

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA
ALEJANDRO HERREIRO
REGIANE CRISTINA CUSTÓDIO
(Organizadores)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PESQUISA E ENSINO:
MATO GROSSO, RONDÔNIA
E AMÉRICA LATINA**




ARA EDITORA

1ª Edição

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA
ALEJANDRO HERRERO
REGIANE CRISTINA CUSTÓDIO
(Organizadores)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PESQUISA E ENSINO:
MATO GROSSO, RONDÔNIA
E AMÉRICA LATINA**



EDITORA

Cuiabá/MT - 2022

1ª Edição

Produção Editorial

Editora ARA 2022

H673 História da educação, pesquisa e ensino: Mato Grosso, Rondônia e América Latina / Nilce Vieira Campos Ferreira, Alejandro Herrero, Regiane Cristina Custódio (organizadores). – 1. ed. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 249 f., il. color., pdf). – Cuiabá: ARA Editora, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://editoraara.com.br/>.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-997902-1-8

DOI: doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-1-8

1. História da educação. 2. Prática de ensino. 3. Educação rural. I. Ferreira, Nilce Vieira Campos. II. Herrero, Alejandro. III. Custódio, Regiane Cristina. IV. Título.

CDU 37(811.1+817.2+[72+8])(091)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Jordan Antonio de Souza -
CRB1/2099

EDITORA ARA 2022

CORPO DIRETIVO EDITORIAL

🍷 Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil) 🍷 Dra. Cleicinéia Oliveira de Souza (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil) 🍷 Doutorando Túlio Figueiredo (IFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

ASSESSORIA DE GESTÃO DA EDITORA

🍷 Doutoranda Carminha Aparecida Visquetti (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil) 🍷 Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR, Porto Velho, RO/Brasil) 🍷 Doutoranda Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil) 🍷 Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR, Porto Velho, RO/Brasil) 🍷 Dra. Regiane Cristina Custódio (UNEMAT) 🍷 Doutoranda Sandra Jung de Mattos (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

ASSESSORIA GESTÃO DE ACOMPANHAMENTO

🍷 Doutorando Anderson de Jesus (USC, Santiago de Compostela/Espanha) 🍷 Doutorando Jordan Antonio de Souza (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil) 🍷 Mestre Nataly Ginnette Rojas Pinzón (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

<https://editoraara.com.br>

CONSELHO EDITORIAL

🍷 Dr. Alejandro Herrero (USAL, CONICET/ Argentina) 🍷 Dra. Amône Inácia Alves (UFG, Goiânia/Brasil) 🍷 Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT/Barra do Bugres/Brasil) 🍷 Dr. Daniel Ovigli (UFTM, Uberaba, MG/Brasil) 🍷 Dr. Edslei Rodrigues de Almeida (IFRO, Porto Velho, RO/Brasil) 🍷 Dra. Fernanda de Alencar Machado Albuquerque (UFVJM) 🍷 Dr. Gabriel Torres Gomez (UDESC, Cartagena/Colômbia) 🍷 Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR, Porto Velho, RO/Brasil) 🍷 Dr. Jorge Enrique Delgado (University of Pittsburgh/EUA) 🍷 Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (IF Farroupilhas, Panambi, RGS/Brasil) 🍷 Dr. Luciano da Silva Pereira (UNIFAMA, Guarantã do Norte, MT/Brasil) 🍷 Dr. Neil Franco (UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil) 🍷 Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil) 🍷 Dra. Oresta Lopes Perez (UNSL, San Luis de Potosí/México) 🍷 Profa. Dra. Patrícia dos Santos Begnami (UNLARARAS) 🍷 Dr. Lenoir Hoeckesfeld (IFMT, Alta Floresta, MT/Brasil)



Às pesquisadoras e pesquisadores da Educação que exercem e vivenciam seu ofício nas vastas terras das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina e a todas e todos que integram a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu e que militam em prol de educação mais igualitária na América Latina.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

1 Educação Rural no Contexto Rolimourense em Rondônia no Primeiro Quartel do Século XXI: Lugar ou Não Lugar? 19

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_001

*Juliana Cândido Matias
Josemir Almeida Barros*

2 Memórias Lúdicas da Criança Camponesa na Colonização do Sul de Rondônia 40

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_002

*Érica Jaqueline Pizapio Teixeira
Juracy Machado Pacífico*

3 Escuelas Populares y Escuelas Normales Populares: Provincia de Buenos Aires (1880-1920) 55

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_003

Alejandro Herrero

4 Representações de Professoras nas Mídias: Educação, Modos de Endereçamento e Formação Docente 65

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_004

*Adriana Pacheco Farias de Souza
Samilo Takara*

5 Políticas de Ações afirmativas para Povos originários e tradicionais na UFMT: PROIND e PROINQ 85

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_005

Nilce Vieira Campos Ferreira

6 Educação no Contexto Amazônico: Apresentações e Práticas Corporais de Circo e Ginástica **102**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_006

Samuel Moreira de Araujo

Fernando Araujo Crescêncio

Neil Franco

7 Educación en América: Moral y religión en Andrés Bello y Esteban Echeverría (1843-1844)
120

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_007

Sebastián Alejo Fernández

8 Currículo, Prática Pedagógica e Cotidiano da Criança em fase Pré-Escolar **141**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_008

Juliana Faria Alvaro

Fábio Santos de Andrade

9 Educação e Cultura na Região Norte do Brasil: IV Mostra Prodagin **157**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_009

Alexa Costa de Freitas Alexandre

Bianca Damasceno de Oliveira

Neil Franco

10 Escola Técnica Federal de Mato Grosso: formação de professores da Educação Profissional (1984-1989) **179**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_010

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo

Nilce Vieira Campos Ferreira

**11 Escola Manuel Bandeira em Colorado do Oeste-RO:
Ensino de História e Formação Cidadã** **197**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_011

*Sérgio Ricardo Nunes
Regiane Cristina Custódio*

**12 Cultura Quilombola, Identidade, Decolonialidade e
Feminismo: a SUSSA** **221**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_012

*Anderson José de Oliveira
Nayara Rios Cunha Salvador
Neil Franco*

**13 Patrimonio Territorial como Elemento Estratégico de
Aprendizaje de Las Ciencias Naturales Orientada al
Fomento de La Identidad Cultural y el Emprenderismo
en Estudiantes de Educación Básico de las Instituciones
Educativas Técnica Crisanto Luque e Felipe Santiago
Escobar (Turbaco- Colombia)** **241**

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_013

*Kira Amaya Valdeblanquez
Verles Margarita Melendrez Diaz
Verónica Cecilia Gaviria Díaz
Edilbert Torregroza*

PREFÁCIO

Mi mirada será, inevitablemente, desde la historiografía argentina, y más particularmente desde la historia intelectual y la historia de la educación. Si bien existen desde hace muchas décadas trabajos en conjunto de investigadores de los distintos países de nuestra América, siempre parece que estamos empezando.

Seguramente siempre estamos empezando por la propia historia de nuestros espacios universitarios y de ciencia, puestos una y otra vez en crisis por golpes militares a lo largo del siglo XX o por democracias siempre jaqueadas por los poderes económicos. Lo otro es la extensión territorial de nuestras naciones, hecho que valoro enormemente, pero en este contexto, se tornan inacabable nuestras exploraciones de investigación. Siempre se siente y se aprecia lo que falta conocer, y las enormes vacancias de conocimiento. Por eso celebro este libro que contribuye a una historia de la educación de nuestra América, contribuye a la férrea insistencia de colegas por continuar esta tarea de estudiar y entender nuestras realidades educativas y nuestro pasado.

Los trabajos reunidos en este libro tienen una historia colectiva. Forman parte de la Red de Investigación, Enseñanza y Extensión en Educación de las Regiones Centro-Oeste y Norte de Brasil y América Latina - RECONAL-Edu, por lo tanto existió en un primer momento un encuentro entre colegas, cada uno en sus distintos niveles de formación, que posibilitó diálogos, intercambios de experiencias, de conocimientos, y el cultivo de algo tan fundamental como los afectos. En este caso específico, todo fue atravesado por la pandemia mundial, con lo que conlleva de negativo, pero también de positivo, puesto que la virtualidad creó espacios de sociabilidad que quizás no hubiesen sido pensados ni utilizados por los propios miembros de la Red.

Desde la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina, tomamos contacto primero a partir de lecturas. Leí con mucho placer y con enorme provecho los estudios de Nilce Vieira Campos Ferreira, y la convoque a dos actividades. Primero, un dossier que tuvo por finalidad

reunir a investigadores de nuestra América para que respondieran un cuestionario orientado a su formación, sus prácticas de investigación, y sus reflexiones sobre la historia de la educación. En segundo lugar, desde la USAL, la convocamos a Nilce a participar de un panel, en nuestras Jornadas Internacionales de Historia de la Educación. A su vez, Nilce nos convocó a participar de reuniones de la Red, y más tarde algunos miembros del grupo de investigación de la USAL, expusimos los resultados de nuestras exploraciones en el Encuentro de Jovens Pesquisadoras e pesquisadores do Brasil e da América Latina. Los escritos de este libro reúnen parte de ellos.

En este primer volumen, participamos dos miembros del grupo USAL. Sebastián Fernández, expuso su investigación sobre un protagonista de la primera mitad del siglo XIX, Esteban Echeverría: siempre estudiado desde la historia de las ideas políticas o desde la historia de la literatura. La relevancia de su estudio reside en que usa fuentes de Echeverría poco exploradas, y lo hace desde una mirada distinta, la historia de la educación, por lo tanto arriba a conclusiones muy diferentes a las que ya conocíamos.

En mi caso, examino la unidad de tiempo, 1880-1920, en la provincia de Buenos Aires. Examino un modelo de sedes escolares denominadas escuelas populares y normales populares creadas, administradas y sostenidas por vecinos, a través de una sociedad popular de educación. La relevancia de esta investigación radica que los estudios de historia de la educación sólo advertían y examinaban escuelas del Estado (de provincias o de nación) o privadas pero no registraban en sus estudios a las sedes populares. Nuevamente la vacancia de conocimiento. La relevancia de mi trabajo es hacer ver que existió un momento, entre 1911 a 1920, donde se multiplicaron estas escuelas populares y normales populares en toda la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de imponer una tendencia liberal en un sistema de instrucción pública sostenido casi exclusivamente por las escuelas creadas, sostenidas y administradas por los Estados provinciales o de la nación.

Desplazando mi mirada hacia los otros escritos, quiero subrayar que para nosotros, desde el grupo USAL, nos impresionó mucho escuchar

los trabajos de los otros colegas de la Red en aquel encuentro. Nos impresionó el trabajo de fuentes por un lado, y por otro, las reflexiones teóricas de las y los investigadores, por ejemplo, cómo introducen diversos enfoques para pensar sus objetos de estudio. Lo que solemos llamar ampliar la mirada. Aludo, concretamente, a la relación entre escuela rural y mercado que establecen en su trabajo Juliana Cândido Matias y Josemir Almeida Barros, la mirada puesta en la cultura lúdica cotidiana de niños y niñas campesinas en el escrito de Érica Jaqueline Pizapio Teixeira y Juracy Machado Pacífico, la representación de docentes en los medios de Adriana Pacheco Farias de Souza y Samilo Takara, las políticas de Acción Afirmativa de la UFMT para Pueblos Originarios y Tradicionales de Nilce Vieira Campos Ferreira, la mirada puesta en las prácticas corporales de circo y gimnasia como instrumentos de la cultura local de Samuel Moreira de Araújo, Fernando Araujo Crescêncio y Neil Franco, el estudio de la vida cotidiana de la niña y del niño en relación con el currículo y las prácticas educativas en el trabajo de Juliana Faria Álvaro y Fábio Santos de Andrade, la relevancia de la danza en la promoción de la cultura popular en el escrito de Alexa Costa de Freitas Alexandre, Bianca Damasceno de Oliveira y Neil Franco, la formación de profesores en la Escuela Técnica Federal de Mato Grosso en la investigación de Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo y Nilce Vieira Campos Ferreira, el estudio de los aprendizajes escolares en la enseñanza de la Historia en una escuela secundaria en el escrito de Sérgio Ricardo Nunes y Regiane Cristina Custódio, la exploración que relaciona cultura Quilombola, Identidad, Decolonialidad y Feminismo: una SUSSA, en el estudio de Anderson José de Oliveira, Nayara Rios Cunha Salvador y Neil Franco, o el enfoque tan novedoso que indaga el Patrimonio Territorial como Elemento Estratégico para el Aprendizaje en Ciencias Naturales Orientado al Fomento de la Identidad Cultural y el Emprenderismo en Estudiantes de Educación Básica de las Instituciones Educativas Técnicas en el escrito de Kira Amaya Valdeblanquez, Verles Margarita Melendrez Diaz, Verónica Cecilia Gaviria Díaz y Edilbert Torregróza.

Precisamente, la diversidad de enfoques y de fuentes permite entender el mundo de la educación en su complejidad casi inagotable, cuestión no menor que brinda este libro que nos acerca a las diferentes

realidades educacionales y a la historia de la educación en espacios acotados de nuestra latinoamericana.

Alejandro Herrero
Universidad del Salvador (USAL - Argentina)

APRESENTAÇÃO

Esta obra representa o esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores da Educação que realizam seu ofício nas vastas terras das regiões Centro-Oeste e Norte do país e na América Latina. Como acontece em outros campos de pesquisa, o cenário atual, marcado pela pós-pandemia e por um contexto político contrário à ciência, é desafiador para aquelas e aqueles que defendem uma educação pública, de qualidade, para todas e todos. Ainda assim, no ofício de ensinar e de aprender, profissionais da educação desenvolveram suas investigações, cujos resultados e análises perpassam esta obra composta por manuscritos divididos em dois eixos.

O primeiro eixo trata da **Educação Rural, Formação Docente e Políticas Educacionais**. O segundo eixo aborda, de modo mais específico, **Cotidiano Escolar, Patrimônio Cultural, Ensino e Práticas Pedagógicas**. Não constituem, entretanto, pressupostos fechados, dados os importantes achados que são divulgados.

No conjunto, os textos compõem legítimos registros de pesquisas que são desenvolvidas por integrantes da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu¹, pesquisadoras e pesquisadores, cujas investigações históricas têm avançado sobremaneira nos últimos anos nas regiões em estudo.

Inicia a obra, o texto **Educação Rural no Contexto Rolimourense em Rondônia no Primeiro Quartel do Século XXI: Lugar ou Não Lugar?**, de autoria de Juliana Cândido Matias e Josemir Almeida Barros, com o objetivo de identificar e analisar parte das relações de poder estabelecidas entre as definições de lugares e não lugares e suas relações com a educação rural no contexto escolar rolimourense, em Rondônia. A partir da análise de aportes teóricos e de documentos coletados na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Rolim de Moura e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

¹ As obras publicadas pela RECONAL-Edu podem ser consultadas aqui: <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu/pagina/publicacoes/2094>

apontam que a definição histórica dos lugares é pautada em interesses mercadológicos que interferem no contexto escolar rural.

Memórias Lúdicas da Criança Camponesa na Colonização do Sul de Rondônia, de autoria de Érica Jaqueline Pizapio Teixeira e Juracy Machado Pacífico, apresenta parte dos resultados de uma investigação sobre a vida brincante da criança pioneira no início da colonização do Sul do estado de Rondônia. As autoras apresentam a ludicidade da criança migrante no estado rondoniense. Como resultado da pesquisa apontam que essas vivências brincantes são marcadas pela cultura lúdica abundante, cujas experiências miscigenadas são divididas entre os afazeres domésticos e camponeses.

No contexto da América do Sul, Alejandro Herrero, no texto **Escuelas Populares y Escuelas Normales Populares en la Provincia de Buenos Aires (1880-1920)**, investiga as escolas populares e escolas normais populares em Buenos Aires. O autor utiliza como fontes: documentos oficiais produzidos em Buenos Aires e na Argentina, bem como publicações educacionais produzidas pela sociedade civil. O autor assinala que essas instituições escolares são modelos educacionais promovidos pelos governos provinciais, com o propósito de completar a tarefa educacional de outras escolas, tanto na nação argentina quanto na província de Buenos Aires, com o intuito de atender à política educativa liberal.

Em **Representações de Professoras nas Mídias: Educação, Modos de Endereçamento e Formação Docente**, Adriana Pacheco Farias de Souza e Samilo Takara provocam o debate sobre as possibilidades pedagógicas de artefatos midiáticos em educar sobre a docência, por meio de suas representações. Ao investigar a representação docente no filme *O Sorriso de Monalisa* (2003), munem-se dos estudos culturais como campo de pesquisa e rompem com o entendimento de cultura universal, problematizando as relações de poder que atravessam a cultura, a educação e a sociedade contemporânea, a partir de aspectos pedagógicos das mídias.

No texto **Políticas de Ações afirmativas na UFMT para Povos Originários e Tradicionais: PROIND e PROINQ**, Nilce Vieira

Campos Ferreira debate a Política de Ações Afirmativas da UFMT e como essa instituição de ensino superior tem se pautado na promoção de valores democráticos e de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e etnicorracial, em específico de povos indígenas e quilombolas, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos cursos ministrados, tanto na graduação quanto na pós-graduação, bem como de estímulo à permanência e conclusão de cursos no ensino superior. Como resultado da pesquisa, conclui que novas ações e políticas de apoio e de assistência a esses povos, estão em processo de elaboração na UFMT, incluindo o acréscimo no apoio às/aos estudantes para que consigam acesso e permanência, bem como a conclusão com êxito de seus estudos.

Samuel Moreira de Araújo, Fernando Araujo Crescêncio e Neil Franco debatem a **Educação no Contexto Amazônico: Apresentações e Práticas Corporais de Circo e Ginástica**. Os autores destacam que os festivais e as mostras são de grande relevância para visibilidade de algumas modalidades da cultura corporal, principalmente as atividades gímnicas e circenses e demonstram que elementos da ginástica artística, ginástica rítmica e ginástica acrobática contemplaram o universo gímnico em questão. Em síntese, concluem que tanto as linguagens circenses quanto as linguagens gímnicas foram utilizadas como instrumento para valorização da cultura local por meio da apresentação de lendas e estórias típicas, músicas regionais e saberes do povo amazônico.

O texto **Educación en América: Moral y religión en Andrés Bello y Esteban Echeverría (1843-1844)**, de autoria de Sebastián Alejo Fernández, expõe que nas jovens nações americanas do século XIX, a formação de sua própria identidade nacional foi objeto de debates e disputas internas, muitas delas assentadas no campo de batalha. A partir dos discursos proferidos por Andrés Bello, na fundação da Universidade do Chile, e de Esteban Echeverría, em Montevideú, encomendados por Andrés Lamas, por ocasião da celebração de um novo aniversário de 25 de maio de 1844, discute como a educação inicial popular foi encarada como um catecismo que incutiu as bases da sociabilidade desejadas para erigir a cidadania democrática nesses países.

Currículo, Prática Pedagógica e Cotidiano da Criança em fase Pré-Escolar, escrito por Juliana Faria Álvaro e Fábio Santos de

Andrade, resulta de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O texto tem como objetivo compreender a importância do cotidiano da criança e sua contextualização no currículo e nas práticas educativas, realizando uma breve análise das Orientações Curriculares da Educação Infantil do Município de Ji-Paraná-RO. Autora e autor concluem que a escola deve ser um espaço para amplo desenvolvimento da criança. Destacam que é crucial que as práticas pedagógicas escolares contextualizem as situações do cotidiano a partir das experiências vividas.

Alexa Costa de Freitas Alexandre, Bianca Damasceno de Oliveira e Neil Franco, no texto **Educação e Cultura na Região Norte do Brasil: IV Mostra Prodagin**, apresentam um estudo qualitativo e exploratório que tem como objetivo inspirar reflexões acerca da importância da dança na propagação de uma cultura. A dança como manifestação da cultura popular traz uma gama de significados, desde os bailados corporais, aos pés batidos no chão, até sua perpetuação de geração em geração. Debatem ainda que a mostra Prodagin contribui para propagar a educação e cultura da região Norte para as pessoas presentes na apresentação, além de difundi-la nas mídias virtuais, o que acresce ainda mais a difusão.

Em Escola Técnica Federal de Mato Grosso: formação de professores para a Educação Profissional (1984-1990), Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo e Nilce Vieira Campos Ferreira debatem a formação de professores na **Escola Técnica Federal de Mato Grosso: formação de professores da Educação Profissional (1984-1989)**, ofertada aos servidores docentes que portavam títulos de nível superior ou títulos de técnicos de nível médio e que não possuíam formação pedagógica específica, no período de 1984 a 1990.

Ao final, evidenciam que a formação pedagógica oferecidas pelos cursos Esquemas I e II na ETF-MT foi cursada em instituições de educação superior, dentro e no estado de Mato Grosso, por meio de convênios com instituições de ensino superior, para que os docentes obtivessem licenciatura plena para a ETP.

Sérgio Ricardo Nunes e Regiane Cristina Custódio trazem os resultados de uma pesquisa desenvolvida com um grupo de alunos de 3º ano do ensino médio, na **Escola Manuel Bandeira, em Colorado do Oeste-RO: Ensino de História e Formação Cidadã**. Com o intuito de identificar o papel do aprendizado escolar, em especial sobre o ensino de História e na formação cidadã dos estudantes, identificam por meio dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental, de campo e por meio de entrevistas semiestruturadas, melhor compreensão do conceito de cidadania ao longo do tempo e de sua relação com o exercício de direitos fundamentais de seres humanos. Como resultados da pesquisa, em relação à contribuição da História como disciplina escolar nos aprendizados, destacam o aprendizado sobre o exercício de direitos, a participação popular na conquista desses direitos, bem como evidenciam que o contato com categorias políticas como direitos e deveres orientam os conceitos de cidadania e de cidadão.

O texto **Cultura Quilombola, Identidade, Dança, Currículo, Decolonialidade e Feminismo: a SUSSA**, de autoria de Anderson José de Oliveira, Nayara Rios Cunha Salvador e Neil Franco apresenta análises acerca da “sussa, suça, sussia ou sucia” como expressão cultural e identitária de povos de comunidades quilombolas no Norte e Centro-Oeste do Brasil. A análise empreendida parte de vídeos de festividades e entrevistas contidas em um documentário, a partir do qual apresentam reflexões sobre como a Sussa apresenta-se como um marcador da relação dos povos quilombolas com sua ancestralidade, com sua identidade e, no caso das mulheres, com sua feminilidade e autoimagem.

No texto **Patrimônio Territorial como Elemento Estratégico de Aprendizaje de Las Ciencias Naturales Orientada al Fomento de La Identidad Cultural y el Emprenderismo en Estudiantes de Educación Básico de las Instituciones Educativas Técnica Crisanto Luque e Felipe Santiago Escobar (Turbaco- Colombia)**, Kira Amaya Valdeblanquez, Verles Margarita Melendrez Diaz, Verónica Cecilia Gaviria Díaz e Edilbert Torregroza debatem como os patrimônios natural e cultural dos territórios constituem insumos de suma importância para promover processos de aprendizagem espacial em áreas obrigatórias e fundamentais como Ciências Naturais e Educação Ambiental e propõem

a abordagem da complementaridade investigativa ou integração de métodos como alternativa de integração para a produção de conhecimento. Concluem que uma leitura do contexto e a identificação de problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, bem como a caracterização do estado do patrimônio territorial do município pode possibilitar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao apresentar temas de investigação tão diversos e ao mesmo tempo tão próximos de nós, esperamos que a leitura seja inspiradora para outras e necessárias pesquisas em nossas regiões.

Nilce Vieira Campos Ferreira
Alejandro Herrero
Regiane Cristina Custódio

**EDUCAÇÃO RURAL, FORMAÇÃO DOCENTE
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Educação Rural no Contexto Rolimourense em Rondônia no Primeiro Quartel do Século XXI: Lugar ou Não Lugar?

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_001

*Juliana Cândido Matias
Josemir Almeida Barros*

Introdução

O pai morava no fim de um lugar. Aqui é lacuna de gente – ele falou: Só quase que tem bicho, andorinha e árvore. Quem aperta o botão de amanhecer é o arãquã [...]. (BARROS, 2020b, p. 93)

O contexto escolar brasileiro, sobretudo o meio rural, é constituído de demasiada diversidade cultural e social, consequentemente regional na condição de lugares – repletos de sentidos e/ou significações de pertencimentos que se desdobram em afetos, cada um carrega consigo laços construídos ao longo de suas vivências. Entretanto, as definições dos lugares perpassam a toda sorte de relações de poder e as vezes transformando-os em não lugares. As imposições do mercado capitalista e suas necessidades mercadológicas podem secundarizar de tudo um pouco, seja temas, locais, instituições e comunidades de modo a não validar processos históricos de trocas culturais e inviabilizar até mesmo a elaboração de políticas públicas sociais¹ - educacionais. No interior das escolas pode-se verificar a materialização do não lugar em currículos

¹ Políticas Públicas implementadas pelo Estado a partir de demandas sociais emergentes, a fim de mitigar e/ou solucionar problemáticas de cunho social, seja na área da Educação, Saúde, Habitação, Segurança, entre outras necessidades coletivas da sociedade, próximo do que nos diz Faleiros (2006).

escolares padronizados para diferentes comunidades, deste modo, o currículo fechado pode corroborar para a desistência de frequentar a escola rural e quiçá ocasiona o êxito rural de homens, mulheres e criança. Motivos pelos quais o campo também envelhece.

Neste ensejo, entre os lugares e não lugares, esta pesquisa objetivou identificar e analisar parte das relações de poder estabelecidas entre as definições de lugares e não lugares e suas relações com a educação rural em contextos escolares rolimourense, no estado de Rondônia, mediante aporte teórico e dados documentais levantados acerca do panorama da distorção idade ano dos estudantes.

As relações de poder entre os lugares e os não lugares

Pensar o mundo é também entender seu reflexo globalizado², definido historicamente. Países e cidades possuem arquiteturas diferentes, em alguns casos observamos monumentos construídos para reafirmar intencionalidades políticas, sem inter-relação societária com o povo. Nas idas e vindas, nos percursos urbanos e/ou rurais nos deparamos com feiras livres, rodoviárias, aeroportos, paragens, conjuntos habitacionais, assentamentos e acampamentos rurais em linhas e travessões no meio da floresta amazônica, mas afinal, o que é um lugar?

Para Fani (2007, p. 16) “nas Ciências Humanas e na geografia, em particular, o problema da redefinição do lugar emerge como uma necessidade diante do esmagador processo de globalização, que se realiza, hoje, de forma mais acelerada do que em outros momentos da história”. De modo em que não há uma discussão sobre o lugar, sem levar em consideração as relações de poder globalizadas e historicamente

² A globalização para Sandroni (1999, p. 265) corresponde a uma ideia habitualmente empregada para assinalar distintos povos diante de um mundo concomitantemente mais vinculado e dependente da econômica e da política, e conseqüentemente culturalmente interdependente, ou seja, o que importa é o comércio global. Para Santos (2011a, p. 53), a designada globalização não corresponde algo consensual, isso porque integra significativo campo de confronto, por um lado as burguesias, por outro os agrupamentos sociais contrários aos processos de dominação e exploração de mão de obra, recursos minerais, vegetais e animais.

construídas. Estas relações interferem nos lugares, nos modos de ser, estar e viver dos seres humanos, e mais, ao reconhecer-se como grupo identitário de um determinado local amplia-se as possibilidades de interação. Por outro lado, os distanciamentos, as ausências de sentidos de pertencimento geram vazios intencionais, Fani (2007, p.19) chama de “Monumentalidade do poder” e seus impactos sociais e culturais.

A definição de lugar passa, sobretudo, pelas relações ou interpelações humanas ali construídas e/ou reproduzidas, como uma existência social que carrega aproximações com outras experiências daqueles que passaram ou ficaram no lugar, e assim, os lugares externam vivências, já os espaços são tensionados por disputas diversas. Para Augé (2012, p. 98) “[...] na realidade concreta do mundo de hoje os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se [...]”.

Lugares são pontos de conexões, muitas vezes por meio de traços culturais – linguagens, ao que Santos (2001, p. 112) acrescenta: “[...] os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares [...]”.

Caminhar pelas ruas e guetos urbanos, pelas linhas e travessões rurais, observar seus declives e aclives, vazios intencionais e os laços de pertencimentos – culturais, corresponde estabelecer conceitos daquilo que é lugar e/ou não lugar.

Sentir os cheiros, ver e apalpar objetos construídos por homens, mulheres, jovens e crianças, corresponde ao repensar das utilidades dos fazeres humanos e suas aproximações com algum tipo de projeto de sociedade. Pegar o carro, a moto, a bicicleta, o ônibus, o barco, a rabetta e a voadeira e descer ou subir os rios, advier por entre linhas que cortam a floresta ou estradas, corresponde passar por entre campos e pastos etéreos, florestas e suas diversidades. Na beira dos rios os quilombos e os ribeirinhos, na curva da floresta os indígenas: lugares indentitários. Quer seja na cidade, quer seja no meio rural, quem define o lugar?

As definições de lugar, como abordado por Fani (2007), Augé (2012) e Santos (2001) perpassam pelo local e sua relação intrínseca com a

mundialidade: em certa medida a internacionalização do capitalismo pela globalização geral algo em comum, mesmo que sem laços culturais.

O reconhecimento identitário agrega linguagens, culturas e interesses no âmbito cultural, algo diferente da reprodução dos negócios do sistema político e econômico, organizado por um Estado que pode impor e definir suas regras contrariando a ideia de pertencimento e afetos em que os lugares se constituem. Lugares também são resistências daqueles que o constroem, um movimento histórico e societário.

Cidades são conglomerados formados por pessoas em centros comerciais, afim de garantir por meio do labor diário o sustento da família, seja na indústria, no comércio, na rua: local de passagem, mas também de moradia para muitos. Os são campos, são propriedades cada vez mais agrícolas que rurais, como mencionou Santos (2001), muita terra e pouca gente: os latifúndios de ontem e de hoje, da cana ao café, da soja ao pasto, os ciclos agrários atendem aos interesses econômicos e disseminam espaços que se diferem dos lugares e externam o projeto de fronteira capitalista.

A fronteira capitalista, em área de domínio das atividades agrícolas e pecuárias, implica a instalação de latifúndios, empresas agrícolas, inserção de propriedade menores aos mecanismos de acumulação, bem como expropriação do campesinato e grupos sociais diversos (índios, posseiros, seringueiros, garimpeiros etc.). (SANTOS, 2011, p. 293).

E nesta relação de coexistência tensionada pelas disputas territoriais, por vezes violentas, cidade e campo; urbano, agrícola e rural que se constituem parte das necessidades do mercado capitalista e seus fetiches de consumo.

Os espaços repletos de gente a transitar, a trabalhar, a viver: sobreviver a toda sorte de interesses políticos e econômicos seguem as leis do mercado reafirmada pelo Estado. Espaços reproduzem interesses cambiais mercadológicos para o consumo frente as necessidades do

capitalismo, seja por meio das indústrias urbanas ou rurais, são reprodutores de não lugares.

A maneira como vemos e concebemos os lugares a partir de suas interações culturais, a maneira como vemos as intencionalidades políticas gerenciadas pelo Estado capitalista, e principalmente, a maneira como olhamos para si, é que tem definido não só a formação dos lugares, mas também, os não lugares.

O olhar “viciado” e acostumado, tão cheio naturalizações, muitas vezes dificulta criticidade das realidades dos contextos que estamos imersos, produzem não lugares.

Porém, a extensão dos não-lugares que correspondem a eles não-lugares empiricamente enumeráveis e analisáveis cuja definição é, antes de mais nada, econômica, já acelerou a reflexão dos políticos que só se perguntam, cada vez mais, para onde estão indo, porque sabem, cada vez menos, onde estão. (AUGÉ, 2012, p. 98).

Outrossim, reconhecer os sentidos do lugar, se mostra o grande desafio diante da voracidade do mercado, que transforma tudo em itens mercadológicos, secundarizando a vida humana e suas interações, mas sobretudo, suas necessidades, entre elas, e até mesmo a Educação.

Educação Rural e Monocultura Curricular: Aproximações Históricas

A educação no Brasil mostra-se, historicamente, uma sobrevivente aos parcos e insatisfatórios investimentos financeiros e agravante ausência de políticas públicas sociais, principalmente durante do governo do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro³ (PR), deste modo, são diversas as dificuldades para se efetivar a garantia da educação pública de

³ A respeito ler: BARROS, MATIAS (2021).

qualidade, a começar pela desvalorização das Ciências Humanas por parte do PR.

Nesse contexto, tensionados pelas disputas mercadológicas e territoriais, os espaços em que a educação se consolida, carrega em seu interior interesses exclusivos de não pertencimento cultural, ou seja, muitas vezes não correspondem às necessidades locais, se diverge das realidades em suas pluralidades como é o caso do ensino rural em muitas localidades no Brasil. O projeto de sociedade – capitalismo, em curso segue prezando pela padronização de corpos e mentes, algo que também se repercute em instituições escolares: propostas ou concepções curriculares que ignoram os lugares, as diversidades, os saberes dos cidadãos, e valorizam a cultura capitalista dominante e financiada por conglomerados mercantis de empresas na perspectiva da globalização econômica, e com marcante presença de organismos internacionais.

A escola pública diferentemente das empresas não corresponde um negócio, embora esteja em contexto de significativos problemas sociais, possui dinâmica e função social a ser considerada diante de sua importância na perspectiva cultural.

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violências escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras. O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).

Conforme enfatizado por Moreira; Candau (2008), várias são as dimensões que dificultam ou minam os avanços educacionais no contexto escolar no Brasil, e assim, a educação rural também se constitui, as vezes se destaca pelas mazelas dos modestos investimentos financeiros, falta de subsídios e/ou artefatos culturais como livros e bibliotecas.

Destarte, a educação rural no Brasil perpassa por desafios vinculados ao arcaico modelo agroexportador de gêneros agrícolas, a saber: pela expansão agrícola brasileira, enfatizada principalmente após a implementação da República em fins do Século XX como asseveraram Barros; Ferreira (2020). Proposta constituída exclusivamente para manter os trabalhadores rurais no campo, a fim de garantir mão de obra para o trabalho em indústrias rurais e/ou nas grandes monoculturas.

As políticas de formação de professores e professoras para atuarem no meio rural foi e é um campo de confronto, ou seja, a implementação de programas e projetos sociais a exemplos do PRONERA⁴ foi importante, mas externou as diferentes concepções de projeto societário e consequentemente sofreu cortes financeiros ou falta de financiamento até sua total estagnação, ou seja, corresponde uma das alternativas para alavancar outro modelo de educação em desacordo com as elites.

O problema da educação tem relações históricas, para se ter uma ideia desde a transição do Império para República o debate prometeico não se solidifica a partir das especificidades culturais dos camponeses.

Neste ponto, o trabalho e educação rurais se relacionam como causa e efeito mantendo as mesmas condições históricas de precariedade para ambos.

O intenso debate um tanto quanto político-educacional sobre a formação de professores, que se desencadeou após a implementação da República no Brasil, também apontou a existência de projetos com estabelecidos vieses políticos em defesa de alguns e em detrimento de outros, de certo modo, a preocupação fundamental era com a permanência de braços para os trabalhos no setor primário e não na concepção de

⁴ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária por meio da Portaria nº 10/98, e regulamentado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2001, e que teve a sua versão atualizada em 2016 no governo de Dilma Rousseff (PT), com o objetivo de levar formação à educação do/no campo e meio rural, e que sofre com a descontinuidade atual no governo de Jair Bolsonaro (Sem partido).

uma educação considerada na sua dimensão cidadã. De lá pra cá, intensificaram-se os sentidos do ser professora e/ou professor rural; se de um lado o projeto político-educacional não atendeu a contento as escolas rurais, por outro lado, as precárias condições de trabalho dos professores rurais demarcaram um circuito vicioso repleto de mazelas. (BARROS; FERREIRA, 2020, p. 443)

Deste modo, o fazer-se professores e professoras rurais toma um protagonismo significativo quando falamos em educação rural a partir do Século XX, pois apesar dos projetos de formação de professores leigos⁵ pouco, ou nenhuma estrutura de trabalho se disponibilizava para o exercício da docência no meio rural, ficando a cargo da comunidade local a organização, e algumas vezes o provimento, para possibilitar a criação ou permanência da escolar rural.

De algum modo, a escola rural não pode ser atrelada a perspectiva conservadora e reprodutora da ordem capitalista, é necessário melhor compreensão de sua constituição no âmbito da História da Educação. A escola rural em região amazônica representava, e ainda representa para a comunidade local um lugar, não uma passagem, e na condição de paragem, muito se fazia entre os campesinos, e sempre pelas expectativas de que o acesso à educação pudesse alterar percursos.

Por meio das análises dos dados de campo – narrativas, percebemos certa força da comunidade rural de modo a interferir na escola rural, destacando-se em dois aspectos: primeiro no apoio de professores e professoras nos cotidianos escolares em suas mais diversas vertentes, seja na construção de escolas, preparação de merenda, auxílio nos cuidados com a limpeza da escola, na construção de mobiliários (mesas e carteiras), em certo acompanhamento escolar e em participação nas festividades escolares. No

⁵A exemplo dos Projetos Logos I e II implementados pelo Governo Federal e Estados brasileiros entre os anos de 1970 e 1980.

segundo aspecto, o destaque é referente à interferência direta da comunidade na escola como escolha dos professores e professoras ou até mesmo a saída e/ou trocas dos mesmos. (BARROS *et al.*, 2020, p. 1019)

Os professores e professoras rurais possuem desafios históricos que, de algum modo, foram resolvidos pelo trabalho e luta dos camponeses: por direitos, pelo lugar, pela formação e em síntese, pela escola.

Todavia, apesar dos avanços, em fins do primeiro quartel do Século XXI, ainda não se vislumbra políticas públicas educacionais efetivas que dialoguem explicitamente com as culturas dos povos que residem em áreas rurais. Importa-nos o meio rural na condição de lugar com especificidades e significativas histórias, pois “as particularidades da zona rural precisam ser consideradas no planejamento das ações públicas voltadas a educação rural a fim de que estas possam ir ao encontro de promover o fortalecimento da identidade camponesa. (NUNES *et al.*, 2020, p. 5).

Sem a promoção do fortalecimento das culturas locais, o lugar pode perder identidades, se transforma em espaço, algo frio, e segue parâmetros curriculares generalistas, em que os estudantes, professores e professoras, comunidade em geral, não se reconhecem nas linguagens, nos saberes e objetos de conhecimentos propostos ou ensinados, pois não se reconhecem neles, ao que Moreira; Candau (2008, p. 15) define como “consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola”, o que tem levado cada vez mais ao abandono dos estudantes às escolas rurais e sua precarização do ensino, resultando no fechamento em massa de escolas rurais em todo território nacional, em destaque, a cidade de Rolim de Moura, estado de Rondônia, região Norte do Brasil.

Contexto Escolar Rolimourense: Distorção Idade/Ano nas Escolas Rurais

Localizada no Cone Sul rondoniense, o município de Rolim de Moura segue a tradição das demais cidades do estado de Rondônia: foi formada a partir do fluxo migratório promovido pelo Governo Federal com maior intensidade a partir da década de 1970, em que cidadãos de todo o país, principalmente das regiões Nordeste e Sul, vieram buscar melhores condições de subsistência.

A colonização da localidade de Rolim de Moura ocorreu no início da década de 1970 e foi organizada pelo Projeto Integrado de Colonização - PIC Gy-Paraná Extensão Rolim de Moura, a dinâmica do processo de ocupação ocorreu do Leste para o Oeste, sendo utilizada na demarcação dos lotes uma divisão em linhas vicinais com o distanciamento de 4 em 4 quilômetros, [...]. A criação de Rolim de Moura é resultado do processo de colonização dirigida do Governo Militar, que foi implantado no então Território Federal de Rondônia. Por meio de propaganda incentivou-se a migração para a região Norte do país, e o PIC Gy-Paraná Extensão Rolim de Moura foi o destino de uma grande demanda de migrantes atraídos pela promessa de terras férteis e condições infra estruturais. (SANTOS, 2019, p. 102)

Hoje, com aproximadamente 55.407 (cinquenta e cinco mil, quatrocentos e sete) habitantes, conforme estimativa dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), Rolim de Moura conta com um distrito: Nova Estrela. O sistema educacional conta com 4 creches e 27 escolas de ensino Infantil, Fundamental e Médio. Os segmentos de Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, e parte dos anos finais, especificamente da Zona Rural, são de responsabilidade da rede municipal de ensino, ao passo em que a rede estadual é responsável pelo Ensino Fundamental anos finais urbanos e Ensino Médio.

O ensino rural rolimourense concentra-se, assim, em duas escolas polos ou nucleadas⁶: a primeira, Francisca Duran Costa, localizada na Linha 196 Km 13 com 383 alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

A seguir, apresentamos, na figura 1, a Escola Polo Francisca Duran Costa.

Figura 1 – Escola Polo Francisca Duran Costa.



Fonte: Acervo dos autores, 2020.

⁶ Escolas Polos ou Nucleadas, se referem instituições rurais em que foram concentradas as atividades escolares, em detrimento do fechamento de escolas rurais menores, conhecidas como multisseriadas. Como proposta de governo, o fechamento de escolas rurais foi intensificado a partir dos anos 2000 em todo o Brasil, com previsão no PNE (2001-2011) em “Substituição às classes isoladas unidocentes”, em que estudantes e profissionais de educação foram deslocados para as escolas, em alguns casos, distantes de suas moradias, denominadas Escolas Polos ou Nucleadas, a depender da região situada, mas que possuem as mesmas características de abarcar a população das escolas menores massivamente fechadas em todo o Brasil, como na região da zona da mata, na Amazônia rondoniense.

A segunda escola polo, José Veríssimo, localiza-se na Linha 176, Km 01, Lado Norte com 428 alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

Figura 2 – Escola Polo José Veríssimo



Fonte: Acervo dos autores, 2020.

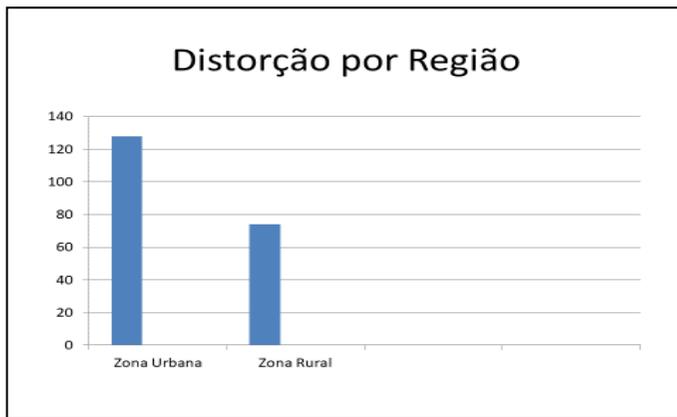
Com uma realidade rural bem diferente dos tempos de colonização da região Norte nos idos de 1970, os camponeses rolimourenses viram o esvaziamento paulatino das propriedades rurais, que de 1991 a 2010 foram mais de 20.000 (vinte mil) moradores ou habitantes rurais que se mudaram para zona urbana, de acordo com o (IBGE, 2020), sendo também o período de maior fechamento de escolas rurais multisseriadas conforme Santos (2019). Um dos motivos do fechamento das escolas é devido à expansão massiva da agropecuária e lavouras de monocultura, que demandam grandes propriedades, e assim, os pequenos agricultores venderam suas terras e foram morar no meio urbano, muitos passaram a trabalhar no comércio e nas indústrias locais para aquisição de alguma fonte de renda. A maioria não possui mais terras e também nelas não trabalham. Alguns pequenos agricultores que ainda mantém suas propriedades rurais, o fazem, em sua maioria, com a mão de obra familiar. (SANTOS, 2019).

Considerando esta realidade econômica e social que levou ao fechamento e polarização das escolas rurais no município de Rolim de Moura, um dado atual chama a atenção: dentre as 13 escolas da rede municipal, quase metade dos estudantes em situação de distorção idade-série - com três anos ou mais de reprovação escolar - concentram-se nas duas escolas polos do município (Francisca Duran Costa e José Veríssimo).

Ou seja, dos 202 estudantes em distorção idade ano da rede municipal, 74 estão nas duas escolas rurais.

A seguir, analisamos esses dados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Distorção idade ano na rede municipal de ensino de Rolim de Moura/RO.



Fonte: Acervo da SEMEC de 2020, sistematização dos autores.

Os dados apresentados referentes a realidade rolimourense, se aproximam do que os dados oficiais têm mostrado nos últimos anos quanto a distorção idade-série no Brasil, a exemplo do Anuário Brasileiro da Educação Básica, desde 2019: “Na zona rural, o analfabetismo ainda chega a 17,5%. Da mesma forma, a porcentagem de analfabetos é duas vezes maior para pretos e pardos do que para brancos” (MEC, 2019, p.

81), e que no ano de 2020, com maior detalhamento, expressa o mapa em que a exclusão escolar acontece ao se “[...] observar, ainda, que há diferenças regionais relevantes a serem vencidas para assegurar o cumprimento da meta de escolaridade do PNE. No Sudeste, a população de 18 a 29 anos possui pelo menos um ano de estudo a mais do que no Norte e no Nordeste [...]” (MEC, p. 76, 2020).

Neste íterim, é primordial que se compreenda a realidade educacional como um processo construído historicamente, e que tem se mostrado excludente para os estudantes da região Norte que estudam, principalmente, nas localidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e/ou regiões de floresta, que acumulam as perdas e ganhos (ou danos) de ações ou ausências de ações políticas, econômicas e sociais de outrora, para que tenhamos a possibilidade de propor novas alternativas coletivas e efetivas de mudança neste cenário, que requer ser compreendido para ser fortalecido.

Pensar em ações coletivas de mudança para o cenário educacional rural, é pensar a partir do chão arado, dos pastos, colheitas e cultivos plurais que permeiam o lugar do campo, do campesinato, do trabalhador rural, dos estudantes rurais; o campo e as escolas rurais subjugados pelas políticas de fechamento das escolas, dentro de um processo de nucleção ou polarização que, historicamente, não trouxe benefícios educacionais, como mostram os dados apresentados, a exemplo do alto índice de distorção idade-série, oportunidade em que a pesquisa em educação, dentro de uma proposta de pesquisa-ação, se faz necessária, devido as potenciais aprendizagens e mudanças significativas neste enredo e ao seu caráter altamente formativo, que vai desde a escuta sensível mencionada por Barbier (2004), ao planejamento e envolvimento dos participantes de forma efetiva para o alcance dos objetivos Thiollant, (2011) em um processo que possibilita o enfrentamento das problemáticas educacionais, como a distorção idade-série em localidades rurais brasileiras.

Ações e Tensões: um Recorte a partir de Paulo Freire

É possível vislumbrar que a geografia da exclusão escolar mostrada pelos dados estatísticos do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019;2020) sobre a escolaridade da região Norte e o alto índice de distorção idade-série quando comparados às demais regiões do país, concentrado em áreas rurais e/ou regiões de floresta, endossado pela realidade rolimourense, conversam com o contexto histórico da escolarização dos filhos e filhas da classe trabalhadora, e que muitas vezes também compõem o braço forte que garante o sustento da família pelo trabalho no/do campo/rural, reproduzindo no tempo presente, prejuízos educacionais do passado. Possivelmente as propostas pedagógicas instituídas pelas administrações públicas não se aproxima da ideia de uma educação freireana.

Quando falamos em uma educação escolar, historicamente estabelecida por meio da segregação e opressão do Estado, algo que desconstrói os lugares, ou que corresponde um não lugar, compreendemos a necessidade de uma educação libertadora, próxima ao que Paulo Freire (2002) muito dedicou-se, pois, ciente das limitações constitutivas à escolarização da classe trabalhadora, vislumbrava nas ações educacionais a oportunidade de mudança.

[...] o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. (FREIRE, 2002, p. 44)

Entretanto, as ações educacionais pensadas por Paulo Freire (2002) como instrumento de mobilidade social, não se pautaram pela estrutura pedagógica dominante, foi apoiada por parte da classe trabalhadora, uma espécie de resistência.

A Pedagogia da resistência estabelece critérios para o planejamento e ações educacionais a partir das realidades e/ou cotidianos de estudantes, sejam eles crianças, jovens, ou adultos, o que compreende as suas relações

com o mundo do trabalho, suas vivências, sua sobrevivência, ficando conhecido como Método Paulo Freire.⁷

Neste ponto, é possível vislumbrar quanto o espaço educacional, contido escolar, movimentou-se por terrenos tensionados por disputas políticas e econômicas que secundarizam a qualidade da educação pública e gratuita ao longo dos Séculos, e em se tratando da educação escolar rural percebemos um agravante quanto a urgente necessidade de uma abordagem pedagógica que vá de encontro à vida no meio rural e com os camponeses.

Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, seu analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialógico, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação. Somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo. (FREIRE, 2002, p. 106)

Conforme contribuição de Paulo Freire (2002), pensar em educação, é necessariamente pensar em meios de superação do *status quo* a que nos levaram, assim a um método crítico e dialógico, que perpassa a reformulação dos currículos escolares, sobretudo os currículos dos espaços escolares rurais, que representam toda a diversidade e força produtiva de sustento do país.

Acreditamos que as mudanças das concepções de uma escola na condição replicadora de concepções de currículos sem as culturas locais são verdadeiros espaços; por outro lado a medida que as condições de efetivação de uma escola na condição de lugar de identidades e concepções de currículos alteritários se solidifica, instaura-se uma escola lugar, algo que converse com a realidade ali vivida no chão da floresta, dos pastos, do rural. Uma proposta curricular que não seja apenas o olhar do estrangeiro

⁷ Ver: Brandão (2005).

para o local, que é a reprodução da vida, e a produção do sustento. A geografia da exclusão escolar, precisa ser modificada em espaços da práxis e construção de conhecimento para e com as pessoas que ali estão, e historicamente resistem.

É urgente pensar e instituir projetos e políticas públicas que atendam as especificidades do meio rural na condição de lugares. Essa é uma história que aposta e busca por ações efetivas e coletivas que envolvam os homens e mulheres do campo e no campo, para que haja condições de permanência digna para os estudantes destes lugares, que são lugares de trabalho, de vivências, de memórias, lugar de fala e humanização.

Considerações Finais

Os lugares são constituídos por pessoas a viver, produzir e reproduzir suas particularidades culturais e identitárias, seja no campo ou na cidade, tudo isso em uma relação de coexistência. Quando determinados pelo capital, se tornam não lugares, espaços vazios.

Considerar a construção dos lugares, e conseqüentemente os não lugares, nos remete intrinsecamente às relações de poder que constituem ente ínterim, por meio de sua necessidade mercadológica que orienta as ações políticas do Estado mediante contexto histórico, e que interfere diretamente nas políticas educacionais.

Deste modo, a distorção idade-série, recorrente nas escolas rurais em todo o Brasil, em destaque a região Norte e a Amazônia rondoniense, fomenta a discussão sobre a geopolítica da exclusão escolar: o lugar de maior índice de distorção idade-série é o lugar em que se destina, historicamente, políticas públicas de fechamento de escolas rurais, há uma intencionalidade política que necessita ser rompida, e a pesquisa em educação é uma oportunidade de enfrentamento desta problemática educacional brasileira que resulta na exclusão de crianças, jovens e adultos, abnegados do direito de escolarização.

Contudo, por meio do olhar para o contexto escolar rural rolimourense, foi possível compreender como a construção e definição

históricas dos lugares pautadas em interesses mercadológicos, interferem nos contextos escolares rurais e secundarizam sua diversidade cultural, existindo a necessidade efetiva de adequação curricular por meio de uma educação crítica e libertadora, não só para, mas com o campo que possibilite a sua permanência e dignidade em seu lugar de (re) existência.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da super modernidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARROS, Josemir Almeida *et al.* **Memórias de professores e professoras rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI**. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 998-1024, 13 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2020.5548>. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5548>. Acesso em: 01 março 2022.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Pesquisa em História da Educação rural: professoras e professores entre teias e tessituras**. *In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). História e memória da Educação Rural no Século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020a. p. 439-475.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo: antologia**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2020b.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. **Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, p. 1–23, 2021. DOI:

10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310>.
Acesso em: 01 março 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FANI, Ana Alessandri Carlos. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1991-2010**.

Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-epecuaria/20700-1995-1996-censoagro1995.html?edicao=18356&t=destaques>. Acesso em: 02 mar. de 2022.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. **Cidades**: Rolim de Moura. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/rolim-de-moura.html>. Acesso em: 27 jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 02 mar 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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. 2000. Trienal. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparinas, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

SANTOS, Silmar Oliveria. **Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura – RO**. 201 f. Dissertação (Mestrado) –

Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia
– UNIR, Porto Velho, 2019.

SEMEC. **Dados da distorção idade-série**. Rolim de Moura, 2020.

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

Memórias Lúdicas da Criança Camponesa na Colonização do Sul de Rondônia

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_002

*Érica Jaqueline Pizapio Teixeira
Juracy Machado Pacífico*

Introdução

[...] Hora do deslocamento dos pequenos
lumes...

Onde andam aqueles meninos e aquele
céu luminoso de festa? (PORTINARI,
1964)

A história lúdica da criança vem se despontando em estudos com maior relevância a partir de meados do Século XX e tem sido vista como objeto de investigação e experimentos em diversas áreas no campo da medicina, da psicologia, da sociologia, da educação, da antropologia, dentre tantas outras. Em seus estudos sobre a criança e os brinquedos, nas décadas de 1930, Benjamin (2009) assinala que “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe que pertencem.” (p. 94). Reitera ainda que os brinquedos e as brincadeiras das crianças expressam e testemunham sua relação com o povo e com a sua cultura.

Esse testemunho balizado anteriormente vem refletido em diversas pesquisas, como citado. Diferentes campos de conhecimento têm procurado demonstrar sua importância para o estudo da criança e sua relação com o brincar ou vice-versa. Para Vigotski (2000) e seus colaboradores, essa relação perpassa entre a história, a cultura e a vida

social da pessoa, sendo vital reconhecer o importante papel do brincar na vida da criança nos diversos períodos de sua tenra idade.

Neste texto, advindo de um recorte de resultados de um estudo de doutorado em andamento, apontamos a presença da criança quando a colonização no Sul do estado de Rondônia despontava entre as décadas de 1970 e 1980. As outras regiões desse estado, nessa mesma época, encontravam-se colonizadas ou em processo. Conforme citado por Nunes (2019, p. 97), um dos atuais municípios do Sul do estado, apresenta sua colonização a partir do seguinte período: “[...] dados do IBGE, por volta de 1973, chegaram as primeiras famílias na região e fixaram-se às margens do rio Colorado, iniciando o processo de colonização municipal.” Dessa forma, notamos que foi a partir dessa época em que a região Sul passou a ser mais expressivamente povoada.

Dados e estudos escritos demonstram que a região Sul de Rondônia teve seu fluxo migratório a partir da construção da BR 364, ligando o estado do Mato Grosso com essa região, passando a receber famílias de todos os lugares do país. Esse profuso número de famílias é justificado devido ao programa do Governo Federal que na época tinha as terras como propriedade da União e, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) realizava programas de doações de lotes para as famílias. (TEIXEIRA; FONSECA, 1998).

Dessa maneira, a região Sul do estado de Rondônia foi colonizada, recebendo o maior fluxo de famílias nas décadas de 1980 (Idem). As famílias eram numerosas e muitas vezes, no caminhão (pau-de-arara), em que vinham na busca de dias melhores e da terra para plantar e colher compunha-se de outros familiares: irmãos, avós, tios e parentes em geral. Assim, passavam a fixar suas moradias, na maioria, na área rural, formando comunidades escolares e religiosas. Os estudos de Teixeira e Fonseca (1998) ressaltam que as famílias que aqui chegaram, não receberam estruturas governamentais e condições para o cultivo de suas terras ou demais condições voltadas para a educação, saúde, transporte. Nesse bojo, uma pesquisa realizada por Silva (2019, p. 43), na região Norte, Vale do Jamari no estado de Rondônia, ressalta que “As políticas públicas, de forma lenta, buscavam cadenciar esse ritmo acelerado de crescimento da

população, mas as mesmas não eram suficientes para o atendimento das demandas sociais existentes.”

Nas abreviaturas desse contexto histórico, cultural e social apresentado, delineamos o problema desse trabalho, o qual surgiu a partir da presença da criança na colonização do Sul do estado de Rondônia. Procuramos investigar a presença da criança com sua ludicidade diante desse daquele contexto, com a seguinte indagação: quais os sentidos e significados das memórias brincantes da criança pioneira (muitas vezes não reconhecida nas pesquisas) presentes no período de colonização de suas famílias na região Sul do estado de Rondônia?

Através de pesquisas teóricas conhecemos muitas crianças que naquele período tiveram que conciliar sua infância com os trabalhos domésticos e braçais em prol da colaboração no sustento de suas famílias, como visto nos resultados advindos das “malas de memórias”¹ da pesquisa realizada em dos municípios de Rondônia: “A triste realidade de uma infância que era envolvida nas limitações econômicas familiares e precisava entrar cedo no mundo do trabalho.” (SILVA, 2019, p.109). Esse contexto remete-nos às considerações de uma prática acultura por décadas no seio familiar, onde a criança era provedora em ajudar a trazer o sustento para suas famílias por meio dos mais diversificados trabalhos e atividades, ficando as brincadeiras e a escola em segundo ou terceiro plano: “Na década de 1920, a falta de braços para a agricultura levou à criação de colônias agrícolas no Brasil, respaldadas pela ideia de que a criança é o melhor imigrante.” (RIZZINI, 1999, p.379).

Destarte, buscamos conhecer a criança pioneira do Sul de Rondônia, sua vida brincante, reafirmando sua presença e a sua importância no contexto histórico, cultural e social durante o período de colonização.

¹ Malas de Memórias, conforme Silva (2019), uma ferramenta metodológica desenvolvida pela pesquisadora, por meio de oficinas e de entrevistas orais com coleta de memórias - registros escritos dos participantes narrando o início da colonização no município de Ariquemes, Rondônia.

Tecendo os caminhos metodológicos

Esse trabalho apresenta resultados de um estudo de doutorado no qual vem se desenvolvendo na região Sul do estado de Rondônia. O campo no qual as coletas de dados vêm se realizando é em uma escola municipal do campo. Os participantes demonstrados nesse recorte são os adultos pais e professores das crianças (nas quais também são participantes da pesquisa), sendo eles residentes nessa comunidade escolar, pessoas que na época da colonização do Sul do estado eram as crianças filhas dos colonizadores ou nasceram nesse período – entre os meados das décadas de 1970 e 1980.

O delinear com o desdobramento durante as etapas de coletas de dados e resultados, se desenvolve no campo da pesquisa qualitativa em educação, onde o pesquisador é aquele cujo tarefa é de um observador atento aos detalhes e ao mesmo tempo aquele capaz de contribuir com a alteridade humana no espaço entre sujeitos e objeto:

O papel do pesquisador é justamente de servir como veículo inteligente ativo entre o conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4).

Tendo em vista esses princípios nos caminhos da pesquisa qualitativa, nosso estudo, vem se desenvolvendo sob o arcabouço metodológico da pesquisa-ação, gestando reflexões pautadas na participação ativa dos participantes e em busca de melhorias reais conforme os planejamentos e procedimentos futuros. A pesquisa-ação tem suas origens no campo social e como explicita um de seus mentores, “É necessário que o pesquisador leve em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras.”

(THIOLLANT, 2007, p.82). Dessa forma, nossa coleta de dados para a investigação da criança pioneira e sua ludicidade, partiu de ferramentas metodológicas as quais facilitassem a comunicação e a espontaneidade de seus partícipes.

Assim, os resultados apresentados no decorrer desse trabalho são frutos derivados de coletas realizadas a partir do diário de campo individual com cada participante, bem como de entrevistas semiestruturadas. Destacamos o diário de campo como um instrumento capaz de favorecer resultados precisos, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades de segurança para o pesquisador. Ou seja, o diário de campo registra os momentos significativos, as minúcias no decorrer de uma entrevista ou de registros importantes no local de pesquisa e posteriormente contribui para as reflexões do pesquisador diante das análises de dados, (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir desse diário de campo com os sujeitos participantes, passamos à re/conhecer a história brincante dos meninos e meninas filhos dos colonizadores do Sul de Rondônia. Seus depoimentos refletem um contexto marcado pelos desafios econômicos e sociais naquela época. Através das minuciosas orientações de Bardin (2016), em todo o processo do trabalho e especialmente nas análises, procuramos observar suas recomendações de técnicas e instrumentos que facilitem as características da pesquisa idealizada na busca de compreendermos e aqui apresentarmos, o protagonismo histórico, cultural e social da criança com sua vida brincante no início da colonização.

Análises e Discussões: a Criança e o Brincar

O protagonismo da criança nesse recorte vem demonstrado na sua ludicidade. A criança pioneira, que ao acompanhar as famílias no desbravar do Sul do estado de Rondônia, teve que se reinventar e se redescobrir. Lugares longínquos, terras desconhecidas, dificuldades e desafios que por diversas vezes realizou ou conciliou suas brincadeiras com o trabalho. É certo que a criança pioneira de Rondônia esteve embaixo de um pé de mamão na lavoura, juntou gravetos e jogou palitos (uma brincadeira tradicional) com seus irmãos enquanto repousava do labor das atividades

pesadas. Ora ainda, enquanto regava as hortaliças, se balançava em um cipó sobre as águas ou se banhava no riacho enquanto realizava seus trabalhos. O dia-a-dia das famílias sem água encanada conduzia as crianças a lavarem as louças nos rios próximos às suas residências e ali, nas águas correntes, elas faziam barquinhos com as tampas das panelas enquanto lavavam as louças da família. No caminho da escola, eram comuns as brincadeiras: “As idas para escola traziam, pelo caminho afora, brincadeiras e travessuras.” (SILVA, 2019, p.124).

Quem se lembra dessa criança? Quem se recorda de suas brincadeiras em um tempo primaveril de sua existência? Um pouco mais além, respondendo a esse trabalho, quais os sentidos e significados das memórias brincantes da criança pioneira, (muitas vezes não reconhecida nas pesquisas), presentes nesse período de colonização de suas famílias na região Sul?

Essas indagações podem ser discutidas por diferentes olhares, a depender das lentes teóricas que dispomos. Em nossa pesquisa, adotamos uma reflexão partindo da teoria Histórico-Cultural. Essa demonstra uma base formada na relação inseparável entre a criança e o brinquedo a partir dos três anos de idade e até os seis, aproximadamente, visto que essa relação indissociável é tratada como uma relação necessária, conforme explica a teoria.

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir da sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir de maneira que ela se vê os outros agirem da maneira que é que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazer e não é ainda capaz de aprender a fazer; está além da sua capacidade. Ocorre por isso um tipo de substituição, um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do

cavalo em suas brincadeiras. (LEONTIEV, 1998, p.119)

Podemos analisar, brevemente, portanto, que a relação entre a criança e os brinquedos no período de colonização, refletia não somente uma relação de prazer pelas ações lúdicas realizadas, mas também uma relação necessária em agir como os adultos diante do mundo no qual a criança se fazia presente. Elkonin (2009, p. 243) expressa que a criança sente a necessidade de relacionar com a outra por meio da brincadeira, isto é “[...] crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às das outras.”

No início da colonização, pelo número volumoso de famílias e de pessoas por famílias, as crianças estavam muito próximas umas das outras; ora estudando, no caminho da escola e na escola; nos grupos religiosos e nos afazeres no campo e em casa. Assim, a maneira em que se sentiam próximas, era através das brincadeiras em grupos, e “[...] naquela época não tinha ônibus, todo mundo vinha a pé, todo mundo saía cantando e brincando pelo caminho da escola.”² (SILVA, 2019, p. 112).

A criança pioneira do estado de Rondônia, não era diferente de outras crianças de outros tempos e lugares. Ela necessitava de companhia para as realizações de suas brincadeiras e precisava brincar para sentir-se realizada diante das atividades adultas na qual ainda era considerada incapaz. Ainda podemos acrescentar que a criança brincou e continua a brincar por que o “[...] brinquedo inclui funções e significados, convida a agir e a dar sentido.” (BROUGÈRE, 2004, p. 260).

A criança pioneira, em meio aos desafios e aos trabalhos que precisava realizar, estava envolvida com os brinquedos e as brincadeiras feitos por elas e, portanto, repletos de significados. Os significados partiam das realidades vivenciadas por elas e depois passavam a fazer parte (sentido) do seu mundo camponês; entre as lavouras, nos caminhos para a escola e até mesmo nas noites de lua cheia. Para cada ação lúdica, nos diversos grupos e lugares, um novo sentido surgia para criança pioneira,

² Dados de pesquisa: “Malas de Memórias” da pesquisadora SILVA (2019).

ou seja, suas necessidades eram atenuadas ou completadas a partir das brincadeiras realizadas.

Memórias Lúdicas da Criança Pioneira do Sul de Rondônia

A partir do diário de campo pessoal, preenchido pelos pais, outrora crianças pioneiras, que atualmente são pais/mães das crianças pertencentes à pesquisa, apresentamos alguns relatos das memórias lúdicas da criança colonizadora do Sul do estado de Rondônia. Usamos a identificação com a primeira letra do nome de cada participante.

O primeiro relato vem revestido de diversas brincadeiras tradicionais e ao mesmo tempo, de atividades lúdicas presentes na vida da criança do campo.

Mãe D: Sempre morei no sítio, gostava de brincar numa mata que tinha perto de minha casa, era muito divertido. Brincava com meus irmãos. Gostava muito de ir à casa de uma amiga que morava perto da minha e brincávamos de casinha, boneca, de cozinhar, subia em árvores, nos divertíamos muito e brincávamos de esconde-esconde. Na escola, de pular elástico com minhas amigas. Brincava de barata, pique no alto, cobra-cega, pega-pega, tudo era muito bom! Tomar banho de rio. Nossa, era muito bom! Sempre ia com minhas amigas e meus amigos.

Os jogos tradicionais demonstrados pela participante anterior, tais como, esconde-esconde, cabra-cega, pega-pega, fazem parte da cultura popular que naquele período, quando não havia energia elétrica ou jogos eletrônicos, a criança pioneira brincava em grupos ao mesmo tempo em que transmitia suas brincadeiras por meio da oralidade. “[...] o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. [...], desenvolvida sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizado.” (KISHIMOTO, 2010, p.13).

Para Altman (1999, p. 251), as brincadeiras coletivas e reconhecidas na tradição lúdica popular se propagaram “[...] pelo folclore das imigrações, a inclusão de jogos tradicionais que atravessaram fronteiras e gerações.” Podemos perceber que através da migração rondoniense advinda das diversas regiões do país, a cultura lúdica infantil se fundiu com outras culturas e histórias brincantes, repercutindo aos dias atuais e formando um saber pluralizado.

Outras brincadeiras observadas no relato, como tomar banho de rio, brincar na mata, são revestidas totalmente de ações lúdicas da criança camponesa. Nos relatos da pesquisa “Memórias da infância na Amazônia”³, a autora apresenta diversas brincadeiras realizadas pela criança amazônica no século passado. Brincadeiras junto à margem do rio, brincadeiras com características de um povoado que estava se iniciando. (FIGUEIREDO, 1999). Essas memórias assemelham-se aos relatos de participantes nessa pesquisa.

O próximo relato representa a criatividade e inventividade da criança em confeccionar seus próprios brinquedos, bem como, demonstra a real situação de dificuldades financeiras dos familiares naquele período.

Mãe C: O entretenimento ficava por conta da criatividade e da imaginação. Não tínhamos condições financeiras para comprar brinquedos, então a maior parte dos brinquedos nós mesmos fazíamos. Espiga de milho virava boneca, mangas verdes viravam animais. Sem contar que juntávamos os primos e fazíamos nossas casinhas. Lembro-me que na minha infância meu maior sonho era ter uma bicicleta, porém meus pais não tinham condições financeiras para comprar, além do que, tinha os outros irmãos.

Em nossa pesquisa teórica encontramos a inventividade e as criações artesanais da criança e de artesãos que na época da antiguidade se

³ Apresenta a história da criança na Amazônia no início do Século XX (FIGUEIREDO, 1999).

dedicavam em construir os mais diversificados brinquedos. Os vestígios e brinquedos encontrados entre os Séculos III a IV d.C, mostram as bonecas de argila e terracota, pequenos pratos, vasos e cestos, e as crianças naquela época “[...] podiam fazer deslizar um arco, divertir-se com um ioiô, jogar com ossinhos ou nozes [...]” (MANSON, 2002, p.26). Podemos perceber brincadeiras diversas envolvendo objetos construídos ou reaproveitados no contexto natural.

Percebe-se que a situação financeira da criança pioneira do Sul de Rondônia a conduzia para a realização de brincadeiras com os brinquedos que se dispunham na época. Certamente a criança brincou com objetos e frutos presentes no seu cotidiano camponês, como demonstra Altman (1999) ao relatar os brinquedos e brincadeiras da criança na história. Ela cita o charuto de folha de chuchu e do chapéu feito com jornal. Em sua pesquisa de mestrado, Teixeira (2015) narra suas brincadeiras no Sul de Rondônia, no início da década de 1980, realizada com bonecos feitos de galhos de uma planta característica da região (assa-peixe); ainda relata os bois e cavalos feitos com maxixe, inhames e hortaliças.

Para Brougère (2004), a criança realiza suas brincadeiras a partir das coisas e brinquedos que estão a seu dispor. Certamente a participante “C”, poderia não ter brincado ou fabricado sua boneca de milho se a boneca industrializada estivesse em sua realidade ou se não tivesse convivido com a cultura camponesa em que outras meninas montavam suas bonecas a partir da espiga de milho.

Por fim, apresentamos mais um relato expressando as brincadeiras em segundo plano, enquanto que os trabalhos no campo se destacam no início da narrativa.

Pai L: Eu tinha 7 anos quando comecei a tirar leite, ia 3 horas da manhã para o curral e saía às 8 horas. Quando estava frio eu ficava no meio das vacas para me esquentar. Todo dia íamos banhar no rio. Eu e meus irmãos ficávamos pulando de cima da ponte era muito divertido. Minha mãe fazia carrinhos para mim com as latinhas de sardinhas, colocava rodinhas e ficávamos carregando terra nos carrinhos para lá e

para cá. Minha mãe também fazia cavalinhos de pau, de cabo de vassoura e brincávamos o dia todo. Montávamos nos bezerros, cavalos, também brincávamos com espingardinha feita de bambu. A bola era de milho.

Semelhante aos outros depoimentos, este não é diferente, ao elencar as diversas brincadeiras realizadas no período de colonização na área do campo. É preciso refletir o papel da criança pioneira. Procuramos investigar sua presença lúdica quando a região Sul do estado passava a ser habitada pelas diversas famílias do país.

Poderíamos certamente afirmar que a presença da criança pioneira, muitas vezes esquecida, não se configura apenas nas brincadeiras ou nas atividades escolares. A presença da criança foi marcada pela colaboração e ação direta com seu trabalho braçal no início da colonização não somente de Rondônia, mas em outras regiões brasileiras. Nos dados levantados por Rizzini (1999), no final do Século XIX a meado do Século XX, a indústria têxtil, especialmente em São Paulo, recorreu até 25% na mão de obra operária das crianças. Semelhante a esse período, a pesquisa de Pessoa (2010), sobre infância e trabalho na Cidade de Manaus, apresenta o crescimento urbano marcado pela presença, quase que esquecida ou invisível da criança trabalhando nos mais diversos lugares da cidade.

Nos estudos realizados por Silva (2019), sobre a região norte do estado, é possível observar em seus dados, a criança conciliando a escola com os trabalhos na agricultura e no lar, porém, a brincadeira vem sempre recordada e demonstrada com detalhes minuciosos nas retóricas dos participantes.

Ao apresentar os brinquedos e as brincadeiras realizados, o participante “L”, expressa abundante ludicidade. Seus brinquedos eram confeccionados com a ajuda da mãe, reaproveitando as latas e os cabos de vassouras. O pintor Portinari (1964), demonstra através de poemas suas brincadeiras e brinquedos na cidadezinha de Brodósqui, São Paulo: “Não tínhamos nenhum brinquedo comprado. Fabricamos nossos papagaios, piões, diabolô.” (p. 49). A criança procurou suas maneiras para desenvolver suas brincadeiras. Fossem fabricando seus brinquedos,

fossem eles comprados ou criados a partir de elementos naturais, como é o caso da boneca de milho ou dos boizinhos de manga verde.

Quando investigamos a ludicidade da criança no contexto colonial do Sul de Rondônia, procuramos refletir sobre os significados que possivelmente se convergem em sentidos advindos das memórias brincantes observadas nas narrativas dos participantes. Convém acrescentar que, “em um sentido, no brinquedo, a criança é livre para determinar suas próprias ações.” (VIGOTSKI, 2000, p. 136). Essa liberdade carregada na presença do brinquedo ou de quando a criança brinca, certamente pode atenuar os desafios dos trabalhos braçais, bem como da deficiência financeira na criança pioneira. Vigotski (2000) acrescenta que esse sentido de liberdade é uma ilusão provisória, pois as ações estão subordinadas aos objetos, ou seja, o mundo livre e de “faz-de-conta”, passa a existir por alguns momentos enquanto a criança brinca. Ali, com tantas mangas (bois), a criança é dona de uma fazenda. Esse sentido, mesmo que passageiro para ela vem repleto de significados que a faz esquecer o trabalho e sair da realidade desafiadora.

Considerações finais

Não podemos inferir respostas aceleradas ou veiculadas as nossas concepções pré-estabelecidas sobre a criança e o brinquedo. Porém, é necessário pensar o lugar que a criança com a sua ludicidade ocupou no período referido nessa pesquisa. Vimos que as brincadeiras eram consorciadas com outras atividades. Identificamos a presença de crianças que contribuíram com seu legado histórico, cultural e social entre os grupos naquela época.

Em nosso objetivo inicial, o intuito foi em apresentar a ludicidade da criança migrante, presente no contexto histórico/cultural/social na formação do estado, especificamente da região Sul de Rondônia. Demonstramos em nossa pesquisa a presença marcante da criança no despontar do progresso colonial.

As narrativas apresentam a criança escondida ou esquecida nesse período onde o ser humano se destaca na conquista de seu pedaço de chão.

Nesse cenário estavam presentes diversas crianças, que, em suas famílias numerosas realizavam as atividades braçais nas lavouras camponesas, no cuidado com os animais e nas atividades domésticas juntas com seus familiares.

A ludicidade da criança pioneira se revelou por meio das brincadeiras tradicionais propagadas nos grupos escolares, vizinhos e comunidades religiosas. Não tão distante da criança Medieval (MANSON 2002) ou da criança no Brasil Colonial (KISHIMOTO, 2010), a criança do Sul de Rondônia confeccionou seus brinquedos; na escassez financeira, utilizou de recursos naturais para construir seus objetos lúdicos e brincou nas florestas, rios e na noite de lua cheia.

Esse trabalho não se encerra por aqui. Prossegue nos estudos de doutoramento e na busca pela compreensão dos sentidos atribuídos pela criança à ludicidade conforme o campo da Teoria Histórico-Cultural. Prossegue ainda, essa pesquisa, através da extensão na região Sul, pois notamos a necessidade no desenvolvimento e fomento de pesquisas voltadas para as regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Há momentos em que necessitamos de informações ou de conhecimentos específicos em áreas da educação, onde nos deparamos com uma lacuna. Então, a continuidade é a esperança que nos conduz pelos caminhos da pesquisa, na busca em reafirmar e contribuir como propagadores do conhecimento.

Referências

ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na história**. In: PRIORE. Mary Del. *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 331-258.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, Editora, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo, Cortez, 2004.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Memórias da infância na Amazônia**. In: PRIORE. Mary Del. *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 317-346.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 16 ed, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: 2. Ed. EPU, 1986.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002.

NUNES, Marcia 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**. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

PESSOA, Alba Barbosa. **Infância e Trabalho: Dimensões do Trabalho Infantil na Cidade de Manaus (1890-1920)**. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2010.

PORTINARI Candido. **Poemas de Cândido Portinari: o menino e o povoado, aparições, a revolta, uma prece**. Rio de Janeiro, Olympio, 1964.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. Porto Velho: Rondoniana, 1998.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio. **Brinquedos e Brincadeiras nas Telas de Portinari: Um Estudo Sobre a Infância Lúdica Contemporânea**. Cuiabá. (Dissertação de Mestrado de Educação). Universidade Federal de Mato Grosso 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: PRIORE. Mary Del. *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 377-406.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO**. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

Escuelas Populares y Escuelas Normales Populares: Provincia de Buenos Aires (1880-1920)

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_003

Alejandro Herrero

Introducción

Mi objeto de estudio es el campo normalista durante el ciclo liberal conservador, 1880-1916. Estudio a educadores que a fines de siglo XIX acceden a cargos de gobierno en áreas de instrucción pública en las Dirección de Escuelas de provincias, en el Consejo Nacional de Educación, y en la inspección técnica, pero también a partir de 1890, muchos de ellos son elegidos diputados nacionales y hasta algunos de ellos acceden a la gobernación de su provincia, como advertí en el caso de Catamarca (HERRERO, 2018; HERRERO, 2018b).

Para decirlo de una vez: son educadores que hablan desde la sociedad civil, porque crean asociaciones docentes nacionales, y desde el Estado (nacional o provincial), y como se ve, en cargos en áreas educativas y en otros puestos relevantes de gobierno.

Hace unos años inicié una nueva línea de trabajo, explorando a un conjunto de estos normalistas que impulsaron Escuelas Populares. Desde entonces, ese es mi objeto de estudio de manera particular (HERRERO, 2019).

Examinar la experiencia de estos educadores en las llamadas Escuelas Populares (en adelante: EP) y Sociedades Populares de Educación (en adelante: SPE), implica en principio indicar que significan, puesto que se trata de un tema poco conocido por los historiadores.

En el siglo XIX existen distintos tipos de sedes escolares: escuelas fiscales, escuelas particulares, y las EP.

Las llamadas Escuelas Fiscales, es decir, creadas, sostenidas y administradas por las provincias; esto lo establece el artículo 5to de la Constitución Nacional, los Estados provinciales están obligados a crear, sostener y administrar la instrucción primaria.

Por otro lado se registran las denominadas Escuelas Particulares o Escuelas Privadas, creadas y sostenidas por comunidades de extranjeros, comunidades religiosas, o por docentes o personas vinculadas a la docencia, etc. Si bien son sedes escolares controladas por inspectores del área educativa, tienen o pueden tener fines de lucro.

Finalmente, se distinguen las EP, que nacen en la década de 1850, en Buenos Aires de la mano del Director del Departamento de Escuelas, Domingo F. Sarmiento. A diferencia de las Escuelas Particulares, estas EP son creadas, sostenidas y administradas por vecinos, no tienen fines de lucro, todo lo que se recauda es para el establecimiento educativo.

Es un modelo que los normalistas ven en los Estados Unidos, su gran referente a seguir.

Tiene fundamentos liberales, pero sin duda alude a un tipo particular de liberalismo: valora y reconoce a los vecinos y ciudadanos que no sólo cumplen con producir riqueza y pagar los impuestos sino que también ofrecen tiempo, esfuerzo, y recursos económicos puesto al servicio del colectivo. ¿De qué manera? Primero fundan una SPE conformada por vecinos, y esta sociedad crea, sostiene y administra una EP. Por lo general, son vecinos de la elite o con ciertos recursos económicos, que pagan una cuota mensual para formar parte como socios activos de estas sociedades que tiene como principal objetivo crear EP para sus hijos o para adultos de escasos recursos.

Es decir, el Estado les pide a los vecinos algo más que abonar sus impuestos, por eso son reconocidos y nombrados públicamente en documentos oficiales con nombre y apellido, y calificados de patriotas, altruistas, filántropos, apóstoles de la educación, etc.

En este escrito voy a exponer algunos resultados de mis investigaciones.

Escuelas y Sociedades Populares

Estudí los casos de las Escuelas Populares de Esquina y de Mercedes, en la provincia de Corrientes a fines del siglo XIX, y luego al Instituto Popular Modelo de Lomas de Zamora fundado en 1900 (Herrero, 2019).

Me trasladé de Corrientes a Lomas porque son los mismos educadores, Alfredo Ferreira, Ángel Bassi, Pedro Caracoche, entre otros, los protagonistas de las experiencias correntinas que al ser desplazados de sus cargos en el gobierno provincial y de dichas sedes escolares se trasladan a Buenos Aires y participan como directores, docentes o como benefactores de la experiencia lomense.

Esta investigación me permitió advertir que efectivamente eran escuelas experimentales. En sus planes de estudios existían asignaturas nuevas como Sociología o Derecho, pero también otras vinculadas al trabajo como Agricultura, Ganadería, Trabajo Industrial, entre otras.

También advertí que las Escuelas Populares consistían en la acción popular, es decir, que vecinos destinen su tiempo de descanso y aporten recursos económicos para sostener estas sedes escolares sin pedir nada al Estado (no tenían fines de lucro como las escuelas privadas, puesto que todo lo que se recauda se destina a la sede escolar). Se trata de un modelo liberal que pretende aumentar la intervención de la sociedad civil y disminuir la acción del estado en el sistema educativo.

Hay varias conclusiones que puedo extraer de mis indagaciones, pero para esta comunicación es fundamental una de ellas: Si el objetivo de estas EP era ampliar la participación de la sociedad civil y disminuir la intervención del Estado, mis exploraciones registran que, en estas tres sedes escolares, sucede todo lo contrario al fin planteado (HERRERO, 2019).

Al continuar mi estudio, y al ampliar mis fuentes arribo a nuevas consideraciones. Mientras registro en las memorias de las escuelas correntinas y lomense que no pueden sostenerse sin el auxilio permanente de los recursos económicos municipales y estatales, visualizo que otro protagonista de esta historia, el inspector José Jacinto Berrutti, afirma en sus intervenciones públicas, que las EP como las de Avellaneda y otras

localidades de la provincia bonaerense, son creadas, sostenidas y administradas por los vecinos desde sus SPE.

Las intervenciones de Berrutti y de Urien

La trayectoria de Berrutti como inspector se produce en los primeros años del siglo XX bajo la órbita del CNE, y en especial su labor se localiza en Capital Federal. Lo que más me interesa es visualizar su actuación como inspector en la provincia de Buenos Aires, y esto sucede bajo la gestión del Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (en adelante: DGEPPA), Enrique Urien, 1912-1914 (HERRERO, 2019, HERRERO, 2020).

Para Enrique Urien, director de la DGEPPA, existen tres problemas relacionados: el alarmante número de analfabetos, la falta de maestros formados y de personas que están a cargo de las clases sin título, y la dificultad presupuestaria del Estado bonaerense que sólo puede sostener el 50% de las escuelas de la provincia. A sus ojos, impulsar que vecinos se encarguen de fundar, sostener y administrar EP y ENP, implica acabar con el analfabetismo, formar docentes para el sistema educativo, y no invertir recursos económicos del erario de Buenos Aires para estas escuelas.

La DGEPPA designa, en 1912, al consejero Antonio Tassi para que redacte el proyecto de ENP. De hecho, se registran en documentos oficiales así como también en publicaciones periódicas, la promoción de las sedes populares existentes y las nuevas creaciones de estos establecimientos durante la gestión de Urien, se nombran inspectores en los distintos partidos de la provincia para supervisarlas, y éstos hacen detallados informes sobre su funcionamiento.

Se trata de una política que efectivamente se lleva a cabo, y la experiencia educacional de las EP bonaerenses se difunden en la publicación oficial de la DGEPPA.

Ahora bien, estos tres problemas y la respuesta que darían las ENP y las EP son un eje permanente en los discursos del inspector Berrutti en 1912 y 1913. Primera consideración: no se trata de la voz de Berrutti, sino que habla como inspector general de Escuelas, su voz es la política de la

DGEPBA y de modo expreso, para que no queden dudas, asocia esta política oficial con el nombre de Urien. Segunda consideración: Berrutti, quién promueve la creación de SPE, y en varias de ellas ha integrado su Comisión Directiva, y ha protegido sus EP desde fines del siglo XIX, se incorpora, no casualmente, en una gestión que tiene como principal objetivo una política que impulse este modelo educacional.

La actuación del inspector Berrutti es permanente y siempre cumpliendo funciones claves.

Es elegido para representar a la DGEPBA en el Congreso Pedagógico que se llevó a cabo en Córdoba; y su comunicación tuvo por objetivo poner a consideración la política educativa de la gestión Urien: promover y crear EP para adultos y ENP para formar maestros como respuesta a los problemas del alarmante analfabetismo, a la necesidad de nacionalizar a los extranjeros y a la formación de docentes argentinos ante el escaso número de éstos.

Dicha política educacional fue bien acogida en el congreso y se la propone como modelo para las otras provincias. El objetivo se alcanza: no sólo se pone en discusión la idea educacional sino que se la impuso como políticas más allá del dominio bonaerense.

Berrutti, uno de los fundadores de la SPE de Avellaneda, es el encargado, por la DGEPBA, de inaugurar su escuela nocturna y de proponer a la SPE de Avellaneda la necesidad de fundar una ENP.

Dicho establecimiento escolar se inaugura poco tiempo después, y el cuadro que elabora Tassi, nos da evidencias nítidas que es la escuela modelo de la nueva política de Urien.

La SPE de Avellaneda es señalada por el mismo inspector Berrutti, pero también en distintos documentos oficiales por el Director de Escuelas Urien, y por ex inspectores, como el gran modelo de la provincia de Buenos Aires, tanto por su escuela de puertas abiertas para adultos como por su ENP.

En otros documentos se puede advertir que Berrutti siempre es nombrado junto a Urien en distintos actos, y calificado como el gran promotor de estas EP y ENP.

Esto se aprecia en la fundación de escuelas en distintas localidades de la provincia, y también en distintas publicaciones periódicas.

La DGEPPBA da a conocer cuáles son las primeras ENP, y obviamente invoca primero y a la vanguardia la SPE de Avellaneda y la inauguración de su ENP.

Se habla de EP y de ENP sin decir explícitamente lo más fuerte: La política de la DGEPPBA, bajo la dirección de Urien es liberal, la respuesta a los problemas planteados es nítidamente de una mentalidad liberal: se apela a la buena voluntad de los vecinos. Se sabe que el Estado de Buenos Aires, según su ley de educación, está obligado a establecer un sistema de instrucción pública gratuito para las primeras letras, sin embargo, el director Urien dice que de hecho no se puede abonar más del 50% de lo que demandan los establecimientos educativos. Todo esto sucede en un contexto donde los terratenientes de la provincia más rica del país hacen alarde de sus riquezas, de sus gastos en Europa (se sabe que en Francia nace una frase: “más rico que un argentino”). La idea de cobrar impuestos a la riqueza no existe en los planes de la gestión Urien.

No es casualidad tampoco el fuerte predicamento patriótico de la gestión de Urien, quién da todo el tiempo instrucciones a los inspectores para que la educación patriótica impere cada día en las escuelas: izar la bandera, cantar el himno, homenajear a los próceres, etc. Digo que no es casualidad porque la política de las EP y ENP que lleva a cabo Urien se fundamenta en un tipo particular de liberalismo. Liberalismo que debe apelar, permanentemente a la patria, porque se le pide a los vecinos que se enriquezcan, que paguen sus impuestos y además cedan su tiempo libre, cedan recursos al servicio del colectivo, es decir, son vecinos liberales patriotas, liberales apóstoles de la educación, liberales altruistas, liberales filántropos, etc. Pero hay algo más para subrayar: se les pide que su práctica patriótica, altruista, etc., sea permanente, y de ninguna manera un acto aislado.

Se pueden desprender algunas consideraciones. Primero, estos documentos hacen ver que el llamado “proyecto Tassi”, es decir, la política educacional del Director Urien, se cumple: se narra la reunión de vecinos en distintas localidades de la provincia, de qué modo los inspectores le transmiten a éstos la nueva política educacional de SPE y EP (invocando

al Director Urien, y a los modelos existentes de Avellaneda y La Plata), se narra el entusiasmo del vecindario, y cómo en pocos días se forma, en cada una de estas localidades, sociedades Pro Educación Popular, y después se crean las EP, remarcando siempre que son sostenidas por los propios vecinos, socios activos de estas asociaciones.

Segundo los documentos hacen ver que los vecinos son figuras destacadas, en un caso se trata de un ex legislador, Argerich, y en otro de un Doctor en la sociedad de Morón, vale decir, forman parte de la clase dirigente.

Tercero, también se lee que, una y otra vez, en distintos actos de inauguración de las EP el Director de Escuelas, Urien, insiste que el Estado no puede hacerse cargo del sistema de instrucción pública tal como lo obliga el artículo 5to de la Constitución y la ley de educación común de la provincia; y que la respuesta a este problema es la multiplicación de sociedades de educación que tengan el objetivo de fundar EP para adultos y normales para la formación de maestros. Estas mismas palabras son repetidas, con un tono siempre patriótico, entusiasta y feliz, por los inspectores y por los propios miembros de las sociedades Pro Educación Popular en las distintas localidades, es decir, se trata de una política que es ejecutada tal como se señala desde la DGEPPA.

Pero esta experiencia no dura mucho: el ex inspector Rossi, las critica en 1914, y Berrutti dice en los años 20 que de esta experiencia no ha quedado casi ninguna escuela en pie, ni siquiera la ENP de Avellaneda (HERRERO, 2020).

Se ve en la provincia de Buenos Aires un momento de auge de las EP y ENP en los primeros años del siglo XX hasta comienzos de la década de 1920, y luego una declinación. Esto mismo se advierte cuando analizamos los congresos nacionales de SPE. Berrutti será el organizador del primero y un protagonista de los sucesivos Congresos Nacionales a las SPE, en 1909, 1915, 1921, 1930 y 1941.

Congresos Populares de Educación

En los tres primeros Congresos: 1909, 1915 y 1921, se advierte una continuidad y una regularidad en el tiempo. Esto se empieza a romper en el Cuarto Congreso que se hace recién en 1930, y a su vez esta discontinuidad es más notoria aún en el Quinto Congreso que se realiza, una década después, en 1941 (Herrero, 2018; Herrero, 2019; Herrero (b), 2019).

El número de sociedades que participan de estos congresos nacionales crece invariablemente desde 1909 hasta 1921, y empieza a decrecer en los posteriores.

Si tomamos los datos que tenemos del IV Congreso Nacional de SPE en 1930, se observa que la mayoría de las sociedades pertenecen a Capital Federal. Y si comparamos Capital Federal y Avellaneda, la diferencia es muy amplia, 85 en la primera y 10 en la segunda. Pero si agregamos a Lomas de Zamora que participa con 3 sociedades, podemos observar que Avellaneda tiene un número considerable de instituciones (HERRERO, 2019).

Vale decir, se habla de Congresos Nacionales desde 1909, pero el número de sociedades de la Capital Federal es tan superior del resto del país, que de hecho tienen poco de nacionales, y no casualmente, se realizan en la capital de la república.

Para decirlo de una vez, las EP de la provincia de Buenos Aires tuvieron su momento de esplendor durante la gestión Urien, para después entrar en su decadencia.

Consideraciones finales

Mi objeto de estudio es el llamado normalismo en Argentina, y en dicho campo de investigaciones se advierte que las experiencias de las EP y las ENP, así como de las SPE, en la etapa que indago, 1880-1920, son invocadas pero no estudiadas.

Se pueden leer excelentes artículos o libros sobre el normalismo en este período, sin embargo, las intervenciones de estos normalistas pro EP, ENP y Congresos de SPE, prácticamente no son registradas: se trata de un tema que no está en la agenda de los investigadores.

Considero que desde mis contribuciones se sabe un poco más sobre estas experiencias en Corrientes, en provincia de Buenos Aires y Capital Federal.

Recién estamos en el principio de una exploración que nos haga ver, con más fuentes y más información, aspectos básicos que aún ignoramos: cómo funcionaban, qué peso tenían efectivamente en sus localidades y en el sistema de instrucción pública, identificarlas, indagar la trayectoria de sus protagonistas. Sin duda deberían seguir los interrogantes.

La historia del llamado normalismo en Argentina está todavía por hacerse, y la historia de los normalistas populares aún más.

Referencias

HERRERO, Alejandro. Las Sociedades Populares de Educación. Una aproximación a su historia, 1850-1930. **Épocas**. Buenos Aires, Universidad del Salvador, p. 53-68, junio, 2018.

HERRERO, Alejandro. Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898. **Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología**, México, Año 25, Vol. 73. p. 123-140, Mayo/Agosto, 2018.

HERRERO, Alejandro (b). Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920). **Temas de Historia Argentina y americana**, Buenos Aires, n. 27, vol. 1, p. 28-59, junio de 2019.

HERRERO, Alejandro (c). El Director Urien y el inspector Berrutti. Una aproximación a la política de escuelas populares en la provincia de Buenos Aires, 1912-1914. **Perspectivas Metodológicas**, Buenos Aires, Vol. 19, p. 1-19, junio 2019.

HERRERO, Alejandro. Estado y Liberalismo patriótico. Las Escuelas Normales Populares en la Provincia de Buenos Aires, 1880-1917. **Perspectivas Metodológicas**, Buenos Aires, Vol. 20, junio 2020.

Representações de Professoras nas Mídias: Educação, Modos de Endereçamento e Formação Docente

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_004

*Adriana Pacheco Farias de Souza
Samilo Takara*

Introdução

O sistema educacional sofre rupturas na sociedade contemporânea, a escola que se mantinha como detentora do acesso ao conhecimento se vê atravessada pelas “[...] transformações tecnológicas e o acesso à informação” (TAKARA; TERUYA (2013, p.12) assim, reconhecemos que existe um potencial pedagógico que não está vinculado ao conceito de Educação Escolar. Desse modo, a problemática dessa pesquisa alinha-se na compreensão de como a mídia educa.

Em nosso tempo, os indivíduos desde que nascem convivem com diferentes meios e produtos de comunicação e informação, seja assistindo à televisão, frequentando os cinemas, acessando as redes sociais, lendo revistas e jornais. Nesse sentido, as mídias ocupam um espaço expressivo, sua velocidade vertiginosa de informações tem transitado diariamente em nossas relações sociais, culturais e educacionais e, com isso, “[...] colaborou para viabilizar a comunicação entre os indivíduos localizados em regiões de longas distâncias e transmitindo os diferentes discursos” (TAKARA, 2013, p. 30). De modo que, essa interação desarruma/modifica o modo de pensar, perceber a relação do indivíduo consigo mesmo, como outro e com o mundo.

Uma vez que esses espaços produzem e circulam saberes, valores e princípios relacionados a um aprendizado cotidiano sobre o que podemos e o que não devemos fazer para sermos aceitos na sociedade. Nesse sentido, Teruya (2009, p. 155-156) enfatiza a necessidade de “pensar a comunicação”, uma vez que é por meio dela que os sujeitos se relacionam

com o outro, “[...] tanto no processo de interação e socialização do conhecimento como no jogo de interesse.” E é nesse jogo que estão as disputas por manter ou modificar a própria educação.

Camozzato (2012, p.103) considera os múltiplos artefatos culturais como formas atualizadas de “[...] produzir sujeitos conectados ao tempo em que vivem”. Com ascensão dos modos de comunicação social e da informação tornam-se territórios de grande potencial de produzir e reproduzir valores, comportamentos, hábitos, atitudes, modos de pensar constituídos na sociedade presente.

Diante dessa exposição, compreendemos como as pedagogias culturais são mobilizadas, produzidas e instituintes de modos de ser e de agir. A partir dessas questões, surge a seguinte questão: Quais os significados acerca da docência são constituídos a partir dos discursos produzidos no filme **O Sorriso de Monalisa**?

Para responder esta questão, temos como objetivo investigar a representação docente no filme O Sorriso de Monalisa como dispositivo pedagógico na formação da representação docente. Nesse sentido, perceber as mídias como importantes produtores de significados como as demais instituições tradicionais, é assumir as múltiplas transformações em um mundo globalizante, em que os significados se interconectam e se cruzam a todo instante e colaboram com a formação das identidades, porque somos interpeladas/os pelos sentidos apresentados. Eles passam a ser nossos.

Fischer (2002) adota o termo em suas pesquisas sobre televisão e educação para mostrar a forma como a mídia opera ativamente na constituição de identidades e subjetividades. A autora verifica que o sistema de televisão não apenas se firma como espaço de lazer e informação, mas como espaço educativo, no qual a “[...] produção e a circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano [...]”, de certa forma nos ensina como fazer, como agir de certa forma como ‘ser’ diante ao mundo hoje (FISCHER, 2002, p. 153).

A escola como infraestrutura, as políticas educacionais, os sistemas de representações, os currículos, as práticas pedagógicas e os artefatos midiáticos são exemplos de como o poder é produtivo das representações

e das identidades. Pensar a representação docente também é uma possibilidade de questionar os modos como a formação de professoras e professores também é produzida no processo de acionamento dos dispositivos de representação das mídias.

Dentre os dispositivos, a pesquisa aciona os filmes como artefatos culturais nos quais veiculam e produzem significados e representações sociais. Conceber seu poder é afastar do pensamento inocente de sua associação ser apenas artístico e comunicacional. Como um artefato cultural, os saberes e práticas que circulam afetam os indivíduos no mundo, uma vez que nos mostram como devemos nos vestir, como devemos nos comportar, como devemos pensar para sermos aceitos em determinados grupos (FISCHER, 2002).

Giroux (2019) ressalta o desafio das/os agentes culturais, aqui incluímos as professoras e os professores, em criar espaços para problematizar a política cultural difundida de forma a favorecer a competência emancipatória dos indivíduos para “[...] tornarem sujeitos e agentes, ao invés de objetos alienados da representação.” (GIROUX, 2019, p. 131).

Dessa forma, Takara (2021, p. 277) mostra a urgência de discutir a mídia na Educação, os discursos que circulam nas mídias também estão presentes nos espaços educativos escolares inclusive nos cursos de Formação Inicial de professoras uma vez que no que se refere às “[...] maneiras como devemos ser como aquelas/es que educam pessoas e, também, aos educadores das/os professoras/es.”

A multiplicidade desses espaços de informação e comunicação estão “[...] impregnado de valores éticos e estéticos, interesses individuais ou coletivos e ideologias” (TERUYA, 2009, p. 155). A autora demonstra como o espaço midiático é potencialmente poderoso, uma vez que produz e circula saberes, valores e princípios relacionados a um aprendizado cotidiano sobre o que podemos e o que não devemos fazer para sermos aceitos na sociedade.

Desse modo, entendemos que esses artefatos midiáticos nos educam sobre os modos como compreendemos o mundo, os outros e a nós mesmas. Entre as possibilidades de pedagogias culturais presentes

nestes artefatos e acionadas por estes dispositivos, temos a representação do que é ser professora/r na mídia. É com base na provocação de como este discurso sobre ser professora é indicado nestes artefatos midiáticos que empreendemos a análises dos discursos em funcionamento no dispositivo pedagógico que nos ensinam práticas, ações e representações sobre professoras e professores no filme que será nosso objeto deste estudo.

Metodologia: os Modos de Endereçamento

As mídias têm ocupado um espaço expressivo nas sociedades. A experiência contemporânea envolve a velocidade vertiginosa de informações tem transitado diariamente em nossas relações sociais, culturais e educacionais. Fischer (1997, p. 61) ressalta que a mídia como espaço de veiculação de informações tem sofrido um deslocamento. Esses artefatos também ocupam o espaço de produção “[...] de saberes e formas especializadas de se comunicar”. Nesse sentido, a produção de significados e os discursos mobilizados nos filmes também educam sobre modos de ser, estar e agir sobre a prática docente.

De forma a identificar a representação docente no filme **O Sorriso de Monalisa** o artigo se baseia no conceito modos de endereçamento. O termo é interpretado por Elizabeth Ellsworth(2001) que toma emprestado dos estudos do cinema para relacionar com o campo da educação. Parte de um incômodo provocado pelo modelo escolar embasado em disciplinas e normas hierarquizadas “[...] da ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de desenvolvimento e interação com o público [...]” (ELLSWORTH, 2001, p. 10-11).

Os modos de endereçamento apresentados pelos teóricos do cinema consistem que as narrativas dos filmes são produzidas com “[...] pressupostos conscientes e inconscientes [...]” de forma a atingir seu público, ou seja, para que o filme funcione tenha êxito, é necessário que a/o espectadora/r entre em uma relação “[...] particular com a história e o sistema de imagem do filme [...]” (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Sendo assim, os modos de endereçamento não são unificados. É preciso que a/o espectadora/r assuma as posições que lhe são oferecidas, nem que seja no tempo do filme, ou no seu imaginário. É como se o filme

convocasse a espectadora e o espectador a uma posição a qual ele deve ler o filme. Assim, como exemplifica a autora.

O endereço de um filme educacional dirigido a estudante, por exemplo, convida-a não apenas à atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular. Isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento eo poder (ELLSWORTH, 2001, p. 19)

Nesse sentido, a estrutura de endereçamento apesar de estar voltada a um determinado público, seja ele real ou imaginário, ela não é visível, “[...] não é momento visual ou falado”, envolve um processo de negociação em que a espectadora ou o espectador pode identificar-se ou não com a narrativa do filme [...]” (ELLSWORTH, 2001, p. 17).

Fischer (2002, p.154) considera que espaços que levem o sujeito “[...] a observar-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade [...]”, possibilitam que o sujeito forme sua subjetividade nessa relação. Assim, problematizar as representações idealizadas de professoras e professores nas mídias propicia pensar a formação docente para uma educação múltipla.

“Quem este filme pensa que você é ou quer que você seja?” (ELLSWORTH, 2001, p.26). A questão da autora mobiliza a interpretação das formas pedagógicas que as mídias nos oferecem sobre o processo de significação que se inscrevem nos materiais midiáticos. Assim, para compreender os funcionamentos desses dispositivos pedagógicos das mídias (FISCHER, 2002), realizamos a descrição da obra para contribuir com a interpretação das normas e dos desvios mobilizados nestes artefatos midiáticos.

Análise Filmográfica: O Sorriso de Monalisa

O filme se passa na década de 1950 e conta a história da professora Katherine Watson, recém-formada na liberal Universidade de Berkeley, Califórnia que cruza os Estados Unidos para lecionar História da Arte na escola mais prestigiada e tradicional do país, Wellesley College, em Boston, uma instituição de ensino para mulheres brancas, classe alta e famílias prestigiadas.

A cena inicial mostra a professora no interior da cabine de um trem a caminho da Wellesley, enquanto contempla a obra *Les demoiselles d'Avignon* de Pablo Picasso. A narrativa do filme começa com Betty, uma das alunas da instituição, que apresenta a personagem da professora representada pela atriz Julia Roberts com o enunciado “compensava intelectualmente o que lhe faltava em prestígio.”

Em nossa concepção, essa narrativa tende a colaborar com discursos legitimadores de que a profissão docente se aprende na experiência de sala de aula, que se aprende a docência ao longo da vivência escolarizada. Esses discursos reforçam a ideia de a aprendizagem ser um processo acumulativo, como Hall (2015) caracterizou o sujeito sociológico, o sujeito nasce com uma essência e se desenvolve continuamente com a interação com a sociedade.

Desse modo, as/os professoras/es recém-formados como Katherine, mesmo com um alto nível de estudo, tendo pouca ou nenhuma experiência em sala de aula são subestimados em suas capacidades intelectuais (TAKARA, 2021). Nas normativas escolares, o processo educativo ainda se foca para os resultados, pensar em educação como processo “[...] é abrir mão de determinadas hierarquias e reintegrar os olhares [...]”, oportunizando o movimento da aprendizagem a uma dimensão coletiva, professoras/es e alunas/os são parceiras/os nesse processo de conhecer o mundo, “[...] mesmo que provisoriamente” (TAKARA; TERUYA, 2015, p. 1185).

Esse entendimento é reforçado no enunciado do termo ‘compensava’ é como se, já que a professora não tem experiência profissional pode ser compensada pela inteligência. Há uma naturalização da relação de ritualização das metodologias de ensino e das práticas

pedagógicas docentes, que desconsideram “[...] os/as educadores/as como intelectuais públicos/as que autoconscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder [...]”, como dito por Giroux (2019, p. 89) que contesta que as/os professoras/es são transmissores de conhecimento neutros, pois “[...] estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aulas.” (GIROUX, 2019, p. 89).

Enquanto Katherine se dirige a instituição outro enunciado da narradora nos marca: “[...] Katherine Watson não foi para a Wellesley para se acomodar, ela foi porque queria fazer a diferença”, esse enunciado articula a cena anterior em que a professora contempla a obra de Picasso, considerada como uma ruptura na história da arte moderna, nos faz pensar na dualidade da tradição e a modernidade.

O filme provoca a/o espectadora/r perceber os conflitos no mundo feminino, as normativas biológica impostas pela sociedade aos papéis que homens e mulheres devem desempenhar. Takara (2013, p. 87) ressaltou que diante as normas do patriarcado as mulheres exercem funções como “[...] o cuidado da casa, o cuidado com as crianças e com a saúde”. Reafirmando esse discurso, o filme traz uma representação da professora a uma área em que tendem a trabalhar a sensibilidade, esses discursos normativos reservam as mulheres características de ‘cuidadoras’ e Takara (2013, p. 109) salienta “[...] esse discurso reverbera”.

Esse entendimento é fortalecido na cena em que a professora Katherine dá a sua primeira aula. Ao entrar na sala o nervosismo lhe faz esquecer de se apresentar, começa a explicar que seguirá a apostila escolhida pela instituição preparada pelo Dr. Stauton, nesse momento, uma aluna pergunta o nome da professora. Katherine se apresenta como Sra. Watson, e logo uma outra aluna completa, “Dra. Watson, eu presumo”, a professora responde que ainda não.

Ao destacar a titulação, a aluna se apoia na norma discursiva da instituição, para Foucault (2009) a sociedade moderna com base em princípios coercitivos utiliza de procedimentos de exclusão e de controle para se manter no poder de transmitir e repassar os conhecimentos instituídos historicamente. Nesse sentido, há estímulos em enaltecer a

sabedoria dos antepassados, uma herança da modernidade do “[...] europeu, homem, branco, burguês, elite e cultural [...]” que silencia a voz feminina (TAKARA, 2013, p. 38).

Entretanto, uma instituição voltada só para mulheres, que tem em sua cerimônia de abertura do ano letivo declaração que as alunas buscam despertar o espírito por meio de muito trabalho e dedicar a vida ao conhecimento, não questionar e nem trabalhar com produções literárias femininas segundo Hooks (2013, p. 53) envolve uma tomada de decisão política é [...]negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc.”, esses discursos são tão naturalizados que a Katherine nem os problematiza.

Para a autora, pode envolver também o medo de perder o controle na sala, ela cita que para muitos professores o dar aula envolve um lugar “seguro”, sem conflitos, desta forma um espaço de aprendizagem demanda das/os alunas/os o silêncio e que participem somente quando estimulada/os. Hooks (2013) salienta que esse medo tem potencial de moldar e orientar o processo pedagógico de professoras/es uma vez que exerce uma barreira que contém para um envolvimento construtivo de uma aprendizagem coletiva.

Essa situação fica em evidência na sequência da cena, a professora se posiciona atrás do púlpito, firme e imóvel começa a passar os slides sobre a arte primitiva e faz provocações sobre a imagem que está exposta. Logo, percebe que todas as alunas tinham memorizado exatamente cada questão, a cada questionamento uma resposta idêntica à apostila. Em seguida, uma aluna questiona a professora se teria mais a ser trabalhado, com o silêncio de Katherine todas as alunas começam a se retirar da sala de aula e seguir para outra atividade. As tensões que existem entre as formas de ver o mundo, também acionam os modos como representações acerca das funções de Katherine como professora. Nesse sentido, Hooks (2013) sinaliza que

[s]e a pedagogia do professor não for libertadora, os estudantes provavelmente competirão pela valorização e pela voz em sala de aula. O fato de pontos de vista essencialistas serem usados competitivamente não

significa que seja a tomada dessas posições que crie a situação de conflito (HOOKS, 2013, p. 116).

Embora Katherine tenha ideais do movimento feminista ao entrar na sala pela primeira vez depara a resistência do modelo educacional tradicional, não há abertura para o movimento do processo de aprendizagem coletivo, há uma marcação rígida da turma em validar os valores e normas alicerçadas na tradição patriarcal passadas historicamente como verdades únicas. A tensão presente do contexto da sala de aula vai além da competição da voz da professora e alunas, os sorrisos, os murmurinhos após cada resposta e a saída da sala antes do término da aula, nos faz pensar como um posicionamento de resistência em estar em um espaço educativo que desviasse das normas.

Apesar do desconforto gerado na primeira aula a professora desvia do modelo pedagógico tradicional da instituição de apropriar-se da autoridade privilegiada de transmissora do conhecimento. “[...] A voz engajada não pode ser fixa e absoluta [...]” (HOOKS, 2013, p.22). Por mais que a turma fosse composta toda por mulheres, a professora compreende a resistência em partilhar ideias feministas naquele contexto. Katherine acredita que ouvir umas às outras ajudam a construir uma consciência comunitária sem privilegiar um modo de conhecimento e, desse modo, ela nos aponta um desvio.

Nesse cenário, que Hooks (2013, p.58) reconhece que um dos caminhos para se construir uma comunidade de aprendizado é ouvir um ao outro, é uma forma de assegurar que nenhuma/um aluna/o fique invisível, “[...] é um exercício de reconhecimento.” A autora enfatiza que a mudança de paradigmas não é tarefa fácil uma vez que, nos espaços educativos está imbuído que o ensinar parte de um ponto de vista de uma educação universal única. A resistência da professora supera o medo de perder o controle da turma, por acreditar que ao silenciar as vozes em sua sala de aula é oportunizar que suas alunas se acomodem aos papéis que a sociedade patriarcal constitui às mulheres.

Nesse sentido, a autora explica que para pensar em um processo de aprendizagem, é necessário compreendermos a educação como “[...]”

um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une [...]” (HOOKS, 2013, p.58). A educação não é um processo unidirecional, em que as/os professoras/es ensinam e as/os alunas/os assumem a posição de consumidores passivos, a aprendizagem é um processo coletivo.

Assim, na segunda aula a professora começa apresentando no slide a obra “carcaça”, de Soutine, de 1925, todas as alunas buscam na apostila a resposta e a professora explica que não está na apostila. Incentiva as meninas a olhar para a obra e comentarem, diz que não há resposta errada, e que o livro não vai lhe dizer o que olhar. A professora provoca a discussão dizendo: “Não é uma boa obra, meninas”.

Desorientadas pelo desvio da professora, as alunas questionam se não existe padrões para definir o que é arte, e logo Betty uma das alunas confirma que existe, se não um simples quadro de parede poderia ser comparado à Rembrandt. Então, a professora lança os questionamentos: “O que é arte?” “O que faz dela boa ou ruim e quem decide?”. Betty responde dizendo que arte é arte, quando são avaliadas como tais. Katherine aproveita a resposta e devolve com outra pergunta: Mas quem tem essa autoridade para dizer o que é arte e o que, não é? A aluna diz que há pessoas certas para isso. A professora parabeniza Betty por ter resumido de como serão suas aulas daquele momento em diante. Em seguida, a professora volta a seguir conteúdo programado na apostila.

A questão levantada pela professora sobre quem tem autoridade para dizer o que é arte e o que não é, tem a intenção de provocar as alunas a pensarem que em uma sociedade como se vive, existem procedimentos de exclusão e de controle para manter certas verdades instituídas. Esse discurso associa ao pensamento foucaultiano, “[s]abe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa [...]” (FOUCAULT, 2009, p.9). A escola como uma instituição social criada em uma lógica de ensino universal também se apropria desses procedimentos normativos que servem na produção e no controle de determinadas formas de sujeitos (CAMAZZATO, 2012).

Nesse sentido, que Foucault (2009) afirma que o discurso está longe de ter seus princípios neutros e transparentes, uma vez que esses procedimentos resultam em estabelecer o comportamento do sujeito que

fala, ou seja, somente certos sujeitos têm o direito privilegiado ou exclusivo de proferir determinados discursos, assim o discurso torna-se objeto de desejo e símbolo de poder. Desse modo, que Hall (2020) enfatiza que o indivíduo é resultante e alvo nojogo de modalidades específicas de poder e, por isso, “[...] precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.” (HALL, 2020, p.109)

Nesse sentido, é necessária a compreensão de que as estratégias de poder são assimétricas e constituintes das possibilidades de vida e ação nos espaços sociais e formativos. As dinâmicas de poder em que discentes e docentes estão inseridas constituem modos de se relacionar, construir sentidos e produzir significados nos espaços em que se encontram (TAKARA, 2021).

O tempo passa, vêm as festas de final de ano e ao voltar às aulas Katherine tem um desentendimento com uma das alunas. Betty desde que se casou não comparecia às aulas, a professora chama atenção sobre os trabalhos e provas que a aluna perdeu. Logo, as colegas explicam que os professores fazem ‘vistas grossas’ quando as alunas se casam. Betty explica que não é fácil se adaptar à vida de casada, cuidar de casa e do marido, mas a aluna fala que a professora não entende pois não sabe o que é isso. Katherine logo pergunta: “por que, então, vocês não se casam antes de entrar, receberam seus diplomas sem colocar os pés aqui?”

Com a falta de interesse da aluna no processo de aprendizagem a professora apropria-se do discurso normativo e explica à Betty que se ela não fizer os trabalhos corre o risco de ser reprovada, mas isso não abala a aluna. Betty parece na narrativa se pôr em oposição como uma tentativa de validar as posições que ocupa e os lugares que são marcados para ela como um lugar de feminino, assim vale de sua autoridade como representante dos ideais da instituição e responde a professora que se caso tal situação ocorresse haveria consequências. A professora questiona Betty se ela está lhe ameaçando, e com uma expressão de superioridade Betty diz: “Não. Estou lhe educando!”

Segundo Foucault (2009) os procedimentos de controle do discurso discorrem de estabelecer as condições de seu funcionamento, institui regras e não concede a todos o seu acesso, “[...] “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou senão for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 2009, p. 37). Assim, como representante legal da função de ensinar a professora impõe sua autoridade na qual deve ser respeitada e obedecida, mantendo a norma em funcionamento.

Ao posicionar-se com extrema autoridade de forma que Betty compreenda seu poder de professora em sala, o filme faz a marcação também na postura corporal de Katherine, pois até então a professora estava conversando olho a olho com a aluna, e ao impor seu poder a professora se levanta e fica em pé à frente da aluna e responde: “Esse é o meu trabalho.”. A marcação da câmara em focar a resposta da professora de baixo para cima ao nosso entendimento é uma forma de marcar o poder normativo da professora.

Entretanto, o reprimir ou fazer calar-se é visto por Betty como estímulo a manter sua resistência. Assim, Betty impõe sua resistência ao discurso de Katherine em um texto para o editorial da escola sobre a professora, “[...] seus ensinamentos subversivos e sua política encorajam nossas alunas a rejeitarem os papéis pelos quais nascemos para desempenhar.”.

Professora e aluna mostram como existem perspectivas diferentes postas em diálogo. O desconforto gera afetos que se fazem presentes na narrativa. Existe uma disputa entre a narrativa de emancipação de estereótipos de feminilidade e de formação da professora e da aluna. Esse desconforto nas práticas e nos questionamentos da professora é um movimento que mostra como a afetividade é complexa no contexto formativo.

A representação dessa oposição no contexto midiático também é atravessada por uma compreensão do que se entende por educativo. As tensões nos mostram como a ação da professora gera desconfortos em propostas e situações que aparecem prontas e resolvidas para as alunas no filme. Suas atividades, que são entendidas como muito arrojadas para o

ensinotradicional da instituição, também marcam os modos como ela tenta criar saídas nesse processo.

Assim, após a publicação, a professora chega em silêncio para dar aula. Katherine começa a apresentar slides com publicidades em que mulheres fazem atribuições domésticas e explica que vai falar de arte contemporânea. Logo, uma aluna diz que aquilo não é arte, mas é propaganda. A professora pede silêncio e diz que elas devem só ouvir.

A atitude de Katherine é de indignação frente ao discurso cristalizado de Betty, as constantes rupturas e deslocamentos na história com vista à compreensão das posições masculinas serem dominantes nas relações sociais. Em vários momentos durante o discurso, a professora provoca e denuncia a sujeição das alunas de Wellesley College aos discursos normatizadores quanto aos padronizadores. Seu posicionamento em dizer as alunas que elas só vão ouvir é um meio de demonstrar como espaços podem silenciar e reforçam as desigualdades, “[...] a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais” (GIROUX, 2019, p.84).

Enquanto, passa as imagens Katherine questiona as alunas como as mulheres de amanhã vão ver as alunas da Wellesley as mulheres mais inteligentes do país? Conforme passa os slides, a professora faz provocações como: “[...] as boas em Física podem calcular a massa e o volume de todos os assados que prepararem.”. Esse desconforto da Katherine pode associar a explicação de Hooks (2013, p. 60) que não é fácil para as/os professoras/os admitirem que o sucesso do ensinar não é imediato, “[...] os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo.”.

Dias depois o colegiado se reúne com a diretora para analisar quais professores seriam convidados a continuar no ano letivo seguinte. Apesar da comissão estar voltada para não fazer o convite a Katherine, após verificarem os números de procura para sua aula a comissão decide fazer a carta convite a Katherine para continuar na instituição no próximo ano letivo, mas com algumas exigências.

Ao receber a carta convite, Katherine pensa bem em qual decisão tomar, mas decide não ficar na Wellesley. Betty escreve seu último texto

para o editorial, que fala novamente da professora, fala da decisão de Katherine ter ido para Wellesley para fazer a diferença, mas quemudar para os outros era mentir para si mesma, e que por isso estava buscando outros rumos. “[...] Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado.” (HALL, 2003, p.17). As exigências feitas no convite para Katherine continuar na instituição foia estratégia de silenciar a professora.

Modo de Endereçamento Provisório

A análise filmografia da obra selecionada **O Sorriso de Monalisa** parte primeiramente da questão levantada por Ellsworth (2001, p. 26) “[Q]uem este filme pensa que você é ou quer que você seja?”, como a autora explicou por mais que a produção de um filme “[...] tente construir uma posição fixa e coerente” uma vez que o determinado público desejado “[...] nuncaé, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é.” (ELLSWORTH, 2001, p. 20).

Conforme Ellsworth (2001), o modo de endereçamento não é único, pois considerandoos interesses comerciais os filmes produzem uma multiplicidade de modos de endereçamentos.Nessa perspectiva, o filme analisado parece ter sido endereçado a dois grupos específicos de espectadoras/es: professoras/es e alunas/os.

A obra selecionada movimentam os sentidos e produz interpretações sobre ser docente que nos educam acerca dos modos como a personagem se relacionam com as discentes, os conteúdos, as instituições, as práticas pedagógicas, as políticas inscritas nos sistemas educativose as possibilidades de modificar ou manter as relações constituídas, como nos indica Foucault (2009).

Pedagógicas, as cenas, as imagens, os diálogos, as representações produzem sentidos de mundo, constituem explicações e modelos que fazem a manutenção das normas ou que apresentam desvios da ideia de educação que constituímos na contemporaneidade. A atenção a essas constituições de possibilidades de ser, estar e agir é uma das tarefas das pessoas que se debruçam a problematizar as culturas, seus efeitos e as possibilidades de aprender e ensinar por meio de artefatos midiáticos.

Assim, o modo de endereçamento no filme convoca as pessoas que assistem a construírem a representação dessa professora como contestadora das relações de poderes hegemônicos que busca formar alunas críticas e livres dos padrões instituídos historicamente. Há um desejo por mudar que é pedagógico, mas também há uma dimensão de heroísmo no trabalho docente. Reconhecer essa dimensão de heroísmo, também é problematizar o efeito do discurso de que as/os professoras/es são as pessoas que realizam as mudanças. Em diálogo com Hooks (2013), reconhecemos o trabalho pedagógico como uma tarefa coletiva. Sem essa dimensão, as/os professoras/es continuam a serem responsáveis – de forma isolada – a uma ideia de que a educação se dá em nosso trabalho docente.

Problematizar o diálogo, a interação e as possibilidades de comunidades pedagógicas como saídas que são possíveis diante das prontas representações filmicas de professoras e professores que se propõem a mudar o mundo são possibilidades diferentes das que nos apresentam os cursos de formação de professoras/es. Ao invés da tarefa de engajar coletivamente, a ideia de que uma teoria, um método ou uma proposta pedagógica são inovadoras ou revolucionária, coloca em dúvida o trabalho de problematizar como intelectuais condições e os contextos educativos, tal como aprendemos com Giroux (2019).

Ao considerarmos a complexidade do fenômeno pedagógico e as possibilidades de aprender com diferentes artefatos culturais como as mídias que também percebemos a pluralidade de perspectivas, compreendemos as relações entre conhecimentos e culturas e podemos propor outras formas de conhecer experiências e interpretações.

Uma possibilidade é reconhecer o tempo em que esse corpo discente está inscrito na história. Dar ênfase a essas vozes, envolve muito mais que deixar as/os alunas/os falarem, significa ouvir com respeito sem desprezar ou ofuscar sua história e suas experiências. A validação dessas vozes é uma possibilidade dessas/es alunas/os acharem suas próprias vozes e assim empoderem suas falas sobre outros assuntos.

Estudos culturais têm se preocupado com essa questão envolve um processo de redefinição da relação entre teoria e prática. “[...] A linguagem teórica é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de

vida, nas questões e nas práticas reais”. Movimentar as experiências do cotidiano de alunas/os não sinaliza que a teoria será desprezada ou desvalorizada. As produções teóricas não são neutras, a construção desse conhecimento foi constituída dentro de um contexto histórico e social (GIROUX, 2019).

Ver essa prática como inspiração por considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, como transformando a teoria. [...] a teoria não é apenas uma questão de os/as estudantes aprenderem os discursos de outras pessoas. É uma questão de os/as estudantes realizarem sua própria teorização em torno de empreendimentos históricos e de problemas contemporâneos (GIROUX, 2019, p. 94).

Apoiado no comprometimento dos estudos culturais em fornecer possibilidades de atender as necessidades da juventude contemporânea, que enfatizamos a necessidade de discutir as tecnologias culturais. A população estudantil não se encontra mais “[...] presa nas amarras da tecnologia da imprensa, de estruturas narrativas fechadas ou na certeza de um futuro econômico seguro.” (GIROUX, 2019, p. 95). Desse modo, ao discutir os modos de endereçamentos dos filmes, também problematizamos como essas perspectivas educam as subjetividades, os corpos, os olhares, as práticas e as formas de ser e agir no mundo.

Considerações Finais

Com base na análise e discussões geradas a partir da obra **O Sorriso de Monalisa** nesse artigo, vislumbramos a leitura crítica das mídias como um espaço de formação, porque os sentidos e os significados desses artefatos culturais são constituídos e produzem modos de ser e agir docentes padronizados e caminhos outros que podem ser percorridos no

trajeto das práticas pedagógicas. Assim, problematizar as representações de professoras/es promove espaços de discussões sobre os corpos não representados, as identidades que escapam e as possibilidades de sermos docentes diferentes das imagens que se projetam nas telas.

Foi no deslocar os sentidos, significados e discursos sobre as representações de professoras e professores que este artigo busca contribuir para uma formação docente que possibilite uma educação que respeite a diferença. Assim, os desvios que se apresentam e as normas que se impõem oportunizam percebermos as brechas, as possibilidades e os riscos do empreendimento de um trabalho docente que não se conforma com o que se entende por pronto, resolvido ou, ainda por ações que se colocam como heroicas e resolutivas.

Desse modo, finalizar esse artigo não é encerrar o trabalho de questionar os efeitos e os impactos das representações midiáticas na formação docente, mas a tarefa de compreender que o modo como constituímos as práticas educativas, as relações do processo formativo e a busca por respostas diferentes daquelas repetidas nos espaços escolares que tem respostas prontas para resolver as questões da Educação Contemporânea. Desse modo, seguimos na disputa por outros modos de ser professora e professor.

Referências

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias** - formas, ênfases e transformações. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49809>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-75.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. Educação & Realidade.** UFRGS: Porto Alegre, 1997. p.59-80.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa.** n.1. São Paulo, 2002. p.151-162.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GIROUX, Henry. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019. p.83-100.

GIROUX, Henry. **Memórias e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019. p.129-154.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

O SORRISO de Monalisa. Direção: Mike Newell. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Deborah Schindler e Paul Schiff. Estados Unidos: Revolution Studios e Red Om Films Productions, 2003. 1 DVD (117 min).
TAKARA, Samilo. **Gênero e blog**: problematizações dos discursos de professoras e professores. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UEM: Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Samilo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TAKARA, Samilo. **Corpos (in)decentes nas mídias: Pedagogias Culturais na formação docente**. In: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (Orgs.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina/PR: Syntagma, 2021.p.277-290

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. **Mídia e Educação: problematizando noções de território midiático**. *Textura*. v. 15, n. 27. Canoas/RS, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/955/735>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. **Por uma didática Não-Facista: problematizando a formação docente à educação básica**. *Educação & Realidade*. v. 40, n. 4. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/c6KWRYy9fpCPHbjkzvwFfmj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Sobre Mídia, Educação e Estudos Culturais**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato

Ribeiro (Orgs). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Maringá:
Eduem, 2009. p. 151-165.

Políticas de Ações afirmativas para Povos originários e tradicionais na UFMT: PROIND e PROINQ

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_005

Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT está situada na região conhecida como Centro-Oeste brasileiro, cuja lei de criação é Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970. O campus central está situado em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, entretanto, a universidade está presente em outras localidades do estado, em um território com mais de 900 mil quilômetros quadrados, seja ofertando ensino presencial, ensino remoto ou ensino à distância. Além de Cuiabá, a instituição conta atualmente com mais 03 campi: Pontal do Araguaia e Barra do Garças, na região Leste do estado; SINOP, na região Norte do estado e, ao lado da capital, conta com o Campus Várzea Grande, em processo de construção.

Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023, que os 18 polos de oferta de cursos da UFMT ocupam a abrangência geográfica das seguintes regiões: Centro-Sul Mato-Grossense; Nordeste Mato-Grossense; Norte Mato-Grossense; Sudeste Mato-Grossense e o Sudoeste Mato-Grossense. Com uma população de aproximadamente 3 milhões de habitantes e 141 municípios, Mato Grosso é o terceiro estado brasileiro em dimensão territorial, com área de 903,3 mil km², representando 10,68% do território nacional, encerrando em seus limites expressiva diversidade física e sociocultural, que a UFMT está situada em contexto geográfico que envolve três distintos domínios biogeográficos: Pantanal, Cerrado e Amazônia (UFMT, 2019-2023).

Na UFMT, são 32 institutos e faculdades distribuídos em 106 cursos de graduação presencial, 11 cursos de graduação e pós-graduação *latu-sensu* a distância, dos quais 52 programas de pós-graduação *stricto sensu*;

Hospital Universitário Júlio Miller; Hospital Veterinário; Fazenda Experimental instalada no município de Santo Antônio do Leverger; Base Avançada de Pesquisa no Pantanal instalada no município de Poconé; Em Cuiabá: Estações Meteorológica, Herbário, Biotério, Zoológico, Ginásio de Esportes, Parque Aquático, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDHIR; Núcleo Regional de Museu Rondon, Museu de Arte Popular, Centro de Eventos, Cine Coxiponês, Teatro Universitário, o qual é o único do estado com especificações técnicas exigidas para receber diversas modalidades de artes cênicas; bibliotecas com o maior acervo do estado.

A instituição de ensino superior atende a mais de 23 mil estudantes de graduação de pós-graduação. Conta com mais de 3 mil servidores: 1.864 docentes e cerca de 1.585 técnicos administrativos e 899 prestadores de serviços terceirizados (UFMT, 2019-2023).

Após essa breve apresentação, o texto está organizado em duas partes. Na primeira parte, apresento os princípios filosóficos e técnico-metodológicos, destacando os elementos essenciais para a construção de políticas institucionais voltadas para a educação pública e gratuita. Na segunda parte, aponto e analiso os programas de inclusão promovidos pela UFMT, PROIND e PROINQ. Por último, a título de conclusão, apresento algumas considerações.

UFMT: Princípios filosóficos e técnico-metodológicos

Os princípios da UFMT estão presentes no Estatuto que foi aprovado pela Portaria SESu n. 628, de 03 de setembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União, em 04 de setembro de 2008, seção 1, página 12 (UFMT, 2008).

No Estatuto da UFMT consta que essa instituição de ensino superior brasileira tem como principais princípios: I) Caráter público, ensino gratuito, em face à responsabilidade do Estado brasileiro de assegurar receitas necessárias à realização de seus objetivos institucionais; II) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a universalidade de conhecimentos e fomento à interdisciplinaridade; III) Estrutura interna democrática, fundamentada em critérios estabelecidos

pelos Conselhos e Colegiados representativos, visando à expressão e participação na gestão, nas decisões, na produção e socialização do saber, para todas as correntes políticas, ideológicas e técnicas; IV) Compromisso com a democracia social, econômica, política e cultural da sociedade, somando esforços junto às entidades que objetivam a sua implantação (UFMT, 2008).

Um dos princípios básicos de qualquer instituição de ensino superior – IES brasileira é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Na UFMT, a articulação dialógica entre esses três princípios pressupõe a realização de atividades educativas acadêmicas e administrativas, integradas e coletivas, com relevância social e científica das atividades de pesquisa e sua relação direta com as práticas acadêmicas. As atividades de extensão universitária são articuladoras entre o ensino e a pesquisa na relação transformadora entre universidade e sociedade. O ensino é compreendido como um processo de construção e divulgação do conhecimento.

Um dos princípios básicos na instituição é o uso de metodologias interdisciplinares, cuja compreensão no âmbito institucional perpassa a interação no emprego de modelos teóricos e de percursos metodológicos aliados à adequada consistência teórica e operacional para a estruturação do processo educacional aliado ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio pressupõe a oferta de uma formação cidadã na integralidade, cujos principais indicadores são a articulação entre as áreas do conhecimento, a qualidade das relações interpessoais e a socialização do conhecimento.

Em relação aos princípios éticos, a UFMT adota práticas que visam a promoção do bem comum e da justiça social, da liberdade que abraça valores como dignidade e solidariedade humana. Os princípios éticos se manifestam na realização de suas atividades educacionais e envolvem as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como os processos de gestão. Nessa IES brasileira, o que deve prevalecer é a defesa e promoção dos direitos humanos, a adoção do compromisso com a diminuição das desigualdades econômicas, sociais e culturais e o desenvolvimento sustentável.

Ao assumir as prerrogativas descritas acima, a comunidade acadêmica é compreendida como coprodutora de conhecimento, criando um vínculo entre universidade e sociedade. A instituição está permanente alinhada ao compromisso de responsabilidade social, à defesa da liberdade acadêmica, no que diz respeito ao direcionamento e definição de linhas de pesquisas, bem como na flexibilização curricular no ensino, comumente debatida e exercitada nas instâncias consultivas e deliberativas, tais como Conselho Superior – CONSUNE e Conselho de Professores – CONSEPE, entre outros coletivos de servidores e de estudantes que devem garantir o debate no espaço público, com a finalidade de tornar transparente, mensuráveis e reguláveis os atos administrativos. Ao contar com diversos conselhos que são compostos por discentes, servidores e integrantes da comunidade, a UFMT caracteriza-se como instituição essencialmente e historicamente democrática e de caráter amplamente participativo.

Há que se destacar ainda o princípio da pluralidade. Na UFMT, a natureza plural de ideias e valores está alinhadas às perspectivas teórico, metodológicas e políticas, nas diversas formas de saber produzidos historicamente no âmbito universitário e fora dele. Destaco que o conflito e o dissenso, componentes do processo democrático, ocorrem desde os colegiados de curso e nas congregações existentes em institutos e faculdade, até os órgãos de gestão, prevalecendo o exercício da tolerância e da conduta ética na deliberação de conflitos e na produção e divulgação do conhecimento.

Outros valores como equidade, princípio que opera no enfrentamento das discriminações de ordem racial, religiosa, sexual, comportamental, estética, geracional, cultural, política, no âmbito acadêmico e fora dele; sustentabilidade socioambiental, diretamente relacionada com o equilíbrio entre o crescimento econômico, equidade social e a proteção do ambiente, são condições *sine qua non* observadas na UFMT.

Em relação à autonomia institucional, a UFMT tem liberdade para organizar e executar um projeto político-pedagógico relevante para a educação do estado de Mato Grosso e para a sociedade em geral. Este é um direito fundamental das instituições federais de ensino superior, cujo

estímulo se volta para a liberdade de crítica e a racionalidade na aplicação dos recursos e envolve: autonomia científica, didática, administrativa e de gestão financeira, consubstanciadas pelos Conselhos Consultivos e Deliberativos Institucionais, como consta em seu Estatuto (UFMT, 2008).

Políticas de Ação Afirmativas: povos quilombolas e indígenas brasileiros

A Política de Ações Afirmativas da UFMT tem se pautado pela promoção de valores democráticos e de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnicorracial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos, tanto nos cursos de graduação quanto na pós-graduação, bem como de estímulo à permanência na Universidade.

A Política de Ações Afirmativas da UFMT foi proposta em eixos estruturantes, cujas ações embora correspondam, por vezes, a mais de um eixo e finalidade, são desenvolvidas em interrelação e complementariedade, como apontado a seguir.

Tabela 1 - Eixos da Política de Ações Afirmativas da UFMT

EIXOS	Objetivos das Ações Afirmativas
Eixo I	Assistência Estudantil Básica: Visa oferecer à/o estudante condições adequadas de alimentação e moradia para garantir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, a permanência no curso e a conclusão deste.
Eixo II	Promoção e Prevenção: Reúne ações e serviços para propiciar saúde, qualidade de vida, esporte, cultura e lazer, valorizando a vivência universitária, a integração estudantil e as diversas formas de manifestações culturais.
Eixo III	Apoio e Acompanhamento: Reúne ações e serviços que procuram estimular a integração da/o estudante ao contexto universitário, levando em consideração os aspectos, pedagógicos, acadêmicos e psicossociais e as contribuições para a permanência e conclusão do curso.
Eixo IV	Inclusão e Cidadania: Conjunto de ações e serviços que promovam acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos

globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotados, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, bem como para a promoção da igualdade étnico, racial e de gênero; da diversidade sexual; das ações afirmativas; e da formação de cidadania.

Fonte: PRAE, 2020.

Destaco, a partir dos dados da PRAE (2020), que podem se inscrever no Programa Ações Afirmativas apenas estudantes matriculados na UFMT que: I - tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recorte de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei nº 12.711/2012. II – Pertencam ao grupo etnicorracial negro, conforme consta nesta Resolução Normativa. III- pertençam aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços. IV- Pertencam às comunidades Quilombolas.

A Política de Assistência Estudantil se faz por meio da concessão de auxílios, por transferência monetária direta aos estudantes, cuja fonte é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto 723 de 2010, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal¹. Constituem Auxílios da Política Estudantil da UFMT, geridas pela PRAE (2020): Auxílio Permanência, Auxílio Moradia, Auxílio Emergencial, Auxílio Evento, Auxílio Material Pedagógico. Ainda tem a forma de transferência financeira o Programa de Acolhimento Imediato (PAI) e o Bolsa Apoio à Inclusão.

Algumas ações orientadoras das “ações afirmativas”, dispostas em resoluções ou outras normativas PRAE (2020) incluem: I – divulgação e apoio à Política de Ações Afirmativas; II – acompanhamento pedagógico dos processos de aprendizagem; III – promoção da permanência do estudante na Universidade, mediante programas e ações desenvolvidos no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; IV – apoio às atividades

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Normativas e outras informações referentes a este texto podem ser consultadas em: <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/prae/pagina/servicos/1387>

de extensão da Universidade na área de ações afirmativas; V – acompanhamento de egressos beneficiários de ações afirmativas.

Programa de Inclusão PROIND e PROINQ na UFMT

O movimento pela inserção de segmentos historicamente excluídos do ensino universitário na UFMT teve início com a publicação da Resolução nº 110, de 10 de novembro de 2003, instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE que estabeleceu a “[...] necessidade do estabelecimento de uma política para a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência em nossa instituição, de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas [...]”. Nessa primeira oferta de vagas, cada faculdade ou instituto da UFMT podia ofertar até 30% das vagas aos segmentos historicamente excluídos (CONSEPE, 2003).

Três anos depois, foi criado o Programa de Inclusão Indígena – PROIND denominado Guerreiros da Caneta, por meio da Resolução CONSEPE nº 135 de 11 de dezembro de 2006. O Programa foi consolidado em 2007 por meio da Resolução CONSEPE nº 82, de 12 de setembro de 2007, com a abertura de sobrevagas ao longo de 10 anos (CONSEPE, 2007).

A partir de 2008, a Resolução CONSEPE nº 135, publicada em 2007, estipulou um período de cinco anos para a inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso, no Artigo 1º. Nessa mesma Resolução, no parágrafo único, estabeleceu que o Programa poderia ser estendido por um período maior após avaliação e apreciação pelos órgãos colegiados superiores. No Artigo 2º, disponibilizou cem vagas a serem ofertadas e distribuídas da seguinte maneira: dez vagas para o período letivo de 2008, 20 vagas para o período letivo de 2009, 20 vagas para o período letivo de 2010, 25 vagas para o período letivo de 2011 e 25 vagas para o período letivo de 2012. Entretanto, a criação de sobrevagas, a cada ano, foi condicionada à garantia de permanência do estudante indígena, financiado por programas específicos de inclusão indígena. (CONSEPE, 2007).

Em 2012, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e estipulou o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino superior, técnico e de nível médio e instituiu, no Artigo 1º, que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservariam, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Uma breve análise dessas normativas, aponta que embora a Lei de cotas brasileira não tratasse especificamente de indígenas e quilombolas, o preenchimento de vagas de ações afirmativas deveria ser reservado a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, caso no qual as populações originárias e tradicionais brasileiras foram incluídas, o que permitiu que políticas e ações afirmativas em curso na universidade pudessem ser ampliadas para essas populações.

O Programa de Inclusão Quilombola – PROINQ, na UFMT, contudo, só foi criado por meio da Resolução CONSEPE nº 101, datada de 26 de setembro de 2016, com a oferta de 100 vagas anuais, por um período determinado de dez anos, cujo objetivo era permitir a inclusão de estudantes quilombolas do estado de Mato Grosso no Ensino Superior, sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Assistência Estudantil/PRAE. Contudo, a mesma Resolução estipulou no Parágrafo Único que a oferta de sobrevagas, a cada ano, ficaria condicionada à garantia de permanência do estudante quilombola, financiado pelos programas específicos: PNAES-Programa Nacional de Assistência Estudantil e Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE promulgados pelo governo federal brasileiro (CONSEPE, 2017).

Logo após, no ano de 2017, por meio da Resolução CONSEPE nº 131, de 30 de outubro de 2017, a UFMT dispôs sobre a reserva de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, incluindo os povos indígenas, como consta no Artigo 1º “[...] adequar o Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal de Mato Grosso que institui o sistema de reserva de vagas para discentes de

escola pública e discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas [...]” (CONSEPE, 2017).

O PROIND, cuja origem se deu em 2006, foi consolidado, portanto, em 2007, por meio da Resolução CONSEPE N° 82, de 12 de setembro de 2007, como já mencionado. Uma vez matriculados na UFMT, em quaisquer de seus campus, estudantes indígenas ingressantes têm seu cadastro regularizado e homologado pela UFMT, por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil - PRAE, junto ao Ministério da Educação - MEC e vinculam-se ao Programa Bolsa Permanência – PBP, passando a receber uma bolsa de estudos no valor mensal de R\$ 900,00.

Edital específico para bolsas PBP foi publicado até 2014 e disponibilizou vagas para indígenas das comunidades mato-grossenses, em cursos de escolha das próprias etnias. Foram realizados processos seletivos específicos, na UFMT. Cabe ressaltar que a disponibilidade das vagas e a escolha dos cursos atendeu à demanda dos povos indígenas mato-grossenses, encaminhadas à UFMT por meio do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEEI/MT, da Organização dos Professores Indígenas de MT/OPRIMT e Instituto Maiwu. As vagas ofertadas incluíram as áreas de Saúde, Agrárias, Tecnológicas e das Ciências Humanas e Sociais. O Acesso à UFMT ocorreu em princípio por meio de vestibular específico e diferenciado, no qual os candidatos indígenas inscritos concorreram entre si, em duas fases distintas. Na primeira fase, os inscritos realizaram uma prova objetiva de conhecimentos gerais e redação e na segunda fase, participaram de uma prova oral (PRAE, 2020).

A permanência de estudantes indígenas foi garantida por meio da parceria estabelecida entre UFMT e pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI, consolidada por um termo de convênio assinado entre as duas partes. Para além disso, esses estudantes são acompanhados pela PRAE, por meio de acompanhamento acadêmico de sua equipe, junto às coordenações de curso.

Os cursos frequentados pelos estudantes indígenas na UFMT são: Administração; Agronomia; Ciências Econômicas; Ciências Sociais; Comunicação Social/Jornalismo; Direito; Enfermagem; Engenharia

Florestal; Engenharia Sanitária e Ambiental; Farmácia; Geografia Bacharelado; Medicina; Nutrição; Psicologia e Serviço Social.

Dos quarenta e dois povos originais de Mato Grosso, treze povos estão representados no PROIND, com representantes dos povos: Arara, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Irantxe, Karajá, Yawalapiti, Terena, Umutina e Xavante, Paresi, Guató e Nhambiquara, oriundos de quinze territórios Indígenas situadas em diferentes regiões do estado. Desde 2007 a outubro de 2018, vinte sete indígenas concluíram suas graduações e cinquenta e quatro estudantes estão matriculados, distribuídos em dezesseis cursos de graduação nos campi de Cuiabá, Araguaia, Sinop e Rondonópolis (UFMT, 2019).

Em relação ao PROINQ, consideram-se quilombolas, pessoas assim definidas no Artigo 2º, do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2013: remanescentes das comunidades dos quilombos ou grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria e dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência e opressão histórica sofrida (BRASIL, 2013).

Estudantes pertencentes às comunidades quilombolas, para acessar vaga reservada ao PROINQ, no ato da matrícula na UFMT, devem apresentar documento comprobatório de residência e de pertencimento às comunidades remanescentes de quilombos emitido por associação quilombola reconhecida e autodeclaração que confirme ser pertencente à comunidade quilombola, como consta no Edital No 01/2021 de 26/03/2021 - SISU/REITORIA - SECRETARIA/2021 (UFMT, 2021)

Para ingresso de estudantes quilombolas no PROINQ, em 2017, foi ofertado o primeiro processo seletivo com a disponibilização de 100 vagas para inclusão de estudantes quilombolas do estado de Mato Grosso no ensino superior. Estudantes quilombolas, igualmente a estudantes indígenas, após matriculados e terem seu cadastro regularizado e homologado pela UFMT junto ao MEC, também se vinculam ao PBP e passam a receber bolsa de R\$ 900,00 mensais com o objetivo de incentivar e possibilitar a permanência e conclusão com êxito de seus estudos.

A UFMT ofertou esse primeiro processo seletivo específico para o PROINQ com oferta de 100 vagas para os períodos letivos do ano de

2017, para ingresso no 2º semestre e para ingresso no ano de 2018, no 1º semestre, distribuídas nos cursos de graduação presencial para os campi de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis (na época um campus da UFMT, mas atualmente Universidade Federal de Rondonópolis) e Várzea Grande, tomando por referência o anexo da Resolução CONSEPE nº 32/2017 que aprovou as vagas a serem ofertadas após consulta realizada a todos os cursos.

O processo seletivo contou com realização de prova específica realizada na maior parte escolas quilombolas do estado de Mato Grosso, com cooperação da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Das 100 vagas ofertadas, apenas 64 vagas foram ocupadas por estudantes quilombolas.

Desde esse primeiro processo seletivo realizado em 2017 até 2021, não ocorreram outros processos seletivos. Em 2022 está em andamento um processo seletivo. Dois foram os pontos levantados pela UFMT para a não oferta do processo até 2022: questões orçamentárias e o fato de não haver por parte do MEC a garantia de oferta de bolsas PBP, bem como o fato de não haver abertura regular do sistema de cadastro para estudantes quilombolas e indígenas no MEC (UFMT, 2019).

A partir do ano de 2019, o MEC também inseriu novas orientação para as gestões das IFES para cancelamento de todos os estudantes que, à interpretação da Portaria Normativa nº 389, de 9 de maio de 2013, extrapolaram dois semestres do tempo regulamentar dos cursos, inclusive sob pena de devolução de bolsa por parte das/os estudantes, o que dificultou sobremaneira o processo de permanência desses estudantes (PRAE, 2020).

No início de 2020, cerca de 15 (quinze) estudantes foram desligadas/os e 11 em outubro de 2020 tiveram bolsas bloqueadas. A PRAE, contudo, junto a outras instâncias como fóruns de pró-reitores das instituições de ensino superior, levantou a argumentação em favor da ampliação desse tempo de integralização, considerando tanto os trâmites internos às instituições, como a autonomia que ampara que os cursos de graduação por meio de seus Colegiados façam planos de estudos para cumprimento e finalização da graduação.

Por meio de Processo SEI nº 23108.084506/2020-12, a PRAE enviou ao SESU-MEC documentação relativa a estudantes com Plano de Estudos e apontou o efeito do cancelamento da bolsa para discentes que estavam prestes a concluir seus cursos. Para amparo destes estudantes com cadastro bloqueados emitiu-se Decisão para pagamento de Auxílio Permanência no valor de R\$400 e Apoio Emergencial-Alimentação, fonte PNAES (PRAE, 2020).

Em dezembro de 2020, na UFMT, no cadastro do Sistema de Bolsa Permanência (SISPBP), constavam sessenta e seis bolsistas, dos quais onze eram indígenas, trinta e nove eram quilombolas (PRAE, 2020).

Destaco que, a partir do primeiro ingresso tanto de estudantes indígenas quanto de quilombolas, houve diminuição significativa da cobertura do Programa de Bolsa Permanência do MEC. Este fato tem relação direta com a irregularidade na abertura do sistema para novos cadastros desses povos no SISPBP, bem como com a exigência de bloqueio e suspensão de bolsas e decorre ainda das conclusões de curso por parte dos estudantes, como se pode verificar na tabela a seguir que contabiliza Rondonópolis como campus universitário da UFMT (PRAE, 2020).

Tabela 2 - Estudantes Bolsistas PBP-MEC

Campus Universitário	Graduados
Cuiabá	57
Campus Araguaia	42
SINOP	4
Rondonópolis	36
Total	139

Fonte: PRAE, 2020.

Outros dados relevantes a serem apontados referentes à Política de Ações Afirmativas, no último ingresso de estudantes SISU 2021, nos cursos da UFMT, demonstram que foram ofertadas 4.951 vagas na UFMT distribuídas para as ações afirmativas, a saber: candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 361 vagas; Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 732 vagas; Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 344 vagas; Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 706 vagas; Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 86 vagas; Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 89 vagas; Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 86 vagas; Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012): 89 vagas.

Em síntese, posso assegurar que embora o Programa de Ações Afirmativas tenha avançado nos últimos anos na UFMT, isso não significa que o mesmo ocorreu com a permanência e o acesso, tanto de povos

indígenas quanto de povos quilombolas. Muitos são os motivos: dificuldade de acompanhamento dos cursos e ações; distanciamento das famílias, comunidades e aldeias; recursos garantidos para bolsas e auxílios financeiros que estão aquém das necessidades.

Além disso, constituem desafios rotineiros: deslocamentos das comunidades de origem até a universidade, que está localizada no meio urbano, em quaisquer de seus campus, dificuldades de relacionamento entre estudantes, e sem dúvida, dificuldades financeiras para custear alimentação, o aluguel de moradia, entre outros.

A Título de Conclusão: um olhar sobre os Princípios da UFMT

Os princípios da UFMT estão presentes no seu Estatuto (2008) que tem como principais princípios, o caráter público, o ensino gratuito, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como, uma estrutura interna democrática, fundamentada em critérios estabelecidos pelos conselhos e colegiados representativos de servidores e de estudantes, além de um elevado compromisso com a democracia social, econômica, política e cultural da sociedade, cujos princípios éticos devem regular qualquer instituição pública de ensino.

Na UFMT, a Política de Assistência Estudantil define como público prioritário, conforme consta no Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010, que no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pela instituição.

Na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE ocorre a implementação e acompanhamento de dois Programas de Ações Afirmativas para povos originários que realizam o ingresso para processos seletivos específicos, o PROIND e o PROINQ, além de possibilidade de ingresso por vagas estabelecidas pela Lei de Cotas (Lei 12.711/2012).

As ações de acompanhamento visam a permanência do aluno ingressante na Política de Ações Afirmativas na Universidade. A PRAE visando o desenvolvimento da formação geral e de processos de aprendizagem dos estudantes, realiza ações de acolhimento visando à

inserção de estudantes assistidos em projetos e programas oferecidos pela UFMT.

Além do apoio econômico, em face das demandas de estudantes desses povos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além da disponibilização de bolsas acadêmicas oriundas de modelos já existentes e de programas ou iniciativas federais, a PRAE busca apoio de instituições estaduais ou municipais para este público alvo, bem como a celebração de convênios com órgãos públicos ou privados para auxiliar a permanência de povos originários e quilombolas na Universidade.

Se considerarmos a atenção à formação político-social, na UFMT, no espaço conhecido como Museu Rondon, os estudantes indígenas contam com uma coordenação PROIND exercida por docente que utiliza metodologias de interação que privilegiam o (re)conhecimento de características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o repertório político-cultural e estimular inserção protagonista e solidária nos cursos oferecidos pela UFMT, com o intuito de contribuir para o acesso, permanência e sucesso de grupos sociais tradicionalmente ausentes no ensino superior, em virtude de desigualdades sociais e normalizações culturais.

A inserção de povos indígenas e quilombolas implica, ainda, participação em eventos que promovem acesso à tecnologia e em ações voltadas à economia solidária, à agroecologia, com reponsabilidade social, cultural e ambientalmente orientadas, o que auxilia no enfrentamento às desigualdades sociais, que também estão alinhadas ao compromisso social institucional.

A fim de corrigir as diferentes formas de desigualdades presentes na comunidade acadêmica, por meio da PRAE, a UFMT oferece oportunidades a estudantes, por meio de ações de acolhimento, acompanhamento, auxílio financeiro e apoio psicológico, que ingressaram na universidade por meio de políticas afirmativas.

Ressalto o compromisso social institucional que pode ser comprovado no número expressivo de vagas de acesso por cotas de ações afirmativas e nos programas de acompanhamento, de incentivo à

permanência e de acolhimento desenvolvidos na UFMT, por meio da PRAE.

Um ponto que merece atenção é o fato de que não foi realizada uma avaliação mais completa do Programa de Ações afirmativas da UFMT, cuja estimativa tem sido feita por meio de relatórios parciais que registram a implementação, os dados de ingresso e os desafios do programa de permanência estudantil e de conclusão de cursos nos prazos regulamentares, tanto no PROIND quanto no PROINQ.

Buscando avançar no âmbito das políticas afirmativas e na avaliação dessas políticas, em 2014, foi criado o Conselho de Políticas de Ações Afirmativas - CPAA, pela Portaria PRAE nº 02 2014, com Regimento normatizado pela Portaria PRAE de 02 de abril de 2015, composto por representantes da comunidade acadêmica, docentes, discentes e técnicos administrativos e representantes da sociedade civil. O CPAA tem caráter consultivo, propositivo e avaliativo e realiza reuniões mensais com a finalidade promover políticas de ações afirmativas na UFMT e colaborar com a gestão das ações afirmativas na Universidade.

Por último, ressalto que novas ações e políticas de apoio e de assistência a povos, indígenas e quilombolas, estão em processo de elaboração na UFMT, incluindo a ampliação no âmbito e o apoio às/ aos estudantes para que consigam acesso, permanência e êxito em seus estudos.

Fatores identificados como os índices de evasão, baixo rendimento acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas e/ou a permanência nesses cursos, além do cumprimento de prazo regulamentar para conclusão, requerem que se busquem outras opções para promover a conclusão dos cursos nos quais estão matriculados, demandando outras e diversificadas propostas de intervenção e de acompanhamento das gestões administrativas e acadêmicas.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010, p. 5

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2003, p. 4

CONSEPE. **Resolução CONSEPE nº 131, de 30 de outubro de 2017**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2017.

CONSEPE. **Resolução nº 110, de 10 de novembro de 2003**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2003.

CONSEPE. **Resolução nº 135, de 11 de dezembro de 2006**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2006.

CONSEPE. **Resolução nº 82, de 12 de setembro de 2007**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2007.

CONSUNI. **Resolução nº 14, de 28 de junho de 2019**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2019.

PRAE. **Decisão PRAE nº 02, de 28 de outubro de 2020**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2020.

PRAE. **Relatório de Gestão da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Gestão 2016- 2020)**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2020.

UFMT (2019-2023). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2019-2023. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/42/PDI/PDI%202019-2023.pdf>. Acesso em 12 dez. 2021.

UFMT. **Estatuto**. Mato Grosso, Cuiabá, UFMT, 2008. Disponível em: <https://www.ufmt.br/pagina/informacoes-basicas/1028>. Acesso em 12 dez. 2021.

Educação no Contexto Amazônico: Apresentações e Práticas Corporais de Circo e Ginástica

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_006

*Samuel Moreira de Araujo
Fernando Araujo Crescêncio
Neil Franco*

Introdução: identidade e mistérios da região amazônica

Lançar o olhar sobre a região amazônica é mergulhar e pensar em uma série de mistérios, magias e riquíssimas lendas que narram a cultura e as vivências de um povo. Quando nos atentamos às festividades que estão presentes nessa região, ou nos estados do norte do Brasil, esse imaginário não se distancia do nosso pensamento inicial. Em meio a essa imersão cultural a que nos propomos fazer, é importante elucidar nosso entendimento sobre identidade cultural e como esses valores são construídos, configurados e reconfigurados no decorrer do tempo.

Pensar em identidade cultural, é refletir como essa será formada e transformada por meio das representações sociais dos sistemas culturais que nos cercam. Nesse mesmo viés, podemos dizer que as pessoas assumem múltiplas identidades ao longo da vida, onde modificações e variações causadas por fatores internos e externos interferem subjetivamente nessa construção, fazendo com que sua constituição identitária não seja imutável ao longo da vida, como discute Stuart Hall (2013, 2016).

A valorização identitária e a reafirmação da identidade indígena e do caboclo amazônico são focos de uma série de festivais em contextos não educacionais que visam reforçar e mostrar a relevância desses elementos culturais e simbólicos do povo amazônico como as Cirandas de Manacapuru (MONTEIRO; STASI; SAUNIER, 2018), o Festival de

Parintins (SILVA, 2009; CAVALCANTI, 2000), o Ecofestival de Novo Airão (SILVA; OLIVEIRA JUNIOR, 2019), a Festa do Peixe Ornamental (NOGUEIRA; OLIVEIRA FILHO; SILVA, 2021) entre outros.

Por outro lado, no contexto educacional sabemos da relevância das mostras e festivais escolares e universitários para proporcionar visibilidade a práticas corporais não hegemônicas em nossa sociedade. Esses eventos, além de promover o desenvolvimento cultural, estético e formativo de estudantes (ARAUJO; SOUZA; FRANCO, 2021), também oportuniza a seus/suas participantes experiência artística com apresentações, tirando essas pessoas que até então tinham como única possibilidade em espetáculos as cadeiras da plateia, a possibilidade de se colocarem como artistas em um palco.

Nesse pensamento, Evandro Cabo Verde, Lionela Correa e Cassio Silva (2021) discutem a relevância da Mostra do Programa de Dança, Atividades Circenses e Ginásticas (PRODAGIN) institucionalizado em 2016 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e coordenado pela professora Lionela Correa, que tem como objetivo desenvolver habilidades motoras, expressivas em crianças, adolescentes, adultos e pessoas com deficiência, além de incentivar a valorização, o orgulho e identidade cultural do povo amazônico e também seu papel formativo para estudantes do curso de Educação Física da instituição.

O PRODAGIN oportuniza ao longo dos cinco anos de existência aos/as participantes modalidades de ballet, dança em cadeira de rodas, dança para pessoas com deficiência, atividades circenses, ritmos, danças de salão, ginástica rítmica (GR), ginástica para todos (GPT). Ao final do mesmo ano, encerra-se as atividades com a Mostra PRODAGIN onde os/as alunos/as apresentam o conhecimento apreendido ao longo das aulas, em uma apresentação repleta de elementos da cultura amazônica, inspirada em toadas típicas¹, lendas, mitos e outros elementos culturais característicos da região norte do país.

¹ As toadas são músicas folclóricas que retratam o cotidiano da população do Amazonas, apresentando suas vivências caboclas, lendas, mitos e o linguajar de seus antepassados. Para informações sobre o conceito de toadas consultar Nakanome e Silva (2018) e Nakanome (2019).

Dessa forma, alinhamos ao nosso objetivo para discutir como a Mostra PRODAGIN utiliza-se das linguagens gímnicas e circenses para reforçar o caráter identitário da cultura do povo amazônico por meio de um vídeo disponibilizado no *Youtube* da sua V Mostra PRODAGIN².

Em 2019, realizou-se a V Mostra PRODAGIN com a temática “Amazônia: um canto de esperança”. A estória evidencia problemas ambientais e exploratórios da região através da reiteração da identidade cabocla na formação e na essencialidade da construção identitária do povo amazônico. A narrativa tomada como enredo apresenta a relação da filha de um ganancioso empresário que busca construir um *shopping* na região, porém, quando sua filha encontra um ser lendário, a Mãe da Mata, descobre uma série de encantos, mistérios e belezas e apresenta o prejuízo que essa obra acarretaria para a região. Nesse sentido Lionela Correa *et al.* (2020, p. 12) descrevem:

Uma das características da região amazônica e seus habitantes são as narrativas de lendas que trazem diferentes personagens oriundos da natureza, então é comum os moradores crescerem ouvindo essas estórias, por isso, essas narrativas também foram retratadas na composição, tendo em vista que todos os integrantes conheciam alguma lenda.

Assim sendo rodeado de encantos e mistérios que circundam a V Mostra PRODAGIN e a região amazônica, apresentaremos a seguir o percurso metodológico da pesquisa.

Método: mistérios que entrelaçam a pesquisa

Metodologicamente este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que tem como material de análise, em formato audiovisual, a V Mostra PRODAGIN. Com isso, González Rey (2005, p. 103) escreve que:

² Para acessar a apresentação completa, acessar o seguinte link:
<https://www.youtube.com/watch?v=xpsXuopiHqM&t=3912s>

[...] a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade é produzida pelo pesquisador.

A gravação da V Mostra PRODAGIN, que foi o material de análise deste estudo, foi acessada na plataforma YouTube, disponível de forma pública pelo canal Prodagin. O vídeo possui 1:14:51 de duração, contendo a mostra em sua íntegra. Para a análise deste material, o vídeo foi assistido por completo, catalogado e organizado para a análise. Andrea Garcez, Rosalia Duarte e Zena Eisenberg (2011) apontam que a análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas são adequadas para diversos cenários de pesquisa, a exemplo de atividades humanas complexas, como atividades artísticas, que é o caso da V mostra PRODAGIN. Além disso, o material registrado em vídeo pode contribuir para o entendimento da “[...] complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados em palavras, gestos e relações.” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 252).

Para este entendimento, foi utilizada a ferramenta de pesquisa análise de conteúdo, que permite, através da realização de um conjunto de procedimentos, a construção de dados a partir de um material empírico produzido, que neste caso manifesta-se em formato audiovisual. Esses dados são a respeito dos emissores, da própria mensagem ou dos receptores da mensagem. Este conjunto de procedimentos se manifesta de duas principais formas: sintática e semântica. A sintaxe permite descrever o que está sendo dito e/ou manifestado através dos movimentos, a frequência destes movimentos e expressões, sua organização na coreografia e contexto da história. Já com relação à dimensão semântica, o que se observa aproxima-se de uma perspectiva semiótica, da produção de um sinal e seu sentido, sentidos reais ou subjetivos de uma representação (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

O vídeo da V mostra PRODAGIN, intitulado “Amazônia: um canto de esperança”, foi analisado com base no objetivo do estudo, que é discutir como a V Mostra PRODAGIN/UFAM utiliza das linguagens gímnicas e circenses para reforçar o caráter identitário da cultura do povo amazônico. Com base neste propósito, foram feitas fragmentações das imagens do vídeo em unidades de análise, sendo estas alocadas em duas categorias: Manifestações Gímnicas e Manifestações Circenses. Após esta etapa de categorização, foram realizadas novas análises que permitissem a codificação do material de modo a estabelecer novas relações entre os dados produzidos e objetivo do estudo (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Após esta etapa de organização dos dados construídos, foram elaboradas estruturas analíticas, pelas quais foram realizadas as discussões deste material empírico, que foi por todo esse trajeto relacionado com o referencial teórico. Estes referenciais teóricos possuem relação com as áreas dos estudos gímnicos, circenses e culturais, a partir perspectivas pós-criticas, em especial pela abordagem pós-estruturalista. As ideias do pós-estruturalismo norteiam este estudo por permitir análises e percepções importantes no que se diz respeito aos processos de significação como Pedro Bonetto e Rubens Vieira (2019, p. 4) exemplificam:

Se opor ao realismo ou idealismo filosófico, entendendo que não existe uma verdade absoluta apenas discursos sob “efeitos de verdade”; Tudo é discurso, mas há algo no pensamento que está fora dele e que por não reconhecermos nos tornamos limitados, isso aparece nas taxonomias, nas classificações por fases, níveis, padrões e estágios; Foge de análises binárias e totalizantes, das respostas universais, ao invés disso, se caracteriza pela humildade epistemológica, defende métodos preocupados com a complexidade e a singularidade dos acontecimentos; Expõe todo o caráter histórico, contextual, provisório, do processo de construção do conhecimento; Problematiza as metanarrativas modernas, sobretudo aquelas em relação ao sujeito:

razão, liberdade, emancipação, desenvolvimento, evolução e identidade.

Após as etapas de organização e discussão do material construído, e com base no conhecimento produzido, foram geradas considerações finais que pudessem sintetizar as discussões e propor novas pesquisas sobre a temática abordada.

Amazônia: um canto de esperança: o contexto da história

A seguir, analisaremos como estão sendo retratados as práticas corporais de circo e ginásticas na V Mostra PRODAGIN. Além de apontar como e quais as modalidades se manifestam e se (inter)relacionam para a construção, significação e valorização da cultura local do povo amazônico.

A apresentação inicia-se com uma breve contextualização do enredo da temática, onde o pai revela a filha que irá se mudar da zona urbana com a intenção construir um *shopping* em uma determinada região da Amazônia. Em seguida, ocorre a mudança do cenário com troca de elementos cenográficos que tiram as características de um cenário urbano e aproximam a ambientalização da região amazônica, onde aparecem uma série de personagens típicos da região e que serão contextualizados posteriormente. A “Mãe da Mata”, umas das personagens se apresenta a menina e a acompanha narrando toda a trajetória ao longo da história, justificando e mostrando a riqueza que a floresta e seu bioma significam para aquelas pessoas e o prejuízo que a construção de um *shopping* naquele local traria para a fauna e a flora da região. A apresentação realizada contém referências musicais com toadas³ típicas do contexto em que é narrada a história. Além disso, evidenciamos

³As toadas utilizadas na apresentação foram: Lamento de raça (1996), Cantos Tribais (1999), Índio do Brasil (2004), Aquarela da Amazônia (2005), Bicho folharal (2007), Mãe da Mata (2011) e Curupira (2013) do Boi Garantido, Canto do Uirapuru (1992), Amazonas Ayakamaé (1997), O canto da Iara (1998), Divino Canto (2001), Eu sou a lenda (2009), A festa do boto (2010), Boiúna (2011) e Waiá-Toré (2019) do Boi Caprichoso. Além das toadas, utilizamos a cirandada Miscigenação cultural da Ciranda Tradicional (2008).

também que, enquanto ocorriam as apresentações circenses e de ginásticas, aconteciam a presença de danças típicas, com figurinos que representavam personagens mitológicos e elementos cenográficos fazendo alusão a animais, objetos de diferentes funcionalidades e tamanhos, além de representações do artesanato local, como nas apresentações de Ginástica Para Todos (GPT).

O Circo na V PRODAGIN

De acordo com Samuel Araujo, Beatriz Gomes e Neil Franco (2021) o circo em projetos de extensão se manifesta contrariando as bases fundamentais da sociedade capitalista. Com isso, percebe-se que na maioria dos locais, a produção das práticas culturais circenses é coletiva com a apropriação privada e, pautados nessa experiência, a V mostra PRODAGIN vai na contramão dessa ideia, favorecendo e oportunizando o ensino das atividades circenses em projetos de extensão. Nessa perspectiva, Teresa Barragan *et al.* (2016) aponta que a universidade tem se destacado como um terreno propício para o desenvolvimento de atividades extensionistas, principalmente quando o foco são as que se destinam ao ensino do circo como apontam Marcos Abrahão (2011) e Sérgio Tiaen (2013).

No decorrer da apresentação, evidenciamos a presença de números de acrobacias coletivas e acrobacias aéreas, especificamente o tecido acrobático. Por acrobacias coletivas, ancoramo-nos na ideia de que define acrobacia coletiva como uma modalidade cooperativa em sua essência, onde os praticantes podem desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras básicas junto a relações interpessoais, em uma vivência corporal que pode ser prazerosa e lúdica e ainda ser agente no desenvolvimento da responsabilidade, confiança e compromisso (BORTOLETO; TANAN, 2008).

Já por acrobacias aéreas em tecido, ancoramo-nos nas ideias de Marco Bortoleto e Daniela Calça (2007) que acreditam que devido à incerteza da criação do aparelho, esse possa ter sido desenvolvido a partir de pesquisas com diferentes materiais, até se chegar no material que se utiliza hoje, liganete ou *siljersey*.

Os números em tecido acrobático eram realizados em grupos, ora com movimentos feitos somente por crianças, ora por jovens/adultos. Percebemos que cada uma das coreografias exibiam um grau de complexidade no decorrer da apresentação, mas a movimentação realizada no aparelho não tinha relação com a valorização da cultura do povo amazônico. Os números de acrobacia coletiva apresentavam construções de torres, quando uma pessoa sustenta a outra cima dos ombros, e pirâmides humanas, mas, em ambos os casos, as movimentações e figuras realizadas não exaltavam da cultura local.

Evidenciamos que os números circenses, tanto de acrobacias coletivas quanto de acrobacias aéreas em tecido foram apresentados de maneira livres, apenas com demonstrações de truques e movimentos das próprias modalidades, não fazendo isoladamente movimentos que remetessem ao contexto local que estava sendo narrado, contexto esse sendo reforçado apenas pelas músicas e personagens participantes da coreografia. Dessa forma, acreditamos que a V Mostra PRODAGIN, ao se utilizar da linguagem circense e gímnica como elemento para valorizar a cultura do povo amazônico, foi na contramão do que os festivais amazônicos buscam: instigar os brincantes e amantes da cultura a ensinar, pensar e refletir uma série de questões que rodeiam sua vida cotidiana.

A Ginástica na V PRODAGIN

Existem registros sobre ginástica anteriores ao século XIX, na antiguidade, momento no qual era praticada sem vestes, atribuindo o “[...] sentido do despido, do simples, do limpo, do desprovido ou destituído de maldade, do imparcial, do neutro, do puro [...]” durante a execução dos exercícios (AYOUB, 2003, p. 31). Mais tarde, a ginástica foi vinculada às práticas corporais livres e populares, sendo vista na forma de acrobacias, carregadas de significados e, muitas vezes, ligada a ritos religiosos (BREGOLATO, 2002). A perda desta característica livre e popular da ginástica teve associação direta com a evolução da ciência, tornando necessária a sistematização destes movimentos.

A partir das ideias de sistematização da ginástica, surgiu o interesse em integrá-la ao currículo escolar, pois já era difundida por países da Europa e da América através de associações alemãs independentes (contexto não escolar), sendo estruturada a sistematização da ginástica, fato denominado de Métodos Ginásticos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Os Métodos Ginásticos europeus se caracterizam por iniciarem os processos de sistematização das ginásticas, sendo a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra seus percussores.

Atualmente, no século XXI, a ginástica possui diversos campos de atuação com diferentes especificidades, gerando assim vertentes de maior atuação de cada campo. Estes campos são divididos em 5 principais áreas de atuação da ginástica: Ginásticas de Condicionamento Físico; Ginásticas de Competição; Ginásticas Fisioterápicas; Ginásticas de Conscientização Corporal; e Ginásticas de Demonstração que é o contexto deste estudo (SOUZA, 1997).

As Ginásticas de Demonstração correspondem às práticas não competitivas que articulam elementos de outras modalidades gímnicas na construção de coreografias para demonstração. A representante desta modalidade é a Ginástica Geral ou GPT, que integra todo e qualquer indivíduo em sua prática, promovendo a vivência de diversos elementos da cultura corporal de movimento de forma não excludente com forte ênfase na interação social e lazer (AYOUB, 2003). A partir deste entendimento geral da ginástica, e da Ginástica de Demonstração, que é a modalidade gímnic pela qual foi lançada mão na apresentação da V Mostra PRODAGIN, foram destacados aspectos característicos desta modalidade que se manifestaram dentro das apresentações coreográficas. Esta análise considerou as linguagens gímnicas que foram utilizadas para compor as apresentações e como estas foram organizadas para que transmitissem significados na cultura do povo amazônico, atrelado ao tema da apresentação.

Inicialmente, foi possível identificar que grande parte das apresentações de ginástica utilizavam de elementos gímnicos simples, como balanceio, que são movimentos de ligação da Ginástica Rítmica, para a composição das estruturas, juntamente com recursos posicionais no espaço de apresentação, conferindo profundidade e impressões de

proporção, aproximando e afastando os integrantes nas movimentações propostas pela coreografia. Foi utilizado também diferentes planos (alto, médio e baixo) para contribuir com a variação das dimensões da apresentação.

Essas organizações no palco e em diferentes planos, contribuem esteticamente e simbolicamente para a apresentação. Com planos baixos, os integrantes da coreografia se agachavam e encolhendo-se indicando vulnerabilidade e medo diante da situação de um possível desmatamento para a construção de um *shopping*. Movimentos expansivos com deslocamentos e planos médios e altos demonstrando a importância da preservação do ambiente florestal através de movimentos que buscavam representar sua importância e sua identidade.

A utilização de elementos gímnicos e coreográficos simples articulam-se muito bem com o objetivo da GPI, que é uma modalidade na maioria das vezes não competitiva, que não possui como foco principal a execução de movimentos complexos e perfeitamente representados, mas sim, a integração e participação de todos, com viés lúdico e prazeroso para quem vivencia esta prática (AYOUB, 2003; GALLARDO, 2008). A execução destes movimentos acompanhados das toadas características da região amazônica torna-se extremamente ricos simbolicamente, mesmo sendo gestos considerados, em sua maioria, pouco complexos.

Seguindo a análise, foi possível observar o figurino dos integrantes das coreografias e a utilização de materiais simples para a composição do cenário. A caracterização considerava o momento da apresentação e mostravam-se de aparente confecção simples. A organização do cenário e da vestimenta dos membros da apresentação faz parte da construção coreográfica. Essa organização possibilita a diferenciação de personagens e até mesmo uma transição de personagem para objeto do cenário, como foi utilizado em alguns momentos, com membros das coreografias tornando-se árvores e personagens característicos daquele espaço, como indígenas e objetos do cenário como árvores.

A caracterização contribui para o imaginário e identificação de quem participa e quem assiste, construindo símbolos que se manifestam em diferentes formas de significados de acordo com as vivências e culturas

de quem se dispõe a tentar identificá-los. Estes signos e símbolos vão desde entendimentos estabelecidos e construídos socialmente como as vestimentas dos índios, até interpretações características da região amazônica onde foi realizada a V Mostra PRODAGIN, construindo assim um processo de representação, que “[...]significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outra pessoa. (...) Representação é parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.” (HALL, 2016, p.31).

Foi observado também, dentre as apresentações gímnicas, o manuseio de implementos e outros objetos para compor a coreografia, sendo estas fitas da Ginástica Rítmica, tecido e duas varas de madeira de aproximadamente 3 metros. A utilização ou não de implementos e/ou objetos também é uma característica que define a GPT. O emprego desses materiais pode ser tanto em suas formas originais como em forma de composição de cenário ou de qualquer outra maneira que seja de interesse da construção coreográfica. Como foi dito anteriormente, a GPT não se configura como uma ginástica predominantemente competitiva, então, não há uma maneira pré estabelecida de execução de movimentos, mas sim formas que buscam, de acordo com habilidades e limitações do grupo, contribuir para a representação coreográfica (AYOUB, 2003; GALLARDO, 2008).

As análises permitiram identificar a grande variação de elementos coreográficos utilizados para compor as coreografias, como a utilização das danças tanto como elemento de ligação em transições, quanto elemento principal e rítmico, elementos das ginásticas artísticas e rítmicas, por meio de pirâmides, balanceios, elementos de equilíbrio e flexibilidade, rolamentos e saltos. Toda esta variedade de movimento foi recrutada de forma expressiva, criando junto ao enredo da apresentação uma identidade, não somente visual, mas representacional dos elementos da cultura amazônica.

Por fim, vale destacar certa diferença entre as coreografias de ginástica e circo evidenciadas na análise do material visual do evento. As movimentações utilizadas na coreografia em que o circo foi o foco não evidenciaram proximidades com a cultura amazônica. Diferentemente, a

ginástica, por conta de suas modalidades gímnicas, como as ginásticas artísticas e rítmica, observou-se uma aproximação maior da cultura amazônica nas demonstrações gímnicas, pois essas modalidades tem forte influência da ginástica natural, que possui foco na pessoa, com sentido de lazer, liberdade e o prazer, conferindo aos movimentos traços naturais, que deslocam-se menos do contexto, possibilitando a construção de símbolos mais próximos dos já conhecidos da cultura amazônica, contribuindo assim para o processo de representação da cultura amazônica (BREGOLATO, 2002).

Considerações Finais

A partir da análise do vídeo da V Mostra PRODAGIN, com base no objetivo de discutir como a V Mostra PRODAGIN utiliza-se das linguagens gímnicas para reforçar o caráter identitário da cultura do povo amazônico através da ginástica natural, evidenciamos que os números circenses, especialmente os elementos de acrobacia coletiva e o tecido acrobático pouco tiveram relação com os elementos culturais da cultura amazônica e cultura local.

Concluimos que foram utilizados elementos simples quando abordado os trabalhos com ginástica, aproximando-os mais de uma característica da GPT, visando a participação de todos/as, no intuito principal de transmitir, através do espetáculo “Amazônia: um canto de esperança”, significados importantes acerca do tema da preservação da natureza e da identidade do povo amazônico, construídos através de um sistema de representação rico, nos aspectos gímnicos e também social e cultural do povo amazônico.

Referências

ABRAHÃO, Sergio. **Valoración de las actividades circenses en la formación del profesorado de educación física: una propuesta**

para la transformación social en la escuela. 2011. Tese (Activitat Física, Educación Física) - Facultat de Formació del Professorat, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2011.

ARAUJO, Samuel Moreira; SOUZA, Beatriz Gomes; FRANCO, Neil. **O circo entra na escola: as manifestações circenses em uma escola pública na cidade de Juiz de Fora/MG. Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/37693>. Acesso em: 03 jan.2021.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. São Paulo: Unicamp, 2003.

BARRAGÁN, Tereza Ontañon.; RODRIGUES, Gilson Santos; SPOLAOR, Gabriel Costa; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/35857>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BONETTO, Pedro Xavier; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **O que pode o pós-estruturalismo na educação física escolar? In: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 21.; VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 8., Natal, Anais [...], Natal, RN: UFRN, 2019. p. 01-08. Disponível em: http://www.fefiso.edu.br/download/grupo_de_estudos/pedagogia_educacao_fisica/46.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.**

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; TANAN, Danielle Lopes. **Acrobacia Coletiva. In: Marco Antonio Coelho Bortoleto. (Org.). Introdução à pedagogia das atividades circenses. 1 ed. Jundiá: Fontoura, 2008, v. 1, p. 105-120.**

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CALÇA, Daniela Helena. **O tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas. Conexões**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 72–88, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637880> Acesso em: 20 fev. 2022.

BREGOLATO, Roseli. **Cultura corporal da Ginástica**. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2002. v. 2.

CABOVERDE, Evandro Jorge; CORREA, Lionela da Silva; LIMA, Cassio Lucas; Festivais amazônicos e universidade: experiências em um projeto de extensão. **Revista Educação e Humanidades**, Amazonas, AM, 2021, v. 2, n. 2, jul./dez., 2021, p. 483-493. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8557>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros. **O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online], Rio de Janeiro, v. 6, n. supl., p. 1019-1046, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000500012>. Acesso em: 22 fev. 2022.

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

CORREA, Lionela *et al.* Identidade cultural e ginástica para todos: uma experiência amazônica. In: CARBINATTO, Michelle Viviene; EHRENBERG, Monica. (Org.) **Festival ginástico e isolamento social: retratos de um evento on-line**. Curitiba, PR: Bagai, 2020, p. 118-131.

GALLARDO, Jorge Perez. **A educação física escolar e a ginástica geral com sentido pedagógico**. In: PAOLIELLO, Eliana (Org.).

Ginástica geral: experiência e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008. p. 55-78.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: SciELO - Brasil - Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. Acesso em: 20 fev. 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005. 203 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MONTEIRO, Ygor; STASI, Carlos; SAUNIER, Karine. Estudo sobre a performance percussiva da Ciranda de Manacapuru. *In: XXVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA.* Manaus, **Anais** [...] Manaus, AM, 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/45076624/Estudo_sobre_a_performance_percussiva_da_Ciranda_de_Manacapuru. Acesso em: 17 fev. 2022

NAKANOME, Ericky da Silva. **“Três raças” e um boi-bumbá para duas: reflexões sobre a necessidade do protagonismo da cultura afro-brasileira no festival folclórico de Parintins.** **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, Humaitá, AM, v. 3, n. 1, p. 367-381, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5816>.

Acesso em: 15 fev. 2022.

NAKANOME, Erick da Silva.; SILVA, Adan. Um olhar sobre o feminino: o que ensina a cunhã-poranga do Boi bumbá Caprichoso? **Amazonica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, Humaitá, AM v. 22, n. 2, p. 187-206, jun./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/5127>. Acesso em: 17 fev. 2022.

NOGUEIRA, Wilson.; OLIVEIRA FILHO, Carlos; SILVA, Adan. Sentido da festa: reflexões e saberes. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, Humaitá, AM, v. 2, n. 2, p. 82-116, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/download/8539/6113/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SILVA, Adan; OLIVEIRA JUNIOR, Adauto. Gênero e festas populares: reflexões com base no ecofestival de Novo Airão, Amazonas, Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, Humaitá, AM, v. 5, n. 2, p. 271-288, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6805/4795>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, José. Espetáculo e performance no Festival de Parintins. **Ilha - Revista de Antropologia**, Florianópolis, SC, v. 11, n. 1, p. 11-129, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p111>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUZA, Elizabeth. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação 1997. 163f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, 1997.

TIAEN, Marcos. **Atividades circenses na formação continuada do professor de Educação Física**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2013.

**COTIDIANO ESCOLAR, PATRIMÔNIO CULTURAL,
ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Educación en América: Moral y religión en Andrés Bello y Esteban Echeverría (1843-1844)

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_007

Sebastián Alejo Fernández

Introducción

Toda investigación se inicia con una pregunta. La búsqueda de una respuesta supone el desarrollo del que hacer de un investigador y su trabajo. Esa misma pregunta necesariamente se articula con el eje de la preocupación de dicho investigador movilizado tanto por su propia subjetividad, entendida como la elección o interés en la elección del tema, por las ansias de llenar la vacancia de conocimiento sobre determinado objeto de estudio. Ciertamente en esas breves líneas no se exponga ninguna novedad sobre la praxis científica, pero bien vale recordar que cada proceso de investigación surge desde las pesquisas más primigenias que pueden abarcar grandes espacios del saber cómo así también aquellas más específicas que responden a alcances muy particulares.

Remitiendo a lo mencionado previamente, la motivación de esta investigación surge como una línea derivada de un proyecto de investigación más amplio. Entonces, la pregunta inicial sería ¿Cómo construye la idea de una nación en la América posrevolucionaria? Este interrogante tan amplio abre un abanico de aspectos a considerar y estudiar para dar una respuesta. De allí se remite hacia la especificidad de inquirir sobre cada particularidad y de limitarla para su estudio. En la ciencia histórica rige un eje cartesiano que guía los límites de nuestro conocimiento y estudio: tiempo y espacio. Nuestros *cuándo* y *dónde* serán fundamentales para dirigir la investigación a buen puerto. En este caso para el *cuándo*, lo situamos en la década del 40' del siglo XIX y el *dónde*, en el espacio rioplatense. Estas elecciones están sujetas al tiempo y espacio de

interacción del poeta romántico argentino Esteban Echeverría, personaje que motiva la investigación de este autor.

Definir que es una nación o que características conforman la nacionalidad, fue una discusión que movilizó posiciones a lo largo y ancho del continente americano. La impresión del ethos es la línea demarcatoria que zanja los límites de lo propio de lo ajeno. En tiempos de convulsión política y guerra abierta, la cuestión nacional motivó las más profundas reflexiones y las más bárbaras acciones. La construcción de lo propio muchas veces se situó en los márgenes de destrucción de lo ajeno. Es de aquellas reflexiones donde cobra profunda relevancia el valor de la educación del pueblo como un medio hacia la consecución más noble de la empresa nacional.

Ahora bien, si las líneas generales del proyecto de investigación propuesto se atienen a las líneas de Esteban Echeverría y su concepción de la nación y nacionalidad argentina en la década de 1840, lo específico de esta producción es estudiar qué espacio otorga Echeverría a la educación en la construcción de su modelo de nacionalidad. En este espacio particular sobre las claves de la matriz educativa nacional, este estudio ahondará sobre la polémica discursiva del mencionado Echeverría con Andrés Bello.

Lejos de la pretensión del presente se encuentra en ahondar sobre una semblanza biográfica de ambos personajes, pero se mencionarán breves líneas su devenir para tratar de comprender la fundamentación de sus construcciones teóricas. Para mencionar sus antecedentes, es menester mencionar que Andrés Bello (1781-1865) fue un hombre mucho mayor que Esteban Echeverría (1805-1851) por lo que se puede mencionar que el primero de ellos cursó una formación ortodoxa en el seno de la Caracas virreinal, dónde también ejerció cargos públicos. Tras el estallido revolucionario, Bello cursó un largo exilio en Londres. El espacio geográfico no es menos: Allí vivenció un marco de estabilidad político-social, a diferencia de su propia inestabilidad producto de las penurias económicas que sufrió durante dicha estadía, que le permitió indagar sobre los movimientos análogos europeos como un espectador de lujo. A su regreso a América fue en Chile dónde ocupó, hasta su muerte, diversos

espacios de la esfera de lo público que le permitió incidir directamente en la política del país trasandino. Uno de ellos, fue el de la educación siendo rector de la Universidad de Chile hasta su fallecimiento.

Por otro lado, Esteban Echeverría era mucho más joven que Bello. El poeta se reconocía asimismo como un hijo de la revolución de Mayo¹ por haber nacido en los albores de la misma y ser parte integrante de una generación de jóvenes que buscaron conformar su proyecto de país independiente. A diferencia del pensador caraqueño, su formación fue heterodoxa; de un breve paso por los espacios educativos de Buenos Aires continuó sus estudios durante una corta estadía en la agitada París de 1830, lo que le permitió observar de primera mano todo el espíritu revolucionario francés.

Otra gran distancia entre ambos hombres de letras, fue que Echeverría lejos estuvo de imitar el extenso recorrido de Bello en las actuaciones dentro del seno de las instituciones estatales ya que el único cargo público que ocupó en su vida, en el ocaso de la misma, fue como miembro del Consejo de Instrucción Pública de Montevideo, institución de corta vida y nulos alcances.

En el marco tales diferencias en la trayectoria de ambos pensadores, nos detendremos sobre las características particulares de este estudio. Se trabajará sobre las construcciones del ethos chileno y argentino tomando como parámetro el discurso inaugural de la Universidad de Chile por parte de Bello y el discurso *Mayo y la enseñanza popular en el Plata* brindado por Echeverría como una respuesta al anterior. En ambos discursos el eje central se sitúa en el valor de la educación como elemento constitutivo y constructivo de lo nacional. Tomando como metodología de trabajo el análisis del discurso, el presente estudiará las continuidades y discontinuidades discursivas de Bello y Echeverría con la finalidad de indagar sobre sus construcciones ideológicas en materia educativa.

¹ El término *Mayo* deviene de la expresión de Esteban Echeverría como noción filosófica del origen de la nacionalidad argentina. De aquí en adelante, cuando se hable de *Mayo* se hace referencia a esta noción y no al mes de mayo.

Andrés Bello, entre polémicas lingüísticas y la universidad

Referidas todas las cuestiones sobre sus antecedentes, es preciso ahora atender a lo particular de la figura de Andrés Bello y sus intervenciones en el seno de los debates filológicos a raíz de una serie de disputas con Domingo Faustino Sarmiento, Vicente Fidel López y sus discípulos en 1842. Historiográficamente fue resumida simplemente como la *disputa Bello-Sarmiento*², pero la importancia de estas discusiones donde interactuaron grandes figuras de las letras chilenas y argentinas no solo remite a lo lingüístico literario, sino también a lo político.

En la construcción de un ethos propio, es necesario enarbolar ciertos símbolos que delimiten y cohesionen la erección de una identidad nacional en común. La comunidad como sujeto constituyente del Estado-nación decimonónico en la América posrevolucionaria se construyó bajo el prisma liberal y el amparo de las directrices de un pequeño círculo ilustrado ejecutadas por los gobiernos independientes. Una historia en común, una lengua que hermanara y una educación que modelara a los ciudadanos hacia un país moderno eran las mayores herramientas que se vislumbraron como la consecución de esta causa nacional.

Las discusiones se iniciaron en 1842, a raíz de la publicación de un artículo en el diario El Mercurio de Valparaíso llamado *Ejercicios populares de la lengua castellana*, de Pedro Fernández Garfías, en el que exponía un listado de palabras que consideraba incorrectas. Sarmiento aprobó el artículo, pero no así un discípulo de Bello, José María Núñez. Andrés Bello responde a Sarmiento a través del mismo periódico con el seudónimo de

² Sobre las controversias dirimidas en estos debates ver ALIBIZÚ LABBÉ, Francisco, La polémica Andrés Bello/Sarmiento (1842). Su influencia en la formación de la identidad nacional chilena. en América: Cahiers du CRICCAL, n°21, Polémiques et manifestes aux XIXe et XXe siècles en Amérique latine, pp. 211-218, 1998; APOLONIO DEL BRUTTO, Bibiana, *La fundación de una lengua. Las polémicas en Chile, Andrés Bello, José V. Lastarria y D. F. Sarmiento*, en GONZÁLEZ, Horacio [Compilador], *Beligerancia de los idiomas. Un siglo y medio de discusión sobre la lengua hispanoamericana*, Editorial Colihue, Buenos Aires, pp. 271-342, 2008; TORREJÓN, Alfredo, *Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile*, en Revista Thesaurus, Tomo XLIV, Número 3, Bogotá, pp.534-558, 1989.

un Quídam. Asimismo, Vicente Fidel López publica el texto *Clasicismo y romanticismo*, dando origen a una segunda polémica. En el trasfondo de estas polémicas en torno a la lengua, se expresan las diferencias entre el neoclasicismo y el romanticismo defendidos por Bello y Sarmiento como sus máximos oradores.

En cuanto a la situación del castellano en Hispanoamérica en el siglo XIX, nuestras fuentes sugieren que, en los primeros decenios de este siglo, una vez que se afianzó la independencia política, la lealtad lingüística fue paulatinamente transfiriéndose de la norma peninsular a una indefinida norma hispanoamericana y de ésta a una norma nacional asociada con las hablas de los círculos cultos de las capitales.

Las controversias del cuarenta y dos se llevaron a cabo teniendo como telón de fondo este conflicto de lealtades lingüísticas y contribuyeron en parte a acelerar su resolución. En efecto, los jóvenes que defendían la postura clasicista en lo literario, y a quienes respaldaba Andrés Bello con todo su prestigio intelectual, se identificaban, como su maestro, con una norma lingüística panhispánica basada principalmente en los escritos de los clásicos españoles. El grupo opositor, que había encontrado a su más elocuente e incisivo vocero en el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, proponía una especie de norma lingüística hispanoamericana abierta a la influencia de las culturas europeas y caracterizada por rasgos que ellos suponían típicamente hispanoamericanos (TORREJÓN, Alfredo, 1989, pp. 541-542)

Bello, formado dentro de la estructura virreinal hispánica, cultivó una posición conservadora de sostener el purismo de la lengua castellana como elemento de cohesión social no solo a nivel individual sino continental. En su entender, la herencia cultural hispánica era vista como

legado de un proyecto americanista donde sea la lengua única, el castellano peninsular, servía como el símbolo identitario de todos los nuevos países devenidos de los procesos revolucionarios. Esta preocupación sobre la normatividad lingüística lo llevo a escribir Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos donde condensa férreamente la corrección lingüística y estilismo del castellano peninsular dentro en un sistema aristócrata donde la gente educada era quien debía impartir las normas del idioma. Por el lado opuesto, Sarmiento defendió abiertamente una posición más democrática sobre el idioma hispanoamericano donde el mismo surge como construcción de los pueblos ya que formaba parte de su patrimonio. El purismo castellano era visto como signo del atraso del absolutismo español, por lo que abogaba por nuevas normas lingüísticas escritas que apostarían a la representación de la oralidad.

Se ha expuesto a grandes rasgos, las motivaciones de los debates entre el clasicismo y romanticismo en torno de la lengua y la importancia que tiene como elemento simbólico en la constitución de un pueblo de una nacionalidad. Entonces si la lengua es un símbolo, la educación es un medio de transformación. Esta preocupación de edificar una nación desde las aulas será una de las grandes motivaciones de Andrés Bello.

Las polémicas filológicas tuvieron en Chile una multiplicidad de facetas, la primera de ellas giró en torno a las ideas de la percepción que tenía los participantes sobre las formas de escritura y el idioma; románticos o clásicos, adherentes al legado español o revolucionarios, la segunda tuvo relación con las formas de encarar la historia, y por último la tercera retoma los ejes de la lengua y la gramática, de la ortografía y la educación.

El 17 de septiembre de 1843, Bello brinda el discurso inaugural de la Universidad de Chile de la cual fue su primer rector. Allí se visualizan las preocupaciones mencionadas anteriormente: la búsqueda de construir una identidad cultural propia desde las ciencias y las letras con la primacía de los estudios superiores. A continuación, tomaremos algunos extractos de dicho discurso para analizar en profundidad los límites de sus

propuestas³. Tras iniciar agradeciendo a las autoridades chilenas, Bello dice:

La Universidad, señores, no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales, si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político. La moral (que yo no separo de la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que da un vigor sano y una actividad fecunda a las instituciones sociales. Lo que enturbie la pureza de la moral, lo que trabaje el arreglado pero libre desarrollo de las facultades individuales y colectivas de la humanidad y — digo más — lo que las ejercite infructuosamente, no debe un gobierno sabio incorporarlo en la organización del estado. (BELLO, Andrés, 1843)

En este breve párrafo, el caraqueño adelanta su posición y delimita muy claramente cuáles son los objetivos que persigue la universidad: el cultivo de las ciencias y las letras. Otra cuestión destacable es la vinculación entre moral y religión junto al desarrollo de las facultades individuales y colectivas de la humanidad. Esto último, se verá más adelante, es preocupación compartida con Esteban Echeverría.

[...] ¿Quién prendió en la Europa esclavizada las primeras centellas de libertad civil? ¿No fueron las letras? ¿No fue la herencia intelectual de Grecia y Roma, reclamada, después de una larga época de oscuridad, por el espíritu humano? Allí, allí tuvo principio este vasto movimiento político, que ha restituido sus títulos de ingenuidad a tantas razas

³ El discurso inaugural de la Universidad de Chile puede consultarse en <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural>. De allí se toman todas las citas textuales que siguen.

esclavas; este movimiento, que se propaga en todos sentidos, acelerado continuamente por la prensa y por las letras; cuyas ondulaciones, aquí rápidas, allá lentas, en todas partes necesarias, fatales, allanaran por fin cuantas barreras se les opongan, y cubrirán la superficie del globo. Todas las verdades se tocan; y yo extendiendo esta aserción al dogma religioso, a la verdad teológica. (BELLO, Andrés, 1843)

Esta aspiración clasicista de libertad está unida al presente de Bello por medio del desarrollo de las letras, pero dinamizado por la prensa escrita. También aquí se traza una vinculación al dogma religioso.

Las ciencias y las letras, fuera de ese valor social, fuera de esta importancia que podemos llamar instrumental, fuera del barniz de amenidad y elegancia que dan a las sociedades humanas, y que debemos contar también entre sus beneficios, tienen un mérito suyo, intrínseco, en cuanto aumentan los placeres y goces del individuo que las cultiva y las ama; placeres exquisitos, a que no llega el delirio de los sentidos; goces puros, en que el alma no se dice a sí misma. (BELLO, Andrés, 1843)

Nuevamente se destaca el valor de las ciencias y las letras, ya no el valor utilitario para construir una sociedad moderna, sino también como goce del espíritu.

[...] Si la propagación del saber es una de sus condiciones más importantes, porque sin ellas las letras no harían más que ofrecer unos pocos puntos luminosos en medio de densas tinieblas, las corporaciones a que se debe principalmente la rapidez de las comunicaciones literarias hacen beneficios esenciales a la ilustración y a la humanidad. No bien brota en el pensamiento de un individuo una verdad nueva, cuando se apodera de ella toda la república de

las letras. Los sabios de la Alemania, de la Francia, de los Estados Unidos, aprecian su valor, sus consecuencias, sus aplicaciones. En esta propagación del saber, las academias, las universidades, forman otros tantos depósitos, a donde tienden constantemente a acumularse todas las adquisiciones científicas; y de estos centros es de donde se derraman mas fácilmente por las diferentes clases de la sociedad. (BELLO, Andrés, 1843)

Si previamente destacaba la primacía de las letras y ciencias en el saber científico, aquí las asocia directamente a los beneficios que estas brindan a la humanidad igualmente al valor de la universidad no solo como institución depositaria de conocimiento sino también como rectora de desarrollo social en todas sus clases, siendo ese el objetivo de la Universidad de Chile. Esta mirada mantiene los matices aristocratizantes de Bello sobre el conservadurismo lingüístico.

Acto seguido, plantea el porqué de la universidad tiene un valor más importante que la educación popular en el entramado de la construcción social:

Otros pretenden que el fomento dado a la instrucción científica se debe de preferencia a la enseñanza primaria. Yo ciertamente soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno; como una necesidad primera y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas. Pero, por eso mismo, creo necesario y urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del genero humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras. (BELLO, Andrés, 1843)

En este apartado se explicita la fórmula del desarrollo educativo que plantea Andrés Bello. En primer lugar, la formación de una clase ilustrada que proviene de las elites cultas chilenas con un programa formativo creado acorde a los intereses de la nación. Como consecuencia de ello, los formados bajo este prisma universitario se convertirán en los maestros necesarios para el desarrollo de la instrucción general.

El discurso continúa enumerando las distintas áreas del saber que ocuparán a la flamante universidad y el valor que estas tienen para el desarrollo educativo de la nación. Al final de toda su alocución, Bello dice:

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones.
(BELLO, Andrés, 1843)

Esta frase expresa no solo la máxima para la Universidad de Chile sino su propia concepción sobre el delineado de la nación chilena.

Bello fue un constructor del orden civilizado y eso explica su constante preocupación por el idioma y la educación. Su mirada imponía que la independencia política americana no debía estar necesariamente sujeta a una independencia lingüística, sino que, por el contrario, las normas de regeneración social americanas se debían al amparo de la herencia cultural hispánica y del surgimiento de instituciones que reglaran la conformación de una sociedad civil sujeta a los particularismos locales. En este sentido su posición de clasicista se desdibuja en favor de una mirada más ecléctica del romanticismo sin perder el conservadurismo que sostiene su pensamiento.

Esteban Echeverría, dogma y educación popular

La figura de Esteban Echeverría ha ocupado el núcleo de las investigaciones de este autor⁴. Es por ello que únicamente nos atenderemos a explicitar las líneas fundamentales de su pensamiento para indagar sobre el tema de este artículo.

En 1837, tras la vuelta de su estadía en París, el poeta romántico argentino brinda en Buenos Aires dos discursos en dentro de una asociación de jóvenes llamada el Salón Literario, conocida historiográficamente como el *Salón Literario de 1837* o como la *generación del 37*⁵. Es en el primero de ellos donde ya manifiesta sus preocupaciones en torno a la educación del pueblo argentino:

Si bajamos de la clase que se llama ilustrada al pueblo, a las masas ¡Qué encontraremos! La ignorancia ínfima sin ningún medio para salir de ella; ninguna noción de derechos y deberes sociales, ni de patria, ni de soberanía ni de libertad; cuando más las palabras; porción de preocupaciones absurda; buena índole pero costumbres depravadas por la anarquía y la licencia y retroceso más bien que progreso en esta parte. El pobre pueblo ha sufrido todas las fatigas y trabajos de la revolución, todos los desastres y miserias de la guerra civil y nada, absolutamente nada, han hecho nuestros gobiernos y nuestros sabios por su bienestar y educación⁵ (ECHEVERRÍA, Esteban, 1977, p. 172)

⁴ Véase FERNÁNDEZ, Sebastián Alejo, Esteban Echeverría y el saintsimonismo: La religión de los herederos de Mayo. Modelos de construcción ciudadana (1830-1850) en Revista Temas de historia argentina y americana, N° 29, volumen 2, Págs. 9-36, julio-diciembre 2021; FERNÁNDEZ, Alejo, Asociación y organización municipal: Esteban Echeverría, el caso de Corrientes y la nacionalidad argentina (1846-1847) en Cuarenta años de filosofía argentina : balance y perspectivas : XX Jornadas de Pensamiento Filosófico / Carlos Enrique Berbeglia ... [et al.] ; coordinación general de Celina A. Lértora Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones: FEPAL, pp. 35-50, 2021.

⁵ La fuente citada puede consultarse en ECHEVERRÍA, Esteban (1977), Lecturas pronunciadas en el Salón Literario disponible en WEINBERG, Félix, El Salón Literario de 1837, Hachette, Buenos Aires.

Esta denuncia, como se verá más adelante, se sostiene al momento del discurso que se analizará.

En continuidad sobre el examen que realiza, Echeverría atiende sobre los fundamentos del origen de lo nacional como superación al fallido estado de situación imperante en la Argentina. En resumidas cuentas, se diferenciaron dos sujetos claramente delimitados: el individuo y la sociedad. Frente a la puja de intereses entre ambos, planteó un modelo de asociación que moderara el privilegio individual en el entramado social pero que a su vez se respetasen los derechos fundamentales de quienes componen el germen de la sociedad. Asimismo, dirimió una ley de la historia en sentido providencial que guiaba a los pueblos y una ley natural que alumbraba el devenir del hombre. El progreso brotaba como la más perfecta comunión de las partes unidas por la asociación.

El poeta enarbolaba las banderas de *liberté, égalité y fraternité* que había visto y aprendido en su estadía en Francia. Pero si bien el objetivo principal era la libertad, no la entendió en el sentido que lo hacían los liberales que formaban un culto de ella, sino que acentuaba los otros dos principios como condición necesaria para la primera. De esa manera, se apreciaban expresiones análogas del movimiento socialista francés de ese período.

Igualdad y fraternidad son definidos con un fuerte sentido religioso e invierten el orden original. El primero como designio de la divinidad a los hombres, tomaba del cristianismo la primera afirmación de este en el plano de lo ideal frente a la desigualdad de lo real. Sobre la fraternidad, se asentaba el núcleo de su proposición ya que entendió al egoísmo como la base de la disgregación de la sociedad apelando nuevamente a conferirle un férreo sentido religioso. De lo expuesto, se puede sintetizar que la fórmula del pensamiento echeverriano en: *Mayo, Progreso y Democracia*. Lo cenital de el pensamiento echeverriano fue condensado en su obra el *Dogma Socialista* y ampliado mediante la *Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el plata desde el año 37'*.

Exiliado en Montevideo, las cavilaciones de Echeverría se agudizaron en torno a la educación popular de los americanos. Es así que

el 17 de mayo de 1844, el poeta argentino escribe a Andrés Lamas motivado a dar un discurso por la festividad de Mayo y para encomendarse a la redacción de una obra para la enseñanza primaria. En dicha misiva, Echeverría se hace eco del discurso inaugural de Andrés Bello y manifiesta:

Por el discurso de Bello, además, habrá usted notado lo atrasado que están en Chile en el modo de concebir la educación adecuada a la América y nos honraría sin duda mucho el que a pesar de la guerra que nos depedaza, apareciesen en el Plata concepciones más altas y positivas sobre el punto en que a mi ver está vinculado el porvenir y el verdadero y completo triunfo de la Revolución americana.⁶ (ECHEVERRÍA, Esteban, 1844)

Nunca ajeno a la polémica, Echeverría ataca al discurso y concepción educativa de Bello y propone que en su discurso se articula una visión ligada a la educación en América. Es así que pocos días después, el 25 de mayo de 1844, brinda el discurso conocido como *Mayo y la enseñanza popular en el Plata*. Allí, tras la denuncia de que las guerras fratricidas, los intereses partidarios y la incapacidad dirigencial de hacer asequibles al pueblo los ideales de Mayo componían el cuadro de un país en construcción pero sin cimientos que lo sustentasen, plantea la exaltación del culto de Mayo como germen fundante de la nacionalidad y la necesidad de una regeneración social con base en la educación popular.

Antes de Mayo el pueblo era vasallo, después de Mayo fue soberano, y nació a las orillas del Plata la Democracia. El principio de la Democracia venciendo al colonial, entró desde entonces a ser el nuevo móvil y regulador social - Pero ese principio o nueva fuerza motriz, para obrar de un modo eficaz y regular, debió haberse de antemano incorporado, en la educación, en

⁶ Carta de Esteban Echeverría a Andrés Lamas (17-5-1844) disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/carta-de-esteban-echeverria-a-andres-lamas-17-5-1844/html/f51437f5-26a9-4f47-9ff9-63ff3f18249a_2.html#I_0_

nuestras costumbres, en la inteligencia de todos, esto no sucedió porque era imposible, porque un pueblo no se transforma de un soplo, no cambia de hábitos, no cambia de modo de ver y sentir, sino después de una larga y laboriosa educación⁷ (ECHEVERRÍA, Esteban , 1873, p. 209)

Si en Bello vemos la búsqueda del sostenimiento de la lengua y el conservadurismo hispánico como forma de apalancar la cohesión social americana revolucionaria, en Echeverría por el contrario vemos a la revolución como causa necesaria y génesis de la democracia. El sometimiento a un nuevo orden no responderá entonces a la búsqueda de elementos de unión social con el pasado colonial en términos políticos sino a la transformación del pueblo en ciudadanía por medio de la educación.

Tras continuar analizando el proceso revolucionario argentino y el surgimiento de partidos, Echeverría vuelve sobre la cuestión de por qué se evidencia el estado situación que avizora en la Argentina de los albores de 1850:

Mayo, Sres., es el símbolo vivo de nuestra religión social. Mayo quiere decir, fraternidad, igualdad, libertad, palabras que recíprocamente se explican y complementa; términos idénticos de la trinidad misteriosa que se funde y encarna en la Democracia. ¿Pero por qué la Democracia, hija primogénita de Mayo, después de treinta y cuatro años de revolución, no ha logrado convertirse en incontrastable institución, y peleamos aún para asegurar su imperio?

⁷ El discurso Mayo y la enseñanza popular en el Plata fue editado por primera vez por la Imprenta del Nacional en 1846 en Montevideo. Con posterioridad, fue compilado en el tomo IV de las Obras completas de D. Esteban Echeverría por parte de su amigo, Juan María Gutiérrez. Las citas textuales del discurso fueron tomadas de esta última fuente - ECHEVERRÍA, Esteban (1873), Mayo y la enseñanza popular en el Plata. Discurso para la festividad del 25 de Mayo de 1844 en Montevideo, disponible en GUTIERREZ, Juan María, Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.

– Porque la tierra donde Mayo desparramó su principio estaba inculta; porque el pueblo no comprendía y no supo apreciar los derechos y obligaciones de su nuevo rango social; y porque nuestros gobiernos por causas que no es de ahora examinar, descuidaron iniciarlo en ese conocimiento, proporcionándole la educación necesaria (ECHEVERRÍA, Esteban, 1873, p. 214)

En este pasaje se observa el apelativo que Echeverría hace de Mayo como un nuevo culto y la fórmula invertida del lema revolucionario francés. Nuevamente, sitúa a la falta de educación del pueblo como el origen de todos los males que evitan la consecución de la mentada república democrática deseada para el país.

Plantificada, pues, en la República la enseñanza primaria, sobre el principio de vida de nuestra sociabilidad, - la Democracia, las demás partes de la pública instrucción deberán brotar y desarrollarse armónicamente como las ramas de un tronco robusto, asimilándose su substancia, transmitiéndola al cuerpo social y refundiéndose paulatinamente en sus instituciones.- De aquí resultará un sistema homogéneo de pública enseñanza acomodado a las exigencias vitales del país, y a la constitución que lo rige. (ECHEVERRÍA, Esteban, 1873, p. 222)

Así pues, la educación planteada debía seguir una directriz muy clara. La acentuación en la educación primaria deviene en la necesidad de crear una nacionalidad argentina y será mediante ella donde los símbolos, Mayo, será asequible al pueblo servido como un catecismo aleccionador que homogenice la Democracia. Continuando con esta idea, ataca la noción de una educación sin una dirección constructiva de lo social:

La enseñanza libre, buena quizás en Europa o en países donde las creencias y las tradiciones seculares arraigándose en la sociedad, mantienen su equilibrio

moral; la enseñanza libre, muchas veces comentada por la incuria de nuestros gobiernos, no puede sino echar incesantemente entre nosotros, nuevos gérmenes de discordia y confusión, y a ella debemos atribuir en gran parte la anarquía moral y física que nos ha devorado, y esterilizado treinta y cuatro años de revolución. (ECHEVERRÍA, Esteban, 1873, p. 223)

Este discurso fue seguido de una publicación por encargo del ministro oriental Andrés Lamas, pero con el sostenimiento económico del propio Echeverría, sobre enseñanza primaria llamada *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental*. Es allí donde se condensa la obra más fecunda del poeta sobre la educación. Entendiendo la educación del ciudadano como un todo inalienable de las partes que componen la instrucción intelectual, moral y cívica, Echeverría formula un proyecto inclusivo para la niñez y la familia que sostenga la erección de los ciudadanos y trabajadores.

Consideraciones Finales

Estudiar los discursos de Andrés Bello y Esteban Echeverría sobre la cuestión educativa americana, nos permite entender cómo se constituyeron algunas de las miradas sobre cómo erigir una nacionalidad.

Bello fue un gran humanista americano que proyectó un modelo educativo con la primacía de la enseñanza superior donde el modelo de la nacionalidad chilena se construía en un sentido aristocratizante con la pervivencia de elementos como la lengua castellana que se mantenía inmóvil cómo símbolo de herencia hispánica. Las ciencias y las letras formarían los futuros maestros chilenos cuya misión sería la de impartir la educación al pueblo en los límites de una filosofía atada a los intereses de la nación

Por otro lado, Echeverría pretendió construir un nuevo escenario en base a las lecturas que realizó del humanitarismo socialista francés, pero sobre la base de las formas existentes en el Río de la Plata. *Mayo*, debía ser el símbolo de la cohesión nacional con vistas democráticas abandonando

cualquier elemento que representara lo español. En la norma *Mayo, Progreso, Democracia*, Mayo es el inicio y la Democracia el fin, el Progreso es puro tránsito. Allí están contenidas todas las proposiciones y pasos a seguir en el devenir del pueblo argentino iluminado por la providencia que signaba el desarrollo de la historia de los pueblos.

De carácter progresivo, las propuestas educativas echeverrianas apelan a una construcción ciudadana desde su núcleo más íntimo, la familia, y desde allí vincularlo al conjunto social. En primer lugar, y el factor determinante, es la formación del ciudadano desde su más tierna infancia a través de la inoculación del corpus de virtudes, a entender de Echeverría, que permitan su consecución. Seguido a ello, le proseguirá la asociación como fórmula que permitiese la conciliación de los intereses individuales y colectivos en pos de una organización fraternal.

No obstante, en ambos pensadores se manifiestan expresiones análogas sobre la importancia destacada de la religión y la moral en el seno de sus proyectos educativos. Sin embargo, Bello sostiene sus postulados sobre la herencia de la tradición hispana mientras que Echeverría lo reduce a un núcleo de cohesión social como imperativo moral ciudadano tomando la lectura de los saintsimonianos.

Así, la disputa sobre los modelos educativos se dirime no solo hacia quien se dirige sino también el cómo. Construir ciudadanía es direccionar una doctrina. Para Bello la doctrina nacional vertía del cultivo de las ciencias y letras en las esferas más elevadas y de ellos al pueblo, tomando símbolos del pasado para construir el futuro mientras que para Echeverría, se buscaba formar la nacionalidad desde el pueblo para que de él brotaran los ciudadanos industriales que guiaran la democracia argentina sobre la base de un ordenamiento novedoso que eliminara las ataduras con el pasado.

Referencias

ALEJO, Sebastián. Esteban Echeverría y el saintsimonismo: La religión de los herederos de Mayo. Modelos de construcción ciudadana (1830-1850). **Revista Temas de historia argentina y americana**, N° 29, volumen 2, Págs. 9-36, julio-diciembre 2021.

ALIBIZÚ LABBÉ, Francisco. La polémica Andrés Bello/Sarmiento (1842). Su influencia en la formación de la identidad nacional chilena. **América: Cahiers du CRICCAL**, n°21, Polémiques et manifestes aux XIXe et XXe siècles en Amérique latine, pp. 211-218, 1998.

APOLONIO DEL BRUTTO, Bibiana. La fundación de una lengua. Las polémicas en Chile, Andrés Bello, José V. Lastarria y D. F. Em Sarmiento, en GONZÁLEZ, Horacio [Compilador], **Beligerancia de los idiomas**. Un siglo y medio de discusión sobre la lengua hispanoamericana, Buenos Aires, Editorial Colihue, pp. 271-342, 2008.

BATTICUORE, Graciela, GALLO, Klaus y MYERS, Jorge [Compiladores]. **Resonancias Románticas**: ensayos sobre historia de la cultura argentina: 1820-1890. Buenos Aires, Eudeba, 2005.

BELLO, Andrés, **Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843**. Disponible en <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural>.

ECHEVERRÍA, Esteban (1873), Mayo y la enseñanza popular en el Plata. Discurso para la festividad del 25 de Mayo de 1844 en Montevideo. En GUTIERREZ, Juan María. **Obras completas de D. Esteban Echeverría**, Tomo IV, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, 1873.

ECHEVERRÍA, Esteban, Dogma socialista y precedido de Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el plata desde el año 37. En GUTIERREZ, Juan María, **Obras completas de D. Esteban Echeverría**, Tomo IV, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, 1873.

ECHEVERRÍA, Esteban. Epistolario. Disponible en PALCOS, Alberto, **Historia de Echeverría**. Buenos Aires, Emecé Editores, 1960.

ECHEVERRÍA, Esteban. Lecturas pronunciadas en el Salón Literario. Disponible en WEINBERG, Félix, **El Salón Literario de 1837**. Buenos Aires, Hachette, 1977.

ECHEVERRÍA, Esteban, Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental. En GUTIERREZ, Juan María. **Obras completas de D. Esteban Echeverría**, Tomo IV, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, 1873.

FERNÁNDEZ, Alejo. Asociación y organización municipal: Esteban Echeverría, el caso de Corrientes y la nacionalidad argentina (1846-1847). En BERBEGLIA, Carlos Enrique ... [et al.]. **Cuarenta años de filosofía argentina: balance y perspectivas XX Jornadas de Pensamiento Filosófico**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones: FEPAI, pp. 35-50, 2021.

GALFIONE, María Carla. **Profetas de la Revolución**. José Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi y la izquierda humanitarista francesa. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2016.

GALLO, Klaus [Prólogo]. **El pensamiento de Esteban Echeverría**. Buenos Aires, El Ateneo, 2009.

GROUSSAC, Paul. Esteban Echeverría: La Asociación de Mayo y el Dogma Socialista. **La Biblioteca**, Buenos Aires, Año II, Tomo IV, pp. 262-297, 1897.

HALPERÍN DONGHI, Tulio. **El pensamiento de Echeverría**. Buenos Aires, Sudamericana, 1951.

HERRERO, Alejandro, ¿Existe la nación argentina? Estudio de un caso: el conflicto armado de Corrientes, Paraguay, Buenos Aires (1839-1847). **Revista Secuencia**, 91, enero-abril, pp.129-148, 2015.

HERRERO, Alejandro. **Ideas para una república.** Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas. Buenos Aires, Ediciones de la UNLa, 2006.

HORAS, Plácido Alberto. **Esteban Echeverría y la filosofía política de la generación de 1837.** San Luis, Universidad de Cuyo, 1950.

MARTINEZ PAZ, Fernando. **La educación argentina.** Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1979.

MYERS, Jorge, **La revolución de las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas.** Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-revolucion-de-las-ideas-la-generacion-romantica-de-1837-en-la-cultura-y-en-la-politica-argentinas/html/5cd91690-5257-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html.

ORGÁZ, Raúl Andrés. **Echeverría y el Saint-Simonismo.** Córdoba, Imprenta Argentina, 1934.

ORGÁZ, Raúl Andrés. **Echeverría y su doctrina.** Córdoba, Revista de la Universidad Nacional del Córdoba, 1916.

PALCOS, Alberto. **Historia de Echeverría.** Buenos Aires, Emecé Editores, 1960.

ROMERO, José Luis. **Las ideas políticas en Argentina.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1975.

TARCUS, Horacio. **El socialismo romántico en el Río de la Plata (1837-1852).** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016.

TERÁN, Oscar. **Historia de las ideas en la Argentina.** Diez lecciones iniciales: 1810-1980. Buenos Aires, Editorial Siglo XII, 2008.

TORREJÓN, Alfredo. Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile. **Revista Thesaurus**, Tomo XLIV, Número 3, Bogotá, pp.534-558, 1989.

WEINBERG, Félix. **El Salón Literario de 1837**. Buenos Aires, Hachette, 1977.

WEINBERG, Félix. **Esteban Echeverría**. Ideólogo de la segunda revolución. Buenos Aires, Taurus, 2006.

Currículo, Prática Pedagógica e Cotidiano da Criança em fase Pré-Escolar

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_008

*Juliana Faria Álvaro
Fábio Santos de Andrade*

Introdução

A construção deste artigo parte do entendimento de que as práticas de ensino na Educação Infantil devem inserir em seu contexto elementos do cotidiano da criança, ampliando suas experiências, possibilitando maior desenvolvimento e aprendizado. De acordo com o que está disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] os campos de experiências constituem em um arranjo curricular que acolhe as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do Patrimônio Cultural.” (BRASIL, 2018, p. 40).

Dessa forma, entendemos que, para que haja acolhimento, é necessário que as professoras/res em seu planejamento tenham um olhar atento para as necessidades e experiências das crianças, constituídas muitas vezes, no ambiente externo à escola. A compreensão desse cotidiano é essencial para elaboração de atividades educativas significativas.

Naturalmente, a criança constrói aprendizagem nas relações sociais, familiares e afetivas. Ela aprende por meio das interações com outro e com o ambiente ao seu redor. Desta forma, por meio das experiências, elas “[...] podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Quando a criança chega à escola, ela traz consigo conhecimentos adquiridos nas relações de sociabilidade que estabelece fora do ambiente escolar. Além disso, ela aprende com suas brincadeiras e com a natureza ao seu redor. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 37). Assim, a infância é marcada por elementos do cotidiano, sendo estes os possibilitadores de experiências cheias de aprendizado e descobertas.

Para que a aprendizagem seja significativa, o(a) professor(a) deve considerar, em suas práticas pedagógicas, elementos presentes no cotidiano da criança, contextualizando-os em suas experiências. Dessa forma, as atividades da vida cotidiana proporcionam para as crianças um grande laboratório, no qual experienciam atividades sobre cidadania, cultura e democracia, onde podem aprender sobre o mundo, fantasias e diversas outras experimentações (CARVALHO; FOCHI, 2017).

Para que esse laboratório presente no cotidiano da criança tenha vida e seja significativo, é necessário que os(as) professores(as) considerem esses elementos em suas práticas pedagógicas, de forma que oportunize a exploração dessas experiências. Nesse sentido, entende-se que os documentos curriculares e as práticas pedagógicas da educação infantil devem amparar a criança em seu processo de construção de conhecimento dentro da escola, tornando-a protagonistas das suas descobertas (CARVALHO; FOCHI, 2017).

Nessa trilha, a pesquisa objetivou compreender a importância do cotidiano da criança e sua contextualização no currículo e nas práticas educativas realizando uma breve análise das Orientações Curriculares de Educação Infantil do Município de Ji-Paraná-RO.

Durante a pesquisa, procuramos responder as seguintes indagações: Qual a importância de contextualizar elementos do cotidiano da criança em fase pré-escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas? O que as Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná escrevem sobre a contextualização das experiências das crianças no ensino de Educação Infantil?

Como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, por meio dos textos dos teóricos estudados, quais

sejam, Carvalho e Fochi (2017), Oliveira (2010), Cruz e Cruz (2017), e de documentos oficiais de Educação Infantil e das Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná RO.

Trilha Metodológica

A trilha metodológica partiu da pesquisa bibliográfica, considerando que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.” As pesquisas bibliográficas são fundamentais para que o(a) pesquisador(a) busque compreender estudos científicos em uma determinada área do conhecimento. Ela impulsiona o aprendizado e promove avanços, traçando um caminho para novas descobertas em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as discussões se darão a partir de dois momentos. Primeiramente por meio dos teóricos estudados e a partir da análise realizada em documentos oficiais de Educação Infantil, buscamos compreender a relevância em se considerar os elementos presentes no cotidiano da criança em fase pré-escolar, contextualizando-os no currículo e nas práticas educativas.

No segundo momento, realizamos uma breve análise nas Orientações Curriculares de Educação Infantil do Município de Ji-Paraná, com a finalidade de analisar o que o documento traz sobre a contextualização das experiências adquiridas da criança no planejamento curricular.

Compreendemos que, para que as crianças tenham realmente experiências significativas de aprendizado, é necessário conhecer suas necessidades, sua realidade. É crucial entender o que se passa no cotidiano das crianças e a partir desse conhecimento contextualizar as práticas pedagógicas que poderão contribuir para a construção do seu conhecimento.

Presença de Elementos do Cotidiano no Currículo e nas Práticas Educativas

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo é definido como um [...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

A definição de currículo proposta nas DCNEI põe, em centralidade, a ação mediadora dos espaços de Educação Infantil em harmonia com as experiências e vivências das crianças e com os conhecimentos que estão em movimento na cultura cotidiana e, que podem provocar o interesse das crianças. Nessa configuração, o DCNEI propõe uma nova maneira de avaliar e aprimorar as práticas vivenciadas pelas crianças dentro das instituições de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, esse conjunto de práticas deve considerar as experiências e os saberes adquiridos previamente pelas crianças, para que possam articula-los com os novos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de forma ampla.

Ainda de acordo com as DCNEI, a criança é definida como ser histórico que possui direitos, e que nas interações e relações do dia a dia desenvolve sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia e em sua plenitude constrói significados sobre os saberes da natureza e da sociedade (BRASIL, 2010). Desse modo, a criança deve ser um sujeito ativo no seu desenvolvimento.

Naturalmente, a criança constrói aprendizagem nas relações sociais, familiares e afetivas. Ela aprende por meio das interações com outro e com ambiente ao seu redor. Desse modo, por meio das suas experiências elas “[...] podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o

que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Partindo desse entendimento, para que a criança possa ser esse sujeito atuante na sua própria aprendizagem, é de suma importância que os(as) professores(as), em suas práticas pedagógicas, considerem a criança e suas multifacetadas, valorizem suas descobertas, proporcionem maneiras de explorar elementos presentes em seu cotidiano e, a partir deles, proporcionar novas descobertas que ressignifiquem o conhecimento da criança. Iniciando por esse cotidiano é “[...] que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 29).

No espaço de Educação Infantil a criança experiencia várias atividades que possibilitam a interação com os seus pares e professores, e a partir dessa interação e socialização, desenvolve habilidades que vão gradativamente ampliando o seu conhecimento, tornando-se, sujeito atuante no seu processo de aprendizagem.

Nessa trilha, é necessário que o professor propicie às crianças a contextualização de elementos presentes no seu cotidiano, de tal modo que as situações cotidianas vivenciadas por elas dentro da Instituição de Ensino Infantil lhes possibilitem viver a infância e aprender a conviver, brincar, comunicar-se, expressar-se, imaginar, desenvolver projetos em grupo, dentre tantas outras atividades cotidianas que lhes darão suporte para a construção dos conhecimentos (OLIVEIRA, 2010).

É de suma importância possibilitar às crianças a descoberta de novos conhecimentos, onde ela se torne autora do saber, explorando, investigando, aprendendo através do meio físico e sociocultural, adquirindo conhecimento por via das suas experiências, ressignificando-as e aprendendo.

Para que a que escola de Educação Infantil inclua realmente a criança dentro desse planejamento curricular é essencial compreender o contexto dos grupos culturais, especificamente das famílias que são atendidas. A instituição precisa conhecer sua comunidade, as culturas

plurais, as crenças e manifestações, incorporando-as as práticas educativas, possibilitando às crianças uma vivência social diversa das experiências que dialoguem com vividas no meio familiar, e tudo isso contribuirá para a formação da personalidade da criança (OLIVEIRA, 2010).

No intuito de contextualizar uma prática pedagógica que considere a criança e suas experiências vividas e, possibilitem seu desenvolvimento e aprendizagem, é necessário que o/a professor/a compreenda o contexto cultural, os elementos (materiais e imateriais) no qual a criança está inserida e a partir desse conhecimento inclui-la efetivamente no planejamento curricular. De acordo com a BNCC:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2018, p. 36).

Dessa maneira, quando as Instituições de Ensino Infantil consideram as experiências e conhecimentos adquiridos no convívio familiar e na sua comunidade, o professor deve associar as práticas pedagógicas de forma que consigam ampliar e consolidar seu aprendizado. Para que isso seja possível, é de suma importância que a pré-escola tenha conhecimento do público atendido, quais são seus costumes e crenças, “[...] enfim, os modos de vida das crianças vistas como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos” (OLIVEIRA, 2010, p. 7), e a partir dessa compreensão, isto é, de quem são essas crianças e em qual contexto social elas estão inseridas, o professor poderá consolidar em sua prática esses elementos presentes no cotidiano da criança, possibilitando a ampliação das suas experiências vividas.

Neste tópico discutimos sobre a importância de contextualizar no currículo e nas práticas educativas os elementos inseridos no cotidiano da criança em fase pré-escolar. A seguir realizaremos uma breve análise das Orientações Curriculares no Ensino de Educação Infantil no Município de Ji-Paraná, a fim de compreender se o documento apresenta identificação do público atendido e se busca contextualizar as experiências prévias das crianças.

Cotidiano da Criança em Fase Pré-Escolar: uma Análise das Orientações Curriculares sobre o Ensino de Educação Infantil do Município de Ji-Paraná.

Considerando a importância de as instituições de ensino compreenderem a comunidade atendida, é crucial o conhecimento das diversidades culturais familiares. Trata-se de apreender essa pluralidade para que possam incluir a criança de forma efetiva em seu planejamento curricular.

A partir desse entendimento, tendo em vista a importância das instituições de ensino compreenderem a os aspectos culturais onde a comunidade atendida está inserida, as Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná apresentam textos introdutórios, que abordam as concepções que norteiam as práticas pedagógicas das etapas de ensino, bem como os temas que abordam: Caminhos Trilhados, A Função Social da Escola e a Parceria com as Famílias, **A Diversidade Cultural Ji-Paranaense**, Educação e Diversidade, A Educação Inclusiva, o Currículo, os **Atravessamentos Contemporâneos do Currículo Ji-Paranaense e o Compromisso com a Formação Continuada** (JI-PARANÁ, 2022, grifo nosso). Apresenta também, características nas quais se constitui as Orientações Curriculares:

As Orientações Curriculares são decorrentes de um processo dialético entre os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná/RO, com o **objetivo de alinhar as peculiaridades culturais da rede** às propostas da Base Nacional Comum

Curricular/BNCC e ao Referencial Curricular do Estado de Rondônia - RCRO, os quais representam um marco histórico para a educação brasileira, uma vez que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e as 10(dez) competências gerais que devem fundamentar as aprendizagens. essenciais para os estudantes (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020, p. 10, grifo nosso).

Em suma, as Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná se constituem em uma formação fruto do diálogo com profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, e dispõem diretrizes dos aspectos culturais da rede, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO, 2020). O documento também aborda sobre a autonomia das Instituições de Ensino na elaboração dos seus Projetos Políticos Escolares e a importância da valorização de atividades que consideram os aspectos regionais:

Nesta perspectiva de concepção de aprendizagem, as Instituições de Ensino munem-se de autonomia para elaborar os seus Projetos Pedagógicos Escolares propondo metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e propostas avaliativas que considerem e **valorizem as peculiaridades de cada estudante e etapa de ensino de forma contextualizada aos aspectos regionais e locais da comunidade em que está inserida** e nos termos destas Orientações. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020, p. 10, grifo nosso).

A partir do trecho acima, podemos observar que o município, na elaboração da sua proposta curricular, afirma conceber autonomia para as instituições de Ensino da rede municipal na criação dos seus Projetos Políticos Escolares, em conformidade com os processos metodológicos de ensino; abordagens pedagógicas e avaliativas, considerando o estudante em

suas peculiaridades, demonstrando interesse e preocupação na constituição de um ensino que contextualize os aspectos regionais e locais da comunidade atendida, de suma importância para que se oportunize experiências significativas no aprendizado.

O documento orienta as instituições de ensino a sobre a preocupação em atender todas as crianças dentro de suas singularidades, demonstrando respeito às especificidades sociais e culturais das crianças indígenas, ribeirinhas, deficientes, do campo, bem como as estrangeiras, para que possam oferecer uma educação que respeite os direitos humanos para com as relações étnico-sociais e inclusivas (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020).

Ao expor a importância de atender esse grupo diverso de crianças, as Orientações Curriculares de Ji-Paraná demonstram ter investigado cuidadosamente e ter conhecimento dos grupos atendidos, denotando cautela na elaboração de uma proposta curricular que respeite a diversidade presente na comunidade atendida.

Assim, o currículo tem o sentido de focalizar as diferenças evidenciadas na realidade amazônica, para que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de usufruir de uma educação de qualidade, envolvendo os aspectos físicos, motores, afetivos, cognitivos, éticos, estéticos, a inserção social e a relação interpessoal, respeitando a diversidade como prática fundamental da instituição de Educação Infantil. Portanto, observando um conjunto de diversidades no que diz respeito aos povos que tradicionalmente ocupam este Município – indígenas, do campo, ribeirinhos, a população de estrangeiros, pessoas vindas de outros estados do país, crianças com deficiência, contemplando suas características físicas e intelectuais, devem ser consideradas as diferentes culturas nos projetos pedagógicos escolares das instituições. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020, p. 84).

Para que as instituições de ensino oportunizem às crianças possibilidades de viverem a infância e serem sujeitos atuantes na construção do seu aprendizado é necessário incluir situações que contextualizem elementos inseridos em seus cotidianos nas práticas pedagógicas, isto é, faz-se necessário compreender os grupos atendidos, assim como os aspectos culturais em que comunidade está inserida, seu modo de vida, suas crenças e religiões.

O documento abrange uma série de orientações, sobre o respeito e a valorização da diversidade no ambiente escolar, sobre aplicação das intencionalidades investigativas, como deve ser o acolhimento das crianças em sua nas escolas, apresentando também tópicos específicos como: a criança do campo, a criança indígena e a criança estrangeira, que trazem informações sobre o pensar pedagógico contextualizando esses grupos específicos de crianças.

O pensar na Educação Infantil no campo deve contemplar o cotidiano infantil, as brincadeiras, respeito a diversidade, bem como a natureza, produções das crianças, principalmente o direito de viver a educação do campo, evidenciando a diversidade em todo os sentidos desde o social, econômico, político, de gênero e etnia (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020).

Ao pensar na Educação Infantil para a criança do campo, é de suma importância que o professor compreenda os aspectos que englobam as vivências de infância da criança do campo. Logo, isso:

[...] Significa compreender e valorizar o modo como as crianças e adultos falam, se vestem, suas preferências, a cultura local, como brincam, quais os brinquedos valorizam, de onde advém a subsistência das famílias, a forma como as crianças e adultos se diverte e compreende o trabalho e o cotidiano para os membros da família. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020, p.87).

Para se compreender e valorizar a criança e seu modo de viver a infância é necessário conhecer quais são as atividades relacionadas ao seu

cotidiano, brincadeiras preferidas, seus gostos e particularidades, e a partir desse conhecimento compreender os elementos presentes na sua rotina para inseri-los nas práticas pedagógicas, constituindo uma experiência significativa no seu aprendizado.

As crianças indígenas também recebem destaque no documento, apesar de serem breves, as orientações revelam que “as escolas municipais urbanas e as localizadas em área rural recebem crianças indígenas. Portanto, precisam considerar sua cultura, entendendo que a cultura não é fixa, é construída na relação entre sujeitos e assim, sofre um processo de mudança.” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES JI-PARANÁ, 2020, p.89).

Cabe destacar que tanto as escolas urbanas quanto as do campo recebem crianças indígenas. Nesse sentido, para que essas instituições possam considerar efetivamente essas crianças em seu planejamento curricular é necessário compreender as suas culturas e fazer com que as atividades propostas no cotidiano escolar considerem suas experiências e, seus modos de viver dos povos indígenas atendidos.

Apesar de haver formações acerca da diversidade e diferenças, as professoras e professores das escolas urbanas, onde as turmas comportam crianças indígenas, não estão aptos/as a trabalhar de maneira que favoreça o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando suas culturas. A Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), assegura a educação escolar por meio da língua materna, porém, quando essas crianças estão nas escolas não indígenas, elas não têm esse ensino de acordo com sua pertença étnica e o direito ao ensino da língua materna não é garantido.

Ao abordarem sobre as crianças estrangeiras, o documento revela que as instituições de ensino devem recebê-las, atentando-se à valorização da cultura de origem, possibilitando a inclusão nas vivências cotidianas da escola. Devem, então, envolvê-las, possibilitando ações que as integrem, tornando a suas adaptações efetivas de modo que se possa aprimorar a transposição das barreiras linguísticas, possibilitando a expansão do conhecimento à todas as crianças, e dessa forma proporcionar o seu desenvolvimento integral e efetivo (ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Ji-PARANÁ, 2020). No documento fica evidente que as crianças estrangeiras, têm garantido o acesso à vaga nas escolas do município, mesmo sem documentos pessoais e escolares, o que atende a inclusão, a valorização da cultura e as vivências das crianças no novo espaço.

Por meio das análises realizadas, podemos evidenciar que as Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná demonstram conhecimento sobre a diversidade populacional encontrada no município. O documento também enfatiza a importância do respeito a essa diversidade e a valorização de cada cultura.

Entretanto, percebe-se que ainda existem desafios nessa jornada, para que as orientações não fiquem apenas no papel. Para efetivação, é necessário que cada Instituição de ensino compreenda quem compõe o público atendido, para que desta forma as crianças sejam incluídas no planejamento curricular, onde as professoras/res poderão contextualizar os elementos da vida cotidiana das crianças e possibilitar experiências significativas de aprendizagem. De acordo com Cruz e Cruz (2017, p. 78),

Alimentar em todas as crianças um sentimento de segurança e de pertencimento, de acolhimento às suas singularidades, precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas etc.), assim como as das demais crianças e dos adultos.

A partir desse acolhimento às especificidades das crianças, o professor pode oportunizar a valorização de suas experiências, trazendo para a prática pedagógica os elementos presentes no cotidiano, sejam esses elementos matérias ou imateriais e, assim, possibilitar que os alunos(as) sejam sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

A produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se consolida por meio das práticas cotidianas, através das experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade. Deste modo, conforme a visão da criança, o conhecimento é completo, e

não por fracionado, ele e é resultado da relação dialógica entre o ser humano e o ambiente ao seu redor (CARVALHO; FOCHI, 2016).

A criança aprende por meio das práticas cotidianas, por meio da socialização e das internalizações entre os seus pares, com os adultos e com o ambiente a sua volta. Assim, como o professor poderá inserir em seu planejamento os elementos do cotidiano da criança para viabilizar a ampliação do conhecimento?

Para que isso seja possível é necessário compreender a criança, ouvi-la, conhecer a sua origem e suas singularidades, por meio de uma atividade rotineira, como o trajeto que ela faz até a escola, se vai de ônibus, a pé, de carro. Esse percurso pode se transformar em aprendizado ao questionar se as crianças utilizam o mesmo transporte para chegar à escola?

O que propomos por meio dos estudos realizados é compreender a importância dos elementos presentes nos cotidianos da criança, e por meio desse conhecimento as(os) professoras/res de Educação Infantil poderão contextualiza-los em seu planejamento pedagógico, possibilitando assim a ampliação das experiências vivenciadas pelas crianças dentro das instituições de ensino, favorecendo que ela seja atuante na construção do seu aprendizado.

Para que isso seja possível é necessário que as instituições de ensino tenham conhecimento do seu público atendido, conhecer sua cultura, suas crenças, manifestações culturais, e por meio do acolhimento das suas singularidades, propor em sua prática pedagógica a contextualização desses elementos presentes no cotidiano da criança, oportunizando que ampliem suas experiências e as tornem em aprendizado significativo.

Considerações Finais

O que propomos por meio desta pesquisa foi compreender a importância dos elementos presentes no cotidiano da criança e sua importância na elaboração do planejamento pedagógico por partes das(os) professoras/res, possibilitando que as instituições de ensino ampliem experiência vivenciadas pelas crianças para que possam atuar na construção do seu aprendizado. Para que isso seja possível é necessário

que as instituições de ensino tenham conhecimento do público atendido, conhecendo sua cultura, suas crenças, manifestações culturais, e por meio do acolhimento das singularidades, propor em sua prática pedagógica a contextualização desses elementos oportunizando a ampliação de suas experiências, tornando-as em aprendizado significativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou compreender a importância do cotidiano da criança e sua contextualização no currículo e nas práticas educativas, realizando uma breve análise das Orientações Curriculares da Educação Infantil do Município de Ji-Paraná-RO.

Nos estudos realizados sobre as Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná, o documento buscou sintetizar conhecimentos referentes ao público atendido, a fim de melhor incorporar em sua prática pedagógica as diversidades evidenciadas na realidade amazônica, considerando as diferenças entre os povos indígenas, do campo, ribeirinhos, populações de estrangeiros, crianças com deficiência, evidenciando alinhamento com os postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O estudo também revela a atenção na elaboração das Orientações Curriculares, para que o professor possa voltar um olhar atento às necessidades e especificidades de cada criança, contemplando-a de forma real dentro de seu planejamento curricular, possibilitando, o planejamento de práticas pedagógicas a partir das experiências vividas, por meio da inserção de elementos do cotidiano das crianças no currículo e nas práticas educativas, oferecendo contextos significativos de aprendizagem.

Concluimos que a pesquisa pode ser ampliada a partir da realização do levantamento de dados e informações a serem realizados na Instituição de Ensino, junto às famílias e por meio de roda de conversa com as crianças, buscando conhecer sua cultura, seus gostos, brincadeiras preferidas, e a partir desse conhecimento identificar o elementos presentes em seu cotidiano que podem ser inseridos no planejamento pedagógico dos professores, contribuindo para uma aprendizagem cheia de experiências e significado.

Por fim, destacamos que esse texto pretende contribuir nas reflexões sobre Educação Infantil no Município de Ji-Paraná e sobre a inserção de elementos do cotidiano das crianças no currículo e nas práticas

educativas, oferecendo às crianças contextos significativos de aprendizagem.

Referências:

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. **A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em **Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. **O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil**. *Textura, Canoas*, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CRUZ, Silva Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em **Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **BRASIL. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Portal MEC.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília; Mec, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. > Acesso em: 06 nov. 2021.

SEDUC, RO. Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia. Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná/RO**. 2020.

Educação e Cultura na Região Norte do Brasil: IV Mostra Prodagin

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_009

*Alexa Costa de Freitas Alexandre
Bianca Damasceno de Oliveira
Neil Franco*

Introdução

A sociedade vive em constante transformação e com o advento da tecnologia, as informações são recebidas e descartadas aceleradamente, ao passo que a cultura acompanha tais transformações, desta forma, infelizmente muitas tradições acabam se perdendo, como manifestações populares envolvendo canto e dança, por exemplo.

Gustavo Cortês (2000) afirma que as danças são a própria essência da manifestação popular e tornam-se importantes pela sua tradição. Percebemos assim, que a dança se constitui como um importante agente de propagação cultural, através dos movimentos ensinados de geração em geração, as danças típicas regionais são imortalizadas por meio dos novos herdeiros corporais. Quanto a isso Cortês (2000, p. 13) diz que as “[...] práticas culturais só se mantém à medida que foram reproduzidas ou reelaboradas e transformadas quando se modificam as condições histórico-culturais que se inserem, conferindo-lhes um caráter dinâmico”.

Nesse sentido, a dança, por meio do corpo, age como resistência cultural, reverberando através dos movimentos a história, os conhecimentos, a arte e o comportamento de um povo. Tal fato pode ser constatado apreciando o vídeo disponibilizado no *YouTube* referente à V Mostra do Programa de Dança, Atividades Circenses e Ginástica de 2019

(PRODAGIN)¹, no tempo de 9 minutos e 31 segundos, onde o grupo composto por seis jovens e adolescentes, mesclando sua apresentação entre tecido e dança, trazem em seus movimentos, elementos coreográficos característicos das danças regionais, como o bater dos pés no chão se alternando em uma espécie de marcha, saltitos com pés bem aterrados ao solo e movimentos circulares, tanto individualmente, como nas rodas em grupo.

Apresentações como essas cumprem uma função maior que apenas apreciativa, certamente trazem ao longo de seu processo, pesquisas históricas e estudos coreográficos com anciães locais, figurando o resgate e a perpetuação dos elementos culturais, bem como das manifestações artísticas. Desta maneira, o corpo torna-se receptáculo e transmissor de uma cultura, seja de maneira individual ou coletiva. Quanto a isso Graziela Rodrigues (2005, p. 31) afirma que:

Uma única manifestação contém vários tipos de danças e cada uma delas apresenta uma linguagem específica de movimentos, que é comum a todos os dançantes. Porém, a força que o movimento coletivo apresenta não está na uniformidade e sim na individualidade através da qual cada dançante recebe o movimento em seu corpo. Podemos dizer que a linguagem coletiva é uma matriz que se mantém viva devido às peculiaridades e aos significados que cada pessoa imprime ao movimento.

Colocamos sob a luz deste estudo o corpo individual, que recebe, ressignifica e perpetua conhecimentos e tradições por meio do movimento. Temos então um corpo vivo, um corpo que comunica história, cultura e, como diz Rodrigues (2005), um corpo que incorpora significados a partir dos aprendizados vividos, se tornando um corpo único. Nesse sentido, destacamos algumas questões que permearam nossos pensamentos em torno destas reflexões.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xpsXuopiHqM>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Partindo da perspectiva de que a dança pode ser considerada uma das principais linguagens artísticas e que, por meio dos movimentos corporais diversas histórias são contadas, criadas e imortalizadas, tornando o corpo, neste processo, um instrumento de perpetuação dessas histórias, nos perguntamos: Como a dança é incorporada na Mostra PRODAGIN, no sentido de representar os elementos da cultura amazônica, comparada a outros temas da cultural corporal (ginásticas e atividades circense)?

Colocadas estas questões, tomamos como objetivo nesta pesquisa o movimento de analisar, desenvolver e inspirar reflexões sobre como a dança pode auxiliar na disseminação, propagação e perpetuação de uma cultura. Para isto, tomamos como objeto de investigação um registro em formato de vídeo no *YouTube* de uma apresentação denominada “Amazônia: um canto de esperança” que aconteceu na V Mostra PRODAGIN, em 2019.

Justificamos a relevância desta pesquisa no ato de trazer a dança como objeto de estudo principal, conferindo-lhe, um papel de destaque como propagadora da cultura de um povo.

Acreditamos que as investigações realizadas serão capazes de trazer discussões valiosas no que tange cultura popular, danças populares, propagação da cultura e manifestação artística, apresentando riqueza e possibilidades da dança para seus estudiosos.

Por entre a Metodologia da Pesquisa

Esta é uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Cultura e Diferença (GPCD) da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório que tem como objetivo desenvolver e inspirar reflexões acerca da importância da dança na propagação de uma cultura, em especial, a cultura amazônica.

À luz de González Rey (2005), entendemos o pesquisar sob perspectivas qualitativas como um movimento no qual as decisões metodológicas são definidas e redefinidas ao longo de todo o processo de

pesquisa iniciando, assim, um processo de enriquecimento incessante sobre os temas que nos propomos a estudar.

Concordamos com Alves (1991) a respeito do posicionamento do investigador dentro deste modelo de pesquisa, no qual permite-se a participação e a interação constante proporcionando, dessa forma, que os fenômenos sejam entendidos de forma global. Esta relação com o investigador possibilita que sejam levantados aspectos únicos das relações em suas interações aproximando-nos de reflexões em que não seja possível traçar generalizações ou relações de causa e efeito.

Definido o nosso modo de olhar para esta pesquisa, falaremos um pouco sobre as etapas que nos direcionaram para a escolha do nosso objeto: o vídeo “Amazônia: um canto de esperança” que aconteceu na V Mostra PRODAGIN, em 2019.

Nos debruçamos sobre este objeto motivados pela participação no V Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina (JOPEQAL), encontro promovido Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu, pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do qual o GPCD é parceiro. Este é um encontro que se tem como foco a valorização de pesquisas realizadas nas regiões Centro-Oeste e Norte e também por pesquisadores dali. Assim, nos dedicamos a contribuir com este propósito direcionando também os nossos olhares para as pesquisas e as manifestações de dança presentes nestas regiões.

Inicialmente, procuramos em bancos de dados de pesquisa, a exemplo da Bireme, Google Acadêmico, *Scielo*, etc. por objetos que pudessem possibilitar discussões acerca da cultura e da dança nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Nessas bases encontramos referenciais teóricos que nos foram essenciais, tais como, Gustavo Côrtes (2000), Beleni Grando (2003), Inaycira Santos (2008), Gustavo Côrtes e Inaycira Santos (2011). Aqui, tivemos como intuito imergir-nos na cultura local de forma que pudéssemos obter elementos suficientes para subsidiar discussões sobre essas temáticas.

Como fruto desta busca encontramos o site de divulgação do PRODAGIN² - O PRODAGIN se trata de um programa de extensão vinculado à Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UFAM. Criado em 2016, o PRODAGIN tem como foco estimular o reconhecimento da dança, das artes circenses e da ginástica, contribuindo assim para temáticas relacionadas à Amazônia. Organizando aulas de dança criativa, balé clássico, dança para a terceira idade, dança para pessoas com deficiência, dança em cadeira de rodas, dança de salão, stilleto, ritmos, tecido acrobático, ginástica rítmica, ginástica para todos e dança experimental dentro da Universidade, são realizadas diversas apresentações onde alunos e participantes manifestam-se através destas artes.

Dentre estas explorações, o contato com o *site* de divulgação nos possibilitou entrarmos em contato também com o canal do *YouTube* do projeto, onde estão disponibilizados diversos registros em formato de vídeo de suas ações. Nestes registros encontramos a apresentação da V Mostra e a escolhemos, pois, no momento de nossa coleta, era o registro mais recente disponível, visto que não houve outras apresentações presenciais frente a necessidade de distanciamento social que nossa sociedade teve que se preocupar devido à pandemia do COVID-19, e também por cumprir com os requisitos iniciais a que nos propusemos: abordar a temática da dança e da propagação da cultura local.

Sobre a Mostra, ela se trata de um evento anual de caráter expositivo em que diversas turmas do PRODAGIN, apresentam suas composições coreográficas para um público convidado. Destacamos aqui a importância do movimento que o grupo fez na divulgação deste registro por via da *internet*, pois a partir dele conseguimos construir nossas reflexões ainda que não estivéssemos presentes no ato das apresentações.

Na próxima seção nos debruçaremos sobre o registro escolhido e também os elementos e temáticas abordados na apresentação.

Amazônia: um Canto de Esperança

² Disponível em: <https://www.prodagin.ufam.edu.br/>. Acesso em: 20 de dez. de 2021.

A apresentação, ocorrida no ano de 2019, narra a história de Valery, aparentemente uma adolescente, filha de um rico empresário, interessado em construir um *shopping center* na Amazônia, entretanto, ao passear pela floresta, a menina se depara com um livro encantado, que a revela mistérios e contos da Amazônia, propiciando o encontro de Valery com a Mãe da mata. Em um longo passeio pela floresta, a Mãe da mata apresenta à adolescente as árvores, os animais que ali habitam, a importância dos rios, as criaturas folclóricas e seus guardiões.

Entendendo as terríveis consequências que a construção do *shopping* pode gerar a floresta, Valery intercede junto a seu pai para que a construção não aconteça. Soma-se ao apelo da filha, a visão de Iara, mãe das águas e a história da Amazônia contada através dos índios, desta forma, o empresário abdica da construção e se torna um defensor da Amazônia.

Esta narrativa é contada por meio de variados elementos, como, atuação, narração, ginástica, tecido acrobático e dança, e é nesta última área que concentraremos o foco de nosso estudo.

Apreciando e analisando o vídeo completo da apresentação da V Mostra PRODAGIN³, por meio do quadro abaixo, retratamos os seguintes tópicos: tempo da apresentação em que a dança aparece, faixa etária dos bailarinos/as e elementos coreográficos presentes.

A faixa etária de nosso quadro contém apenas três classificações (crianças, adolescentes e jovens, adultos/as) devido ao fato de não conseguirmos mensurar com exatidão a idade dos/as participantes. Salientamos também que a dança aparece ainda em outros três momentos (19 min 25 s; 30 min 04 s; 46 min 09 s) somada à apresentação de tecido, entretanto, optamos por analisar e expor nossos dados evidenciando apenas a dança.

Quadro 01: Faixa etária e elementos coreográficos por tempo de apresentação.

Tempo da apresentação	Faixa etária	Elementos coreográficos presentes
-----------------------	--------------	-----------------------------------

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xpsXuopiHqM>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

59 segundos	Adultos	Dança de salão.
5 min 46 s	Adolescentes e jovens	Movimentações de Balé.
9 min 31 s	Jovens	Movimentações mais características das danças regionais, como pés batidos no chão, saltitos, giros, balanço corporal lateral.
15 min e 35 s	Adolescentes e jovens	Pés batidos no chão acompanhando o compasso rítmico; giros no próprio eixo com um dos pés batendo firmemente ao solo marcando o ritmo.
23 min 38 s	Adultos	Dança de salão, como por exemplo, passo une passo (dois para lá, dois para cá); mesclando com elementos das danças regionais, como cumprimento entre os casais e o cortejo do cavalheiro.
27 min 40 s	Crianças	Fundamentos de Balé.
35 min 19 s	Crianças	Elementos de Balé.
38 min 17 s	Adultos	As roupas típicas (vestidos com grande roda) auxiliaram nos bailados com marcações de pés batidos no chão, evidenciando as saias, seguradas pelas bailarinas. Volteios rápidos balançando a saia; damas dançam e passeiam em volta do cavalheiro que representa o Boto.
42 min 00 s	Jovens	Elementos de dança contemporânea e Balé somam-se a movimentações regionais como, pés batidos no chão acompanhando a acento forte musical, com tronco inclinando para frente e para trás; saltitos contendo pulos mais altos com joelhos flexionados ao bater os dois pés no chão.
56 min 57 s	Jovens	Movimentações predominantemente de Balé, mas ainda sim, é possível notarmos marcação mais forte com um dos pés no chão, junto ao acento musical mais evidente.
1 h 00 min 41 s	Adultos	Fundamentos do Balé presentes, entretanto, movimentações que remetem as danças indígenas, como rodas, bate pés, saltos, pés batidos no chão estão fortemente presentes.
1 h 06 min 05 s	Adultos	Elementos da ginástica são notados, mas os movimentos com referências indígenas estão presentes, como batidas de pés, saltos, círculos, saltos com joelhos flexionados, inclinando o tronco próximo ao solo e palmas.

Total de vezes em que a dança aparece	12
Tempo total da apresentação	1 h 10 min 40 s

Fonte: Autoras e autor.

Através deste quadro, percebemos que a dança esteve presente em aproximadamente 48 minutos em uma apresentação de pouco mais de 1 hora, representando praticamente 2/3 da mostra, se destacando como uma das ferramentas mais valiosas para este espetáculo, pois, entre as doze coreografias trazidas, oito continham em suas movimentações elementos das danças típicas da região norte, como o Carimbó, o Cacuriá e o festival folclórico de Parintins, presentes nas grandes saias rodadas das bailarinas, no batuque africano, nas marcações rítmicas dos membros inferiores encontradas nas coreografias, que trouxeram movimentos de danças indígenas e também no Siriá, trazendo os pés batidos no chão, a inclinação do tronco para frente e os voleios, componentes que, como nos descreve Côrtes (2000), integram as manifestações das típicas da região amazônica. Tais manifestações podem ser visualizadas nas Imagens de 1 a 12, por nós extraídas diretamente do vídeo disponibilizado da apresentação no YouTube, uma vez que não foram disponibilizadas nas páginas do evento fotos do espetáculo.

Imagem 1: Coreografia referente ao tempo de 59 segundos.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 2: Coreografia referente ao tempo de 5 min 46 segundos.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 3: Coreografia referente ao tempo de 9 min 31 s.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 4: Coreografia referente ao tempo de 15 min e 35 s.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 5: Coreografia referente ao tempo de 24 min 38 s.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 6: Coreografia referente ao tempo de 27 min 40 s.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 7: Coreografia referente ao tempo de 35 min 19 s.



Fonte: Autores, 2022

Imagem 8: Coreografia referente ao tempo de 38 min 17 s.



Fonte: Autores, 2022.

Imagem 9: Coreografia referente ao tempo de 42 min 00 s.



Fonte: Autores, 2022.

Imagem 10: Coreografia referente ao tempo de 54 min 07 s.



Fonte: Autores, 2022.

Imagem 11: Coreografia referente ao tempo de 42 min 00 s.



Fonte: Autores, 2022.

Imagem 12: Coreografia referente ao tempo de 56 min 57 s.



Fonte: Autores, 2022.

Inaycira Falcão dos Santos (2008) afirma que apresentações como a V Mostra PRODAGIN nos ajudam a compreender melhor nossa cultura, valorizando assim, nossas diversidades e por meio das reflexões geradas, acessamos as tradições e as memórias de uma herança cultural. Heranças guardadas e transmitidas por anciãos locais, por meio da oralidade e do vocabulário de movimentos corporais destes, para os mais novos, movimentações que estão presentes na noção tempo espaço, muito bem elucidada por Côrtes e Santos (2011, p. 17):

Dadas as atuais circunstâncias de transformação social, econômica e política, pensar em tradição e no sentido de pertencimento na atualidade é uma tarefa complicada, em decorrência das novas dinâmicas culturais. Associa-se comumente ao termo “tradição” à ideia inapropriada de aspectos culturais em uma forma cristalizada de passado, de estagnação ou até repetição. Mas a tradição também diz respeito ao futuro, pois as práticas estabelecidas são utilizadas como uma maneira de se organizar o tempo futuro. A repetição, uma das ideias a que remete à noção de tradição, significa, de certa forma, um controle do tempo, e chega a traduzir dialeticamente um voltar ao passado, enquanto também aproxima o passado para reconstruir o futuro. Para além da questão da temporalidade ou da persistência, a tradição é constituída de reelaborações e processos [...].

Desta forma, há um constante diálogo corporal entre passado e futuro. Para este espetáculo, a criação coreográfica exigiu dos professores e bailarinos envolvidos, um ir e vir nas tradições, visando à construção de uma nova obra. Côrtes e Santos (2011) afirmam que este fluxo contínuo entre passado e futuro, mantém no presente, a união dos grupos. Geertz (2008) diz que é justamente neste fluxo de comportamento, que há articulação entre as formas culturais, Santos (2008) complementa ao dizer que a compreensão destas formas, ou diversidades culturais, é entendida

por meio da sensibilidade e criatividade dos intérpretes, lançadas a nós através da produção de espetáculos, como a V Mostra PRODAGIN.

Junto às coreografias, o espetáculo costura a profunda questão do desmatamento da Amazônia o que, em tempos de descaso governamental, a abordagem desta temática se torna ainda mais importante visto que a realidade apresentada em contexto brasileiro demarca diversos tensionamentos nas relações que abrangem a questão ambiental e, não menos importante, problemáticas historicamente situadas no que se refere a conflitos estabelecidos entre indígenas e não indígenas. Podemos observar estes tensionamentos no desejo do pai de Valery em construir um *shopping center* na Amazônia e na resistência dos povos que se manifestaram em defesa da floresta.

Essas relações ainda se encontram atravessadas por disputas e lutas territoriais nas quais, infelizmente, os indígenas se encontram em posição desfavorecida, precisando, em vários momentos, traçar estratégias de sobrevivência frente à política de expansão de fronteiras latifundiárias. A dança, nesse sentido, pode aparecer como elemento importante para o fortalecimento de novas estratégias de sobrevivência, pois, como elemento de integração intercultural, ela favorece que jovens indígenas conheçam e perpetuem suas próprias culturas como também intercambiem com as culturas fronteiriças, por exemplo. Assim, como mediadora cultural dentro deste contexto, a dança pode viabilizar as identidades coletivas e individuais dos grupos que a praticam e transmitem (GRANDO, 2003).

Outro ponto a se destacar é que além de propagar esta mensagem para as pessoas que estavam presentes no público da apresentação, os membros do programa a fizeram pública em seu canal do *YouTube*, aumentando ainda mais a sua propagação, ampliando as redes sociais. Acreditamos que, neste movimento, o PRODAGIN ampliou de forma significativa os reflexos que as atividades que estavam sendo ali apresentadas possibilitam, já que ampliaram, por meio do compartilhamento via *internet*, as suas proporções.

Atualmente, encontramos-nos envolvidos pela existência de uma rede de computadores que atua interligando de forma espaço-temporal através de satélites, cabos e ondas eletromagnéticas não somente pessoas como também sistemas financeiros, educacionais, de mídia, pesquisa,

informação, entre outros. Através desta grande rede, os meios de comunicação avançaram para um nível onde o compartilhamento de informações tornou-se incessante e instantâneo (MOZZINI; HENNIGEN, 2016). Assim, através deste movimento, os sujeitos sem saírem da frente de seus computadores e *smartphones* passam a compartilhar, alterar, comentar, curtir e construir informações ao mesmo tempo em que as consomem e são afetados por elas.

Acreditamos que através deste movimento, a *internet* surge como um espaço importante na viabilização e na propagação de uma cultura já que permite que entremos em contato com informações que anteriormente teríamos dificuldade de acesso. Como exemplo temos nesta pesquisa o fato de nosso grupo de estudo poder refletir sobre uma apresentação que aconteceu a centenas de quilômetros de distância de onde vivemos, representando uma cultura que, embora brasileira, se distancia da cultura que vivenciamos dentro do nosso estado, Minas Gerais.

Para que entendamos a importância deste movimento de compartilhamento que o PRODAGIN oportuniza com suas apresentações, se faz necessário entendermos também a importância das redes sociais. Nesse contexto, Vermelho, Velho e Bertoncetto (2015, p. b866) destacam que “[...] o que hoje as áreas do conhecimento reconhecem sob a denominação de rede social é uma construção linguística e cultural, apoiada sobre práticas observacionais que foram se constituindo ao longo da história humana”.

De acordo com Pierre Musso (2004), encontramos na França do século XII os primeiros registros de utilização da palavra rede para definir instrumentos de pesca, caça e também a construção das malhas produzidas pelos tecelões em um entrelaçamento de fios. A palavra permaneceu com este significado por um longo período até ser apropriada pela anatomia e pela biologia no século XVII, correlacionando-a com o sistema circulatório, as fibras do corpo humano e os efeitos de rede nas formas da natureza. No século XIX, o termo ganhou a possibilidade de ser também construído e pensado pela engenharia em sua relação com espaço, não mais circunscrito apenas à matéria. Ainda no século XIX, o conceito de

rede é estendido para a análise da estrutura social e da interação entre pessoas ganhando, assim, no século XX, a ampliação deste conceito devido ao aparecimento dos computadores e da *internet*.

Nesse sentido, situando também a nossa perspectiva no que tange as redes sociais, concordamos com Luciana Zenha (2018, p. 26) quando ela afirma que as redes:

[...] podem ser entendidas como um conjunto de nós, interconectados, formados por estruturas não lineares, flexíveis, dinâmicas, compostas de organizações formais e informais. Esses nós representamos indivíduos ou grupos de indivíduos responsáveis por alimentar as redes sociais por meio da troca e do compartilhamento de informações.

Zenha (2018) sublinha que, ainda que as tecnologias tenham dado visibilidade a esta forma de organização social, as redes sociais não se tratam de um fenômeno criado na atualidade e ainda menos relacionado apenas à *internet*. Podemos observar redes sociais presentes em redes de amigos, bandos, tribos ou organizações que se encontram motivadas por indivíduos que buscam pertencimento à determinado grupo e o compartilhamento de conhecimentos, preferências etc.

Logo, através deste movimento, o PRODAGIN fez com que as redes sociais ali construídas entre alunos, professores, público, presentes fisicamente ou não, estendessem suas fronteiras para qualquer sujeito que tenha acesso às suas divulgações proporcionando que a cultura ali tratada ganhe novas proporções.

Considerações Finais

Ao realizarmos a análise do vídeo da V Mostra PRODAGIN, aprofundamos nossas reflexões sobre como a dança pode auxiliar na disseminação, propagação e perpetuação da cultura de um povo, nos deparando com temáticas que numa espécie de rizoma, se abriam, cruzando nossos caminhos.

Desta forma, além de termos a dança como foco principal de nossa pesquisa, o desmatamento da Amazônia, a formação e perpetuação da cultura de um povo e relevância das redes sociais para a sociedade atual, interseccionaram nossa escrita.

Por meio das leituras realizadas, é possível levantar indícios de que a dança se configure como um importante agente de propagação da cultura. Por meio da transmissão oral e corporal, memórias são resgatadas, ressignificadas e restabelecidas através de novas montagens coreográficas, perpetuando assim, as tradições regionais por meio dos movimentos corporais das novas gerações, aliando passado e futuro para reescrever o presente.

Concluimos então, que por meio do predomínio da dança ao longo da Mostra, quando comparada a outros temas da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), como atividades circense e ginástica, elementos relevantes da cultura amazônica estiveram presentes. Não apenas no âmbito da linguagem corporal, mas também nas referências as lendas amazonenses, no significativo elo com a floresta, bem como a luta e resistência dos povos indígenas que ali habitam.

Desta forma, referenciando os dados apresentados no Quadro 01, e retomando o que foi citado sobre a marcante presença coreográfica em praticamente 2/3 da apresentação, inferimos que a dança se configurou como a linguagem mais utilizada na V Mostra PRODAGIN.

Interpretamos, com isso, que os corpos dos bailarinos (e também dos ginastas) utilizam de um vocabulário diverso de movimentos, correlacionados a elementos da música, do teatro e das artes visuais, para descrever no tempo e no espaço a continuação de uma história, perpetuando representações da cultura amazônica, trazendo em seus movimentos a força, a resistência, a memória e a cultura de um povo.

Outro fato relevante a ser considerado é notar como a *internet* pode ser uma aliada poderosa, não apenas no que a tange a propagação da dança e danças regionais, mas também na disseminação de assuntos atuais significativos, como o rápido e constante avanço do desmatamento da floresta Amazônica.

A Mostra PRODAGIN se apresenta como uma possibilidade de a ser seguida por outras instituições de ensino superior, grupos de pesquisa e até mesmo escolas, considerando seu caráter abrangente, chegando a regiões distantes, sendo uma propiciadora para conhecermos culturas distintas, temas importantes e desconhecidos para/em, outros lugares do Brasil.

Referências:

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CORTÊS, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil!** festas e danças populares. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

CÔRTEZ, Gustavo; SANTOS, Inaycira Falcão. **Corpo e ancestralidade: estudo dos rituais e mitos de origem afro-brasileira no panorama da dança contemporânea brasileira. Revista Científica/FAP**, Curitiba, v.7, p. 11-22, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1525/872> Acesso em: 20 jan. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. Motrivivência**, Florianópolis, n. 20-21, p. 201-210, jan. 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/918/4150>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MOZZINI, Camila; HENNIGEN, Inês. **REDES DIGITAIS: um local de produção de verdades no contemporâneo? Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 412-422, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wgmYQxJPmdtpCtqXqPZrQ9K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MUSSO, Pierre. A filosofia da Rede. *In*: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. p. 17-38.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino-intérprete-pesquisador: processo de formação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

SANTOS, Inacyra Falcão. **Corpo e Ancestralidade; resignificação de uma herança cultural**. *In*: V CONGRESSO DA ABRACE, v. 9, n. 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Associação Brasileira de pesquisas e pós-graduação em Artes cênicas, 2008. Tema: Criação e Reflexão Crítica. Eixo temático: Pesquisa em Dança no Brasil: Processos e Investigações, p. 1-4. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1461>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BERTONCELLO, Valdecir. **Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-881, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/108878/107324>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ZENHA, Luciana. Redes sociais online: o que são as redes sociais e como se organizam? **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 49, p. 19-42, dez. 2018. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2809>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Escola Técnica Federal de Mato Grosso: formação de professores da Educação Profissional (1984-1989)

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_010

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Propomos apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa de Doutorado em andamento na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, *Campus* Cuiabá, da linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, que discute a formação de professores na Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT (1968-2002), Brasil, por meio do plano de governo Esquema I e Esquema II, no período de 1984 a 1989. Hoje, essa instituição escolar de educação profissional constitui o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - *Campus* Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva – IFMT-CBA¹.

O texto encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, discutimos o contexto que levou a elaboração do plano emergencial de formação de professores para disciplinas específicas do ensino de 2º grau profissionalizante, denominado de plano Esquema I e Esquema II, que foi

¹ O IFMT/CBA é uma unidade de ensino do Centro-Oeste brasileiro, Cuiabá, Mato Grosso, Cuiabá. Surgiu em 1909 com a denominação Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941) e após determinações do governo brasileiro, adotou outras denominações, entre elas a ETFMT. Hoje a instituição é o maior *campus* do IFMT e oferta educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades. Dados da última extração da Plataforma Nilo Peçanha - PNP, apontam que em 2020 o *Campus* possuía 53 cursos, 6.625 matrículas, 260 professores, 113 técnicos administrativos (SETEC/MEC, 2022).

instituído pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, do Ministério da Educação brasileiro – MEC. Pensamos que esse é o ponto de partida, haja visto que ao recuperar a história da formação de professores na ETFMT constatamos que muitos foram aqueles docentes que buscaram nesse plano do MEC formas de se adequarem a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, ou Reforma Universitária de 1968, que exigia nível superior para ministrar disciplinas da educação profissional.

Na segunda parte, apresentamos os processos formativos destes cursos superiores, nos dois esquemas, em especial o currículo mínimo exigido pela portaria MEC, e que fora apreciado pela Câmara de Ensino Primário e Médio e pela Câmara de Ensino Superior, ambas do Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE nº 111, de 01 de março de 1971.

Por fim, na terceira e última parte trataremos de algumas parcerias públicas firmadas pela ETFMT, em especial, a que ocorreu com a UFMT, no período de 1985 a 1989, sob a interveniência de uma fundação pública federal vinculada ao MEC, com sede em São Paulo-SP, que se destinava a formação de pessoal para atuar na educação, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR.

O plano emergencial Esquema I e Esquema II: era preciso “preparar em nível superior os professores para o ensino de disciplinas profissionalizantes”

O ano era 1971. Para o Conselho Nacional de Educação brasileiro – CNE, era preciso “[...] preparar em nível superior os professores para o ensino de disciplinas profissionalizantes, e fazê-lo rapidamente [...]” (CNE, 1980), pois entre questões de ordem sociais e econômicas que configuravam um lugar especial para a educação profissional, em ordem legal, estava vigente a Reforma Universitária de 1968 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com o ensino de 2º grau, atual ensino médio.

Instituída no Governo Militar do Presidente General Arthur Costa e Silva para conter a crise universitária, que se caracterizava pelos intensos debates dentro e fora das universidades, em grande parte, provocadas

pelos movimentos estudantis e outros segmentos sociais que exigia mais vagas no ensino superior público e mais investimentos, a Reforma Universitária de 1968 buscava, entre outras coisas, racionalizar as atividades universitárias, eliminar o dualismo entre educação básica e superior, e nesse sentido, aumentar a sua eficiência e a produtividade das universidades brasileiras. Dentre as medidas apontadas, o artigo 30 da Reforma Universitária de 1968 exigiu formação em nível superior para os professores das disciplinas gerais e técnicas do ensino de 2º grau².

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

A prerrogativa legal, contudo, não se ajustava ao contexto brasileiro de formação de professores para a educação profissional, visto que, até o momento, haviam poucas instituições que ofertavam esse tipo de formação, e o quadro das escolas técnicas federais, e também instituições da rede Sistema S³, era composto, basicamente, por professores com formação de nível médio técnico ou de professores bacharéis de nível superior em áreas diversas, ou seja, docentes sem um preparo para o trabalho educativo nas escolas profissionais.

Para Machado (2006), a primeira iniciativa de formação de professores para educação profissional veio em 1917 com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios de Wenceslau Braz (1917-1930) no estado do Rio de Janeiro. De lá até 1971, quando foram propostos os Esquemas I e II, poucas ações foram implementadas, e estas poucas partiam de portarias do MEC com cursos aligeirados ou exames de

² Optamos por manter a grafia da época dos documentos citados.

³O Sistema S é um conjunto de instituições vinculadas a diferentes atividades econômicas e prestam serviços sociais para o bem-estar dos trabalhadores e de aprendizagem profissional.

suficiência que sistematizavam o registro de professores, sem uma base consistente do ponto de vista profissional.

Diante desse descompasso, era preciso ofertar formação de nível superior específica para os educadores atuarem no ensino de 2º grau técnico, e do quadro insuficiente de trabalhadores, como era a exigência contida no artigo 30 da Reforma Universitária de 1968. Em fevereiro de 1969 é publicada o Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelecia entre outras normas complementares, exigência do nível superior para os docentes do 2º grau, estabelecendo o prazo de cinco anos para a regularização da situação daqueles que estavam em exercício na data de publicação da Reforma Universitária de 1968:

Art. 16. Enquanto não houve em número bastante, os professôres e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professôres de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos (BRASIL, 1969a).

No mesmo ano, em junho, outras duas normas foram rapidamente preparadas para pôr em prática o artigo 30 da Reforma. A primeira, o Decreto-Lei nº 616, de 09 de junho de 1969, autorizou o Poder Executivo a criar o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (Cenafor), cujo finalidade era “[...] a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria

e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País” (BRASIL, 1969b).

A segunda norma, editada poucos dias após a primeira, o Decreto-lei nº 655, de 23 de junho de 1969, autorizou os órgãos técnicos do MEC, responsáveis pela administração e coordenação do ensino técnico agrícola, comercial e industrial, a organizarem cursos superiores para formação específica de professores do ensino de 2º grau técnico, diretamente ou por meio de convênios com instituições de ensino técnico e do ensino superior (BRASIL, 1969c).

Naqueles anos, havia várias diretorias na estrutura organizacional do MEC que se encarregavam da administração do ensino de 2º grau, agrícola, industrial e comercial, separadamente (CNE, 1971). Ou seja, o órgão superior de educação brasileira fragmentava a educação profissional conforme o pragmatismo da lógica das atividades econômicas, e não de forma integrada, tampouco articulada ao ensino de 2º grau.

A autorização do Decreto nº 655/1969 levou a Diretoria de Ensino Industrial sair na frente com a articulação de um curso superior para professores do 2º grau voltado ao setor secundário da economia. O curso foi aprovado pela Portaria nº 3.391, de 07 de agosto de 1970, do MEC. No entanto, restavam os setores primários e terciários que estavam desamparados, sem uma proposta formal do governo federal para solucionar a questão de formação de professores em nível superior para disciplinas profissionalizantes do ensino de 2º grau.

Paralelo a isso, uma outra reforma educacional era articulada, desta vez voltada para o ensino de 1º e 2º graus e que radicalmente traria novas perspectivas para o ensino técnico, e por consequência, demanda por professores especializados nesta modalidade de ensino. Estava em curso um período da história conhecido como “milagre econômico brasileiro”, que se estendeu de 1969 a 1973 e se caracterizou pelo alto crescimento da economia, e por consequência do Produto Interno Bruto – PIB, combinado com baixos índices inflacionários (BELTRÃO, 2017).

O milagre econômico engrossava os argumentos do Presidente General Emílio Garrastazu Médici quanto a necessidade de mão de obra qualificada, em especial para as indústrias, que concebia a reforma do

ensino secundário, hoje ensino médio, que teria como principal objetivo a profissionalização.

A Reforma do Ensino Médio foi assinada em 11 de agosto daquele ano pelo Presidente Médici pela Lei nº 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus – LDB/1971. A LDB/1971 estabeleceu que em curto e médio prazo todas as escolas públicas e privadas de nível de 2º grau deveriam adequar-se ao novo princípio: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971). Os cursos exclusivamente propedêuticos desapareceriam.

Foi neste contexto que um plano emergencial de formação de professores foi elaborado pelo MEC na gestão do Ministro da Educação Jarbas Passarinho, Coronel da reserva do Exército, haja vista a experiência obtida no curso aprovado pela Portaria nº 3.391/1970 que aprovou o curso para o segmento agrícola, e desta vez, para ajustar as características dos novos setores abrangidos: secundário e terciário (CNE, 1971).

Nascia então o plano denominado de Esquema I e Esquema II. Os dois esquemas foram elaborados pelo Departamento de Ensino Médio do MEC, que surgiu da unificação das Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial, na clara tentativa de unificar a educação profissional, dos segmentos econômicos, que eram tratados por pastas separadas. Não sabemos precisar quando o documento foi protocolado no CNE, pois as fontes históricas não trazem essa data. O que podemos afirmar é que o plano foi autorizado em 01 de março de 1971 com a aprovação do Parecer nº 111/1971 do CNE, assinado pela Câmara de Ensino Primário e Médio e pela Câmara de Ensino Superior, evidenciando materializar a articulação entre o ensino superior e médio, com a aval das duas câmaras, preconizada na Reforma Universitária de 1968.

Os conselheiros do CNE receberam a proposta do plano do governo do Ministro Jarbas Passarinho com “aplausos”. Segundo eles, essa era uma medida que atendia os fatores econômicos, sociais e culturais orientadas para a eliminação do dualismo existente entre a ensino profissional e ensino acadêmico que vinha em conjunto a outras medidas do Estado que buscavam superar essa dicotomia: a) exigência de formação

de nível superior para atuar na educação profissional (art. 30 da Lei 5.5408/68); b) reunião, na mesma estrutura do MEC, das antigas diretorias de ensinos agrícola, industrial e comercial em um só Departamento de Ensino Médio; e c) a reformulação do ensino de 1º e 2º grau, a LDB/71, que seguida da Reforma Universitária concluiria o novo planejamento e formalização da nova organização educacional brasileira (CNE, 1971).

Além disso, os conselheiros consignaram no Parecer nº 111/1971 o duplo objetivo dos Esquemas I e II, que para eles era “[...] aparentemente contraditório, de abrir caminho para as soluções mais avançadas na linha de integração e preservar o que persiste na sistemática anterior, para o segmento agrícola, notadamente ‘esforço realizado na formação do tipo de professor’ [...]” (CNE, 1971). Em verdade, essa contradição dita pelos conselheiros refere-se segmentação de ações da educação brasileira, pois, ao mesmo tempo em que elogiavam a integração entre o ensino médio e superior, a integração do ensino médio e profissional, as propostas de formação de professores para a educação profissional seguiam segmentadas para atender demandas específicas dos setores econômicos.

Em 19 de julho de 1971, com base no Parecer nº 111/1971 do CNE, o MEC organiza as normas curriculares para o funcionamento dos Esquemas I e II na Portaria nº 432, que será abordado no tópico seguinte.

Processos formativos das Licenciaturas Plenas em Educação Profissional: Esquema I e Esquema II

Ao trazer os processos formativos das licenciaturas plenas em educação profissional para atuarem em disciplinas especializadas pelo Esquema I e Esquema II da Portaria nº 432/1971 do MEC, buscamos apresentar quanto foram discretos os fundamentos da organização curricular destes cursos, vez que se limitaram a fixar a distribuição de carga horária e os objetivos de cada disciplina.

O Esquema I era destinado aos profissionais liberais com nível superior, bacharéis (contadores, administradores, engenheiros, agrônomos, entre outras carreiras), que atuavam ou pretendiam atuar nas disciplinas específica do ensino médio, que por força da Reforma

Universitária, precisavam obter uma habilitação pedagógica. É importante lembrar que no mês seguinte à publicação da Portaria nº 432/71, seria publicada a LDB/71, que tornaria todas as escolas públicas e privadas do país profissionalizantes. Ou seja, havia uma emergência para qualificar os professores do ensino médio, requerida tanto pelo Estado como pelos trabalhadores da educação. Pela razão desses profissionais liberais, professores ou aqueles que pretendiam ingressarem no magistério do ensino médio, não possuírem uma formação específica para atuarem na educação profissional, isto é, uma formação pedagógica, esses educadores eram enquadrados como docentes de formação semi acabada.

A carga horária do curso era de 600 horas, distribuídas ente disciplinas majoritariamente de teor pedagógico, com exceção da disciplina de Educação Moral e Cívica, que era exigida pelo Governo Militar como prática educativa e componente obrigatório de todas nas escolas, graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país (BRASIL, 1969).

Já o Esquema II era destinado aos portadores de diplomas de cursos técnicos, que também atuavam ou pretendiam atuar, como docentes de disciplinas específica do ensino médio, relacionados às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Para além das disciplinas de caráter pedagógico e de conteúdo moral e cívico, o currículo do Esquema II era composto por dois segmentos de disciplinas: a propedêutica e a profissional. O segmento propedêutico compreendia três disciplinas, podendo ser, dependendo da área econômica pretendida, matemática, química, física, biologia, economia ou administração. Já o segmento profissional, de até três disciplinas, era voltado para a habilitação na disciplina que pretendia lecionar.

O total da carga horária do professor formado pelo Esquema II podia variar conforme o número de disciplinas habilitadas: 1080 horas para uma disciplina, 1.280 para duas disciplinas ou 1.480 para três disciplinas. O Quadro 1, a seguir, exemplifica as disciplinas, suas ementas e as cargas horárias dos Esquemas I e Esquema II.

Quadro 1 – Disciplinas Esquema I e Esquema II

Disciplinas	Ementas	Cargas horárias
-------------	---------	-----------------

		Esquemas	
		I	II
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial)	Focalizará esse grau com ênfase no ensino técnico, devendo ser adequadamente consideradas suas implicações legais e técnicas, princípios e objetivos.	90	90
Psicologia da Educação	Abrangerá os aspectos de Psicologia da Aprendizagem e de Psicologia da Adolescência aplicados ao fato pedagógico.	90	90
Didática	partindo de uma teoria do método, considerando o planejamento, a execução e a verificação de aprendizagem, conterà noções de liderança, elocução, meios e técnicas de comunicação, planejamento e orientações do ensino, organização de laboratórios e unidades de experimentação (tais como áreas de cultivo agrícola, experimentação zootécnica, oficinas e escritórios-modelo), organização de currículos, elaboração de programas e análise ocupacional.	90	90
Prática de Ensino	Será feita sob a forma de estágio supervisionado em atividades práticas da habilitação ou habilitações de magistério, precedido sempre que possível de aulas dirigidas ou experimentais e desenvolvido em escolas da comunidade.	290	290
Educação Moral e Cívica	Estudo de Problemas Brasileiros, em atendimento ao Decreto-lei 869/69.	40	40
Propedêuticas, na área econômica pretendida	Área econômica primária: Matemática (100); Química (90) e Biologia (90).	-	280
	Área econômica secundária: Matemática (100); Física (90) e Desenho (90).		
	Área econômica terciária: Matemática (100); Economia (90) e Administração (90).		
Da área de habilitação pretendida	Disciplinas especializadas, de uma até três disciplinas com 200 horas, conforme a licenciatura correspondente. Definem-se como áreas de habilitação, para fins de integração dos currículos do Esquema II, as disciplinas especializadas dos diversos cursos de ensino médio (de 2.º grau ou 2.º ciclo técnico) referente às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, aprovadas pelos órgãos competentes dos diferentes sistemas de ensino.	-	200, 400 ou 800
Total da carga horária		600	1.080, 1280 ou 1480

Fonte: Portaria nº 432/1971 de MEC, adaptada.

Para ingresso no Esquema I, bastava apresentar o título de nível superior para requerer a matrícula, tendo o número de vagas disponíveis o limitador. Já para ingressar no Esquema II, os candidatos eram submetidos ao exame vestibular de provas, cujo conteúdo abrangia às disciplinas obrigatórias do ensino médio, e eventualmente acrescidos de exames de língua estrangeira.

Ao final, os alunos recebiam um diploma de licenciatura com as habilitações específicas obtidas registradas no verso do diploma. Os licenciados pelo Esquema I tinham direito de se registrar como professor do ensino médio em três disciplinas, e os do Esquema II em até três, conforme a carga horária atingida no quadro acima. O quadro que segue apresenta as principais diferenças entre os esquemas propostos.

Quadro 2 – Comparativo: Esquema I x Esquema II

	Esquema I	Esquema II
Público-alvo	Portadores de títulos de nível superior	Portadores de títulos de nível médio
Tipo de formação	Complementação pedagógica	Complementação pedagógica e técnica nas disciplinas pretendidas
Carga horária mínima	600 horas	1.080, 1.280 ou 1.480 horas
Ingresso	Concurso vestibular de classificação	Concurso vestibular de provas

Fonte: Portaria nº 432/1971 de MEC, adaptada.

A Portaria nº 432/1971 do MEC delegou ainda aos centros de formação técnica a ministração dos cursos, tendo a fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, órgão federal vinculado ao MEC, o papel de funcionar como agência executiva da Diretoria do Ensino Médio do MEC, na coordenação e supervisão dos cursos ministrados pelos centros de formação técnica. À época, havia vários centros de formação técnica no Brasil, que eram instituições públicas ou privadas. A Portaria nº 432/1971 do MEC fixava essas instituições que já estavam previamente autorizadas, e previa o credenciamento de outras.

Artigo 18 – Fica delegada a ministração de cursos de que trata esta portaria, nos termos da autorização contida no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 655, de 27 de junho de 1969, ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGS), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CETUTRAMIG), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM), promovendo-os diretamente ou em convênio com outras entidades oficiais, por reconhecidas, sem prejuízo do direito de realização de cursos congêneres por instituições de ensino superior autorizadas pelo Conselho Federal de Educação (MEC, 1971).

Dessa forma, o CENAFOR configurou cursos emergenciais do Esquema I e Esquema II por todo país, chegando a firmar parcerias com várias Escolas Técnicas Federais da Rede Federal de Educação Profissional que desejavam capacitar seus professores e com instituições que ofertaram os cursos superiores de licenciatura plena. Em Mato Grosso, a primeira parceria do CENAFOR com a ETFMT que se tem notícia ocorreu em 1984. O curso para formação de professores que eram docentes da escola federal e que portavam títulos de nível superior foi elaborado pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Escola Técnica Federal de Mato Grosso e a Oferta dos Cursos Esquema I e Esquema II

Em 1984, treze anos após o lançamento do plano emergencial Esquema I e Esquema II, encontramos fontes históricas que confirmam uma parceria celebrada entre a ETFMT, a UFMT e a fundação CENAFOR para oferta do curso de licenciatura plena para disciplinas especializadas da educação profissional aos docentes da ETFMT. A Resolução nº 83 do Conselho Diretor da UFMT foi assinada em 26 de outubro de 1984 pelo então Reitor da UFMT, professor Eduardo De Lamônica, presidente do conselho diretor e outros seis membros, para a realização de um curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do 2º grau, nos parâmetros do Esquema I (UFMT, 1984).

Como já dito, a exigência contida no artigo 30 da Reforma Universitária exigia que as escolas profissionais e os educadores se adequassem e o contexto da ETFMT não era diferente. Até 1984, o quadro de professores da ETFMT, assim como de outras instituições congêneres da Rede Federal de Educação Profissional, se dividia em três grupos. O primeiro era formado por professores graduados em profissões liberais, tais como engenheiros, contadores, administradores e outras profissões, que não possuíam qualquer formação de natureza pedagógica. O segundo grupo constituía professores que portavam títulos de cursos técnicos de nível médio, ou seja, eram docentes e não possuíam nível superior. Esses dois primeiros eram considerados professores portadores de formação semi acabada. E o terceiro grupo, que era constituído por professores de nível superior que cursaram licenciaturas, e por essa razão, eram considerados profissionais docentes de formação acabada.

A necessidade de adequar esse quadro fez com que a gestão da antiga ETFMT buscasse meios para formar seus professores com formação semi acabada. Nesse sentido, foi encomendado um curso nos moldes do Esquema I, em parceria com a UFMT sob a interveniência do CENAFOR. De acordo com os termos do Convênio 83/1984, cabia a ETFMT disponibilizar as instalações e materiais de consumo, a UFMT ficou responsável pela administração e o funcionamento do curso e ao CENAFOR o repasse de recursos financeiros para cobrir as despesas (MEC, 1986).

O objetivo do convênio era formar professores portadores de nível superior que não possuíam complementação pedagógica, ou seja, habilitação para lecionarem as disciplinas da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau – Esquema I. Esses professores em sua maioria eram engenheiros civis, eletricitas e sanitaristas, que foram egressos daquela mesma universidade, e ingressaram no Esquema I da UFMT sem lista classificatória, pois estes eram os termos do convênio.

As fontes históricas consultadas comprovam que foi requerido o reconhecimento do curso especial da UFMT em 23 de janeiro de 1986 (MEC, 1986). Tivemos acesso ao conteúdo do processo protocolado na Secretaria de Ensino Superior – SESu do MEC, com sua tramitação nos setores da Secretaria e também no CNE, destacando-se os documentos: requerimento da UFMT ao MEC solicitando o reconhecimento do curso; portaria da comissão verificadora com designação da equipe de professores que avaliaram *in loco* as condições do curso; relatório da comissão de reconhecimento do curso; relatório encaminhado à Câmara de Ensino Superior do CNE; o parecer do CNE que aprovou o curso; e, por fim, a Portaria nº 201, de 01 de abril de 1987, do MEC que reconheceu o “[...] curso emergencial de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, ministrado na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, pela Universidade Federal de Mato Grosso” (MEC, 1987). Esses documentos serão preciosos para decifrar os fundamentos desse processo de formação de professores da educação profissional na ETFMT na pesquisa de doutoramento em curso.

Sem previsão de afastamento para capacitação, os professores da ETFMT cursaram o Esquema I da UFMT no período de 12 de setembro de 1984 a 30 de novembro de 1985, nas noites de 4ª feiras e nas tardes de sábado. Também ocorreu um intensivo nas férias escolares, janeiro e fevereiro, a fim de não prejudicar as atividades dos alunos que eram docentes na ETFMT e continuavam trabalhando.

Em termos de financiamento, inicialmente o CENAFOR ficou encarregado de repassar recursos a ETFMT e a UFMT para cumprimento do objeto do convênio. No entanto, conforme o Relatório da Comissão do MEC que avaliou o curso em Cuiabá:

[...] devido a problemas de inflação, dilatação do período de realização do curso, e divisão das turmas para a melhoria do rendimento, foi necessária a suplementação de cerca de Cz\$ 7.000,00 (sete mil cruzados) pelos quais a ESCOLA TÉCNICA se responsabilizou (MEC, 1986).

As disciplinas que integraram o currículo do curso computaram uma carga horária superior em 135 horas ao que se estabelecia a Portaria n° 396, de 28 de junho de 1977. A essa altura, o plano Esquema I e Esquema II da Portaria n° 432/1971 do MEC já havia sofrido modificações decorrentes de Resoluções do CFE e a carga horária do Esquema I que em 1971 era de 600 horas, fora ajustado para 840 horas (MEC, 1977). Ao final, conforme consta nos diplomas acessados, o curso foi intitulado de Curso de Graduação de Professores da Parte Especial do Currículo do 2º Grau – Esquema I (Portaria Ministerial n° 432 – BSB, de 19/07/1971) e foi reconhecido em abril de 1987.

Para os professores de nível médio técnico que não possuíam nível superior e outros de nível superior que não entraram na turma da UFMT, a ETFMT foi buscar no Paraná uma outra parceria. Considerando fontes já mapeadas, podemos dizer que a nova parceria para os cursos oferecidos em caráter emergencial nos moldes do Esquema I e II foram realizados mediante um convênio entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet-PR, a Secretaria de Ensino de 2º Grau do MEC (o CENAFOR já havia sido extinto pelo Decreto n° 93.613/1986), e a ETFMT. O convênio foi estabelecido para habilitar 85 professores, 25 no Esquema I e 60 no Esquema II. Os cursos foram reconhecidos pelo MEC em 29 de novembro de 1989 pela Portaria n° 653/1989 do MEC (MEC, 1989) e os alunos diplomados em março de 1990. A cópia do processo de reconhecimento do curso e outros documentos foram solicitados ao CNE/MEC e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (entidade que sucedeu ao Cefet-PR), e aguardamos o envio das fontes para processamento das informações para a pesquisa.

Considerações finais

O texto teve por objetivo problematizar a formação de professores para a educação profissional na ETFMT por meio de um emblemático plano do MEC: as licenciaturas para disciplinas profissionalizantes do ensino médio, denominadas de Esquema I e Esquema II. Observamos que estas complementações pedagógicas foram planejadas emergencialmente para fazer frente a diversos contextos políticos, econômicos, sociais e educacionais.

As exigências da Reforma Universitária de 1968, o crescimento virtuoso da economia durante o “milagre econômico” e a ausência de professores em nível superior para atuarem no novo ensino médio profissionalizante, fez com que o Estado, instituições públicas e privadas, e educadores buscassem uma solução para formar professores, em especial, aos docentes da educação profissional. Esse processo ocorreu em meio a tentativas de articulação entre a educação superior e a educação básica (antigo 1º e 2º graus), e a educação com o trabalho, levando ao aligeiramento e soluções provisórias, caso dos Esquemas I e II.

Considerando que o mapeamento das fontes para nossa pesquisa está em curso, podemos afirmar até este ponto que o contexto de formação de professores para a educação profissional na ETFMT no período pesquisado, 1984 a 1989, reafirma a ausência de um projeto educacional consistente que articule a cultura escolar com o mundo do trabalho, as relações docentes com a organização curricular, e as relações da educação profissional com as necessidades dos educadores e as instâncias da sociedade. Bem como, afirma que a formação de professores para educação profissional foi buscada pelas instituições de ensino, por meio de parcerias públicas, como foi o caso dos convênios ETFMT, CENAFOR e UFMT e ETFMT, MEC e Cefet-PR. Com baixos investimentos, sem afastamentos para os professores se dedicarem aos estudos, e de forma aligeirada, muitos foram aqueles professores da ETFMT que cursaram licenciaturas plenas em educação profissional nos Esquemas I e II.

Referências

BELTRÃO, Tatiane. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Senado Notícias, Brasília, 03 de mar. de 2017. Disponível em <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em 28 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CVI, nº 231, p. 10369-10372, 29 de novembro de 1968.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CVII, nº 30, p. 1409-1410, 12 de fevereiro de 1969a.

BRASIL. Decreto-lei nº 616, de 09 de junho de 1969. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CVII, nº 131, p. 4881, 10 de junho de 1969b.

BRASIL. Decreto-lei nº 655, de 27 de junho de 1969. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CVII, nº 107, p. 5489, 30 de junho de 1969c.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CVII, nº 176, p. 7768-7769, 15 de setembro de 1969d.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CLX, nº 153, p. 6377-6380, 12 de agosto de 1971.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE 111, de 01 de março de 1971**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE nº 335, de 04 de junho de 1982**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE 147, de 19 de fevereiro de 1987**.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Palestra. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, p. 67-82, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Portaria nº 3.391, de 07 de agosto de 1970. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CVIII, nº 154, p. 7292-7293, 18 de agosto de 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Portaria nº 431 BSB-3, de 19 de junho de 1971. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CIX, nº 140, p. 5847-5848, 26 de junho de 1971.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CXV, nº 138, p. 8860-8861, 13 de julho de 1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Relatório da Comissão de Reconhecimento do curso de licenciatura plena para a graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau – Esquema I**. Cuiabá, 16 de maio de 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Portaria nº 201, de 01 de abril de 1987. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CXXXV, nº 62, p. 4750, 02 de abril de 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Portaria nº 653, de 29 de novembro de 1989. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CXXXVII, nº 229, p. 22093, 01 de dezembro de 1989.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC. **Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2021, ano base 2020**. Ministério da Educação, Brasília. Disponível em

<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2021. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT.
Resolução Conselho Diretor da UFMT 083 de 26 de outubro de 1984.
Homologa o termo de Convênio UFMT, CENAFOR e ETF-MT. UFMT,
Cuiabá, 1984.

Escola Manuel Bandeira em Colorado do Oeste-RO: Ensino de História e Formação Cidadã

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_011

*Sérgio Ricardo Nunes
Regiane Cristina Custódio*

Na produção desta escrita buscou-se uma análise sobre a temática “cidadania” contida em documentos que servem como orientadores da educação básica e que foram instituídos a partir da Constituição Federal de 1988. Esta carta magna privilegiou em seu texto alguns anseios da população do Brasil por liberdades democráticas, bem como o papel do ensino de História no que se refere à formação cidadã dos jovens estudantes na educação básica.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram realizados levantamentos documentais e bibliográficos sobre as temáticas “Educação”, “Ensino de História” e Cidadania” e também pesquisa de campo, em formato de entrevista, envolvendo estudantes do último ano do ensino médio da Escola Manuel Bandeira, localizada no Município de Colorado do Oeste – RO. O resultado da pesquisa possibilitou relacionar os aprendizados sobre cidadania, em especial na disciplina de História pelos alunos participantes da pesquisa, com as práticas sociais, no âmbito de suas comunidades.

A Constituição Federal de 1988, também chamada de constituição cidadã, fala sobre a garantia de direitos fundamentais às liberdades individuais no campo civil, político e social, foi bastante inspirada nas famosas declarações dos direitos do homem e do cidadão, ligadas diretamente à revolução francesa no século XVIII. A cidadania garantida no texto constitucional contém, assim, os ideais de universalidade dos direitos, reconhece, mesmo que de maneira retórica, que cada brasileiro faz parte da nação, e por isso, tem a proteção do Estado. Neste contexto,

a educação como instituição pública (e mesmo quando ofertada pela iniciativa privada) protagoniza um papel de destaque no texto constitucional e em documentos surgidos posteriormente.

A educação, como política social permanente, tem como uma das suas funções contribuir de forma clara para o exercício da cidadania. Isso levando em consideração as características da Constituição de 1988, que reconhece como aspectos básicos da cidadania as liberdades civis e os direitos políticos e sociais. A formação para a cidadania é contemplada nos documentos que norteiam as estruturas educacionais do país, sendo atribuído ao ensino das diversas disciplinas, a prerrogativa de formar o cidadão.

A LDB 9.394/96, no seu Título II, estabelece os princípios e fins da educação nacional e reforça as garantias reconhecidas na Constituição Federal de 1988, ao destacar o papel da educação com a formação integral dos estudantes. Em relação à Educação, encontramos assim descrito: "[...] educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996, p. 08)

A educação então, se configura como um dos direitos sociais fundamentais, segundo a LDB 9.394/96, o que a torna uma responsabilidade do poder público e também dos familiares de crianças e adolescentes que podem e tem, como diz o próprio texto, o dever de contribuir para a sua formação plena. O referido documento oferece contribuições importantes para uma reflexão acerca da cidadania no contexto escolar.

Cidadania no contexto escolar: algumas reflexões

Tanto o texto contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, quanto nos demais documentos elaborados sob sua orientação, encontramos a formação para cidadania contemplada em todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Sob tal perspectiva, o conhecimento construído no espaço escolar tem o papel de fomentar as práticas de cidadania.

Cortella (2008) analisa a relação entre educação e conhecimento no ambiente escolar em uma perspectiva política e epistemológica, e as relaciona com o desenvolvimento de cultura e também de sua apropriação, o que o leva a apontar um sentido social para as práticas educativas. O autor refere-se em especial à educação como política pública que surgiu após a redemocratização, orientada, assim, pela Constituição Federal de 1988, entendendo o espaço escolar como campo propício à democratização do saber, fator imprescindível para difusão do conhecimento científico e da formação solidária e cidadã. A este respeito, afirma que:

[...] é preciso pensar uma nova qualidade para uma nova escola, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a educação como um direito subjetivo de cidadania e, portanto, inerente a cada sujeito, a cada pessoa. [...] A democratização do saber deve revelar-se, então objetivo último da escola pública, na educação da classe trabalhadora (agora a frequentando em maior número) com uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social. (CORTELLA, 2008, p. 15)

A escola, orientada pela nova Constituição, assume um caráter de universalização no sentido de garantir o acesso a todos, independentemente de grupo social. A educação democrática, tem a função de promover uma cultura de cidadania e o aprendizado dos diversos campos do conhecimento científico.

Buffa (1999) aponta para a necessidade de superação de uma visão idealista na relação entre educação e cidadania, ao abordar o tema e, em especial, destaca os aspectos referentes a realidade social e educacional brasileira sob influência da Constituição Federal de 1988. A autora destaca as contradições de sociedades que tem como modelo de organização políticas, a democracia liberal e como modo de produção econômico, o capitalismo, em que os sistemas educacionais estabelecem modelos

diferenciados, organizados a partir do papel social desempenhado por grupos sociais distintos. Para a autora, as revoluções burguesas estabelecem como prerrogativa legal o status de cidadão de direitos, tendo em vista garantir de forma universal o direito às liberdades civis, como o direito à propriedade, à participação política, e as políticas públicas de bem-estar social, destacando-os como fundamentos jurídicos da cidadania moderna.

Sobre a relação formativa entre ensino escolar e cidadania, Arroyo (1999), estabelece alguns limites do alcance da educação oferecida pela sociedade burguesa para a formação do cidadão e relativiza tal responsabilidade ao falar de uma “cidadania dada” pautada nas concessões de direitos estabelecidos pelo Estado e também nos deveres imputados aos cidadãos. Fala em uma “cidadania conquistada” que representa os direitos sociais e políticos, que só passaram a existir a partir de movimentos reivindicatórios e de lutas políticas, fruto da mobilização da classe trabalhadora, de grupos de minorias sociais e dos excluídos em geral.

Nosella (2016) utiliza-se das contribuições do pensador italiano Antonio Gramsci, em especial seus conceitos de revolução e hegemonia cultural, para estabelecer um paralelo entre educação e cidadania, entendendo esse processo como uma revolução cultural que pode promover a mudança de um tipo de cidadão, com um imaginário social burguês, para um novo cidadão de imaginário social socialista.

Os debates em relação a cidadania e sua abordagem pela educação, tem sido fato corriqueiro no Brasil, em especial durante e após o período da redemocratização. Essas abordagens, por parte de diversos autores, são de grande importância para uma melhor compreensão da cidadania como condição dos sujeitos sociais e também do papel da educação institucional como promotora de cidadania e geradora de cidadãos.

Freire (2015, 2019) coloca em evidência uma educação que promova a cidadania dos atores sociais e convida a refleti-la como uma educação que extrapole os aspectos técnicos dos conhecimentos já estabelecidos, transmitidos de forma tradicional em uma “educação bancária” ao educando, que nesse sentido, não é sujeito no processo de educação. Tal concepção de educação a coloca numa perspectiva de

promotora de uma conscientização dos jovens estudantes para que possam promover sua própria transformação em relação a si e ao mundo.

A educação que promove a cidadania aponta caminhos para uma educação cidadã que transforma o espaço escolar em local de aprendizado das práticas, e assim, permite uma vivência pautada nas experiências de democracia, liberdade e cidadania através do engajamento dos jovens estudantes em ações que requerem mudanças em seus contextos sociais.

Outra contribuição no sentido de valorizar o espaço escolar como campo de formação cidadã, pode ser compreendido a partir de Saviani (2008) que apresenta os caminhos da educação brasileira em uma perspectiva histórica e desenvolve a ideia de que a escola tem de tornar possível uma educação que permita aos seus estudantes a intervenção e a transformação de seus contextos sociais nas dimensões materiais e culturais. Para tanto, o processo de educação deve estar focado no educando, despertando-lhe o senso crítico e a conscientização.

A partir das abordagens dos autores estudados, no âmbito da educação como política de Estado e como processo social, evidencia-se que ser cidadão, do ponto de vista legal, parece ser, na sociedade contemporânea, algo simples e fácil. Porém, constituir-se cidadão, na plenitude do que é teoricamente apresentado, requer um processo de aprendizado e de transformação, tanto dos sujeitos sociais quanto dos sistemas de educação. E assim, o espaço escolar e sobretudo o ensino de história, trazem importantes contribuições para pensar a cidadania juvenil.

Espaço escolar: Direitos e Deveres, Ensino de História e Cidadania Juvenil

Os estudantes que participaram da pesquisa concedendo entrevistas¹ demonstraram em suas declarações, algumas características que

¹ As entrevistas ocorreram no segundo semestre do ano de 2020, de forma não presencial, realizadas no modo on-line, utilizando como ferramenta o “Google Meet” em decorrência da pandemia causada pelo Corona Vírus – COVID-19. Dessa forma sem nenhum risco de contato para, assim, preservar a saúde dos participantes. Os participantes voluntários das entrevistas, realizadas com o objetivo de coletar dados em relação a

são peculiares à maioria dos jovens da cidade de Colorado do Oeste, como a identificação com a escola, principalmente em relação às práticas culturais e esportivas realizadas no espaço escolar, e o envolvimento com algum tipo de instituição religiosa. No caso da igreja católica, os grupos de jovens têm uma forte participação da comunidade juvenil.

Sobre os grupos de jovens, vale destacar a presença, na região, da Pastoral da Juventude – PJ, uma pastoral social da igreja Católica, tradicionalmente ligada aos movimentos sociais, que tem sua origem nas experiências de organização juvenil dos anos 60 do século XX, como a JOC, JEC e JUC², que são organizações que se destacaram como importantes ambientes de formação política e cultural da juventude de seu tempo. Na cidade de Colorado do Oeste a PJ é atuante no ambiente escolar, e nele é possível perceber (através de suas atividades desenvolvidas) que estão relacionadas a temas formativos no campo político, em relação a problemas sociais e também à valorização das diversidades sociais. Muitos jovens, estudantes e não estudantes, participam da pastoral.

Nas falas transcritas, a partir da gravação das entrevistas concedidas pelos jovens estudantes, é possível perceber aspectos referentes aos temas descritos anteriormente, o que confere visibilidade a

compreensão de estudantes da educação básica da escola Manuel Bandeira sobre cidadania, educação e ensino de História, faziam parte da comunidade escolar e eram todos alunos do terceiro ano do ensino médio no ano 2020. Devido um compromisso assumido com os participantes de não expor suas identidades, tendo em vista uma questão ética, foi utilizado para identificação um nome fictício, que usou como referência a letra inicial do nome de cada um/uma.

² Segundo Frei Betto (1986), a Juventude Operária Católica/ JOC foi um movimento especializado da Ação Católica atuante no meio dos jovens operários. Presente no Brasil, desde o ano de 1920, foi considerado dentro da legalidade até 1968, quando passou a ser uma organização clandestina. Por sua vez, a Juventude Estudantil Católica/JEC –, foi um movimento especializado da Ação Católica e atuante no meio secundarista entre os anos de 1958 a 1965. Já a Juventude Universitária Católica/JUC – foi um movimento especializado da Ação Católica atuante no meio secundarista entre os anos de 1958 a 1964.

alguns aspectos do cotidiano vivenciado por estes jovens, nas múltiplas manifestações simbólicas que caracterizam suas práticas.

Outro ponto marcante presente nas palavras desses alunos diz respeito ao tema da identidade juvenil, que para Mello e Silva (2008), encontra-se relacionada a certas construções sociais que envolve a escola e a sociedade. Também em relação ao ensino escolar, em especial ao ensino de História, é possível perceber a contribuição dada para esse processo de formação de identidade.

A seguir, alguns excertos destacados das narrativas dos jovens estudantes que participaram da pesquisa em que falam sobre si, posicionando-se como sujeitos pertencentes a um lugar social que os identifica:

[...] tenho 17 anos, sou católico, pratico esporte e, converso bastante com meus amigos, tenho um bom convívio popular, sou de Colorado e gosto muito desta cidade, e estou aqui para ajudar. Eu sou nascido aqui na cidade e eu estudo aqui na Escola desde o ensino fundamental, do primeiro ano, e estou concluindo o Médio, eu participo também na igreja, eu ajudo nas celebrações, e participo da pastoral da juventude. Eu acho muito positivo participar da pastoral da juventude pois lá acontecem vários debates informais que acontecem porque estamos com amigos, a igreja católica traz também um movimento que se chama campanha da fraternidade, e aborda temas importantes e possibilita ao jovem conhecer e debater, e também nós somos chamados a ajudar, então eu gosto muito desta parte que traz debates, assim sociais muito importantes que em situações diferentes, em outros lugares não se fala sobre isso. Na pastoral da juventude direta ou indiretamente nós discutimos sobre cidadania. (Jairo, aluno do 3º ano A)

Jairo, estudante de 17 anos, destaca sua condição de católico e o papel que desempenha na pastoral da juventude, bem como a importância

de temas abordados dentro da campanha da fraternidade, mostrando seu interesse por questões relacionadas com algumas atualidades sociais.

Alguns aspectos como a solidariedade, o interesse por temas igualitários e a participação na comunidade estão presentes na narrativa do jovem estudante Jairo. Em relação à identidade juvenil, Mello e Silva (2008) afirmam o seguinte: “a identidade é, antes de tudo, um processo de aprendizagem, o qual é vivenciado como uma ação e não tanto como uma situação” (MELLO; SILVA, 2008, p. 68). O convívio e as atividades realizadas dentro dos grupos possibilitam que Jairo manifeste em sua representação uma ideia de pertencimento e compromisso com os demais jovens de seu meio e, também, com a realidade social que o cerca. Nesse sentido, pode-se falar em uma identidade juvenil sendo construída.

Por sua vez, a estudante Karol, 18 anos, moradora da zona rural do município, destaca o gosto pela leitura, atividade muito estimulada no ambiente escolar pelos professores e também pelos funcionários da biblioteca da escola Manuel Bandeira, que realizam exposições e divulgações dos livros, incentivando os alunos a frequentar a biblioteca que também oferece o empréstimo de livros. Ela diz o seguinte:

[...] Bom, falar de mim, [...], tenho meus 18 anos recém completados sou a filha caçula, é, o que eu gosto de fazer? Eu gosto de ler. É particularmente o meu passa tempo, esporte eu não faço, eu sou bem sedentária (risos), religião eu me considero evangélica, acho que é isso, minha relação familiar, eu e minha família temos uma relação muito boa, todos, [...] eu sou evangélica mas participo pouco, às vezes da escola dominical, é uma igreja mais antiga tem muita gente de idade, igreja Monte das Oliveiras, tem poucos jovens, é uma igreja na zona rural todos ajudam a organizar as atividades. (Karol, aluna do 3º B)

A aluna destaca a sua condição de evangélica e a participação, mesmo que esporádica, nos cultos e na escola dominical, que proporciona aos participantes de igrejas evangélicas encontros envolvendo jovens para estudos bíblicos e atividades diversas. Aqui, também é importante destacar

o valor dado às reuniões de caráter religioso, que torna possível o convívio solidário entre os membros da comunidade, neste caso, uma comunidade rural.

O esporte praticado no espaço escolar, e também em praças esportivas públicas, visam não só a competição, mas a recreação e o lazer dos jovens estudantes, caracterizando um aspecto importante dos direitos sociais e da promoção do bem-estar da população, tema abordado por Carvalho (2012), quando trata sobre a relação da condição de cidadania e de direitos sociais. Abaixo, um excerto da entrevista da estudante Maia:

Eu tenho 17 anos, estou na Escola Manuel Bandeira desde que estudava o 4º ano, este é meu último ano nesta Escola, infelizmente tem a pandemia e as aulas estão se dando de forma remota. Eu sou atleta paralímpica, hoje não tenho realizado atividades fora do que ocorre dentro da Escola, acho que é isso. Minha relação com a Escola sempre foi muito boa em relação a tudo. Eu moro com meu pai, mãe e um irmão, nossa convivência também é bem tranquila dentro de casa, eu sou fácil de conviver. Eu nasci e cresci aqui em Colorado do Oeste, e estou aqui, pretendo viver aqui, eu sou católica, eu já terminei a catequese, e também já participei do grupo de jovens, mas hoje eu não participo mais. (Maia, aluna do 3ºB)

A estudante Maia também aborda sua relação com o esporte no espaço escolar com destaque para sua condição de atleta paraolímpica. O envolvimento de alunos com algum tipo de limitação física nas atividades esportivas e culturais faz parte das iniciativas da escola no seu objetivo de promover a inclusão nas diversas realizações ocorridas no ambiente escolar, confirmando assim, o que assegura a Constituição Federal de 1988, que regulamenta a educação inclusiva nas escolas brasileiras, reforçando a ideia de direitos sociais, no caso a educação como uma das políticas de promoção da cidadania.

Maia dá ênfase na sua boa relação com os familiares, bem como sua ligação afetiva com a escola Manuel Bandeira. A precariedade do município em relação a espaços para a realização de atividades culturais e de lazer, direciona para o espaço escolar, e também das igrejas, a busca dos jovens em relação a tais atividades. O município não dispõe de cinemas, teatros ou galerias culturais, também não conta com espaços de convivências juvenis ou uma praça para a prática esportiva diversificada que atenda às demandas específicas de sua juventude.

Na análise das entrevistas dos jovens estudantes que participaram da pesquisa, a relação de envolvimento afetivo com a escola Manuel Bandeira quase sempre fica evidente. Tal aspecto pode estar relacionado devido ao município ter duas escolas que oferecem o ensino fundamental e médio e que, até o ano de 2015, ofereciam a educação básica a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Assim, a maioria dos estudantes tiveram o início de sua vida escolar em uma das escolas, desenvolvendo, com ela, laços de afetividade.

Nos excertos seguintes, sobre o tema “escola como espaço propício à formação para a cidadania, e o exercício de direitos e deveres”, as estudantes Tamara e Karol explicitam o valor do aprendizado escolar para suas concepções sobre cidadania.

O aprendizado escolar ajuda sim a gente se sentir cidadão, quando eu entendo que cidadania tem a ver com meus direitos e deveres no nosso convívio dentro da Escola nós estamos sempre fazendo isso, na relação com os professores e os funcionários, na convivência com os colegas, no respeito às diferenças, coisas deste tipo nos ensinam muito sobre ser cidadão. Também tem a questão de participar, ser aluno da Escola, muitos aqui criticam o uniforme, eu gosto, é como se fosse uma identificação, olha, ela é aluna do Manuel Bandeira! A gente acaba se sentindo como parte de um grupo que tem coisas em comum, sei que somos diferentes, mas temos objetivos em comum, [...] mesmo questões sobre agir certo ou agir errado, a Escola contribui para que possamos discernir algumas

disciplinas como a História, a Filosofia nos ajudam a compreender, não é que dizem o que é certo ou não, mas ajuda a gente a pensar sobre, e isso contribui na nossa cidadania. (Tamara, aluna do 3ºB)

A estudante Tamara destaca a relação entre cidadania e ser cidadão com direitos e deveres, com o cumprimento de regras estabelecidas dentro da escola e a relação com os direitos dos estudantes. Essa percepção relaciona-se com a compreensão apresentada por Marshall (1963) e Carvalho (2012), em que os autores consideram que a cidadania pode ser entendida como a condição de exercícios de direitos e cumprimento de deveres legais.

Outra questão abordada pela estudante é em relação ao pertencimento a um grupo específico relacionado à escola. Ela parece entender que o cotidiano da comunidade escolar, através dos afazeres coletivos que promovem o aprendizado, do convívio e da troca de experiências, contribui para o sentimento de pertencer, de ser parte da escola. Esses aspectos estão relacionados à ideia de identidade juvenil, que Mello e Silva (2008) compreendem como um estudo do sujeito em relação ao seu meio e suas ações. Nas palavras das autoras:

O estudo da identidade é a análise da constituição do ‘estar sendo’ dos indivíduos no mundo, dentro do qual constroem a representação do que ‘pensam e sentem ser’ em cada momento de suas vidas, ao se estudar a produção de identidades de jovens, necessariamente se explicita um processo de ensinar e aprender. (MELLO; SILVA, 2008, p. 69)

A identidade juvenil, assim, se constitui a partir das ações que envolvem o aprendizado, mas também a partir da concepção do jovem sobre o papel que pode desempenhar no meio social em que se insere.

Tamara comenta ainda sobre o papel de algumas disciplinas escolares, citando a História e a Filosofia como fomentadoras de temas relacionados à cidadania. Em destaque, questões relacionadas à ética,

quando fala de “certo ou errado”, contemplando o que aponta a LDB 9.394/96, em seu artigo 35, como sendo um dos objetivos no ensino médio em relação à formação cidadã - o de contribuir para o aprimoramento dos estudantes no convívio social fortalecendo sua formação ética.

A estudante Tamara reconhece e concorda com a necessidade da existência de regras de convivência, avalia também as diferenças entre aquilo que entende ser os direitos e os deveres dentro do espaço escolar. Assuntos como direitos sociais, democracia, autoritarismo, representatividade e diversidade estão presentes em sua análise. A seguir, um fragmento de sua narrativa:

Eu vejo que estudar em si é exercer um direito, e acredito que a Escola é um lugar onde se aprende a exercer seus direitos e cumprir seus deveres, tem democracia nas aulas nós podemos falar colocar nossas opiniões, obter conhecimento é um direito dentro da Escola, participamos de coisas importantes a eleição da direção por exemplo, tem também o grêmio, ajudamos a organizar o dia a dia da escola, mas existe coisas que poderiam ser mais debatidas como as avaliações, alguns professores conversam mas outros não escutam os alunos, poderíamos discutir mais sobre as atividades, antes da parada começou a ter representante das turmas no conselho de classe eu achei isso importante. Na Escola eu acho que se cobra mais os deveres, como cuidar da Escola, zelar pelo nosso patrimônio, questões sobre comportamento na sala de aula, é claro os direitos também estão ai, mas mesmo na liberdade de expor a nossa opinião às vezes, tem professor ou alguém dentro da Escola que não deixa muito, não dá importância no que o aluno pensa, os deveres já são mais cobrados, mas aqui são adolescentes e crianças às vezes precisa de regras mesmo, tem que falar sobre o que pode fazer e o que não pode, atribuir responsabilidade. Acho que em alguns aspectos a Escola é autoritária na questão das

notas por exemplo, muitos alunos não concordam com modelos de avaliações, como as notas são atribuídas, e mesmo quando notas definem o tipo de pessoa que você é, acho que notas muitas vezes não representam realmente o que você sabe, tipo temos que nos dar bem na Escola e pronto, mas existem muitas formas de aprender, muitos conhecimentos que não valem na avaliação da Escola, veja a questão do Enem e como se fosse a única chance da vida, tipo foi mal no Enem tá condenado, e tem a pandemia e ninguém quer saber, a gente teve que brigar muito para adiar a data, era óbvio que tinha que adiar mas.. Acho que poderia ser um pouco diferente tem que existir a cobrança eu sei, mas poderia também valorizar outros aspectos, e não só a nota 10. (Tamara, aluna do 3ºB, entrevista concedida ao pesquisador)

Nas palavras de Tamara é possível perceber sua compreensão em relação à democracia e sua prática no espaço escolar, em que reconhece a existência dos direitos, principalmente a respeito de manifestações de opinião e de posicionamento, também em relação às escolhas diretas da escola. Ela, posiciona-se de forma crítica a aspectos que considera autoritários, como o modelo de avaliação e de algumas cobranças.

A estudante questiona a própria atribuição de nota como parâmetro para o sucesso escolar e indaga sobre a valorização de determinados conhecimentos em relação a outros. Numa clara demonstração de possuir uma consciência crítica quando aborda os problemas existentes no espaço escolar ligados aos direitos e deveres e aos valores estabelecidos. Guimarães (2012) destaca a importância do ensino de História para a formação de uma consciência crítica dos estudantes no tocante a capacidade de problematizar e questionar as questões já estabelecidas na sociedade. Nesse sentido, essa disciplina escolar parece ter contribuído de modo bem expressivo com o aprendizado da aluna.

A jovem estudante Karol, por sua vez, diz o seguinte:

Contribui muito para conhecer a cidadania, todas as atividades contribuem sim, elas nos ensinam, por exemplo o trabalho em grupo, aprendemos a organizar, a debater temas, a concluir uma ideia a partir de várias opiniões diferentes, onde todos participam, cada um tem uma responsabilidade, acho que exercitamos aí o respeito. (Karol, estudante do 3ºB)

Karol concorda sobre ser importante o aprendizado escolar para conhecer aspectos sobre cidadania, reconhece a relação entre cidadania, direitos e deveres e expande sua compreensão sobre o tema. Ela procura valorizar as experiências coletivas na realização de atividades escolares, bem como na divisão de responsabilidades e no respeito às diferenças. Tal compreensão, manifestada pela estudante, é contemplada também na LDB/ 9.394/96. Principalmente em relação à autonomia dos estudantes como caminho para exercer a cidadania. Nesse sentido, os PCNEM (2002) do ensino de História no ensino médio, destacam a valorização do trabalho coletivo, que pode desencadear (junto aos jovens estudantes) a construção de vínculos de identidade.

Os relatos demonstram as contribuições dadas pela educação escolar e o ensino de História, que são importantes para que os estudantes tenham uma melhor compreensão sobre a cidadania e que a escola, ao longo da vida estudantil de seus jovens estudantes, consegue desenvolver alguns conhecimentos que caracterizam uma ideia de cidadania que leva em conta os direitos e os deveres, um dos temas abordados na pesquisa bibliográfica.

Aspectos relacionados às experiências coletivas, dentro do espaço escolar, como solidariedade e protagonismo juvenil que remetem à ideia de identidade, estiveram presentes nos depoimentos. O falar dos participantes aponta para a valorização de uma autonomia individual conquistada a partir de sua vida escolar, como uma das características sobre o entendimento de cidadania e cidadão.

Os objetivos da educação básica, especificados na LDB/9.394/96, apontam para uma formação com características e objetivos específicos

em cada uma de suas fases. No entanto, é destaque no ensino fundamental e médio a formação cidadã dos estudantes no sentido de promover uma capacitação para a vida em sociedade, levando em consideração o aprendizado sobre seus direitos e deveres. A vida em uma sociedade plural e as possibilidades da participação nos espaços democráticos encontram-se também presentes nas narrativas dos jovens estudantes.

Nos relatos feitos pelos jovens estudantes da escola Manuel Bandeira, outro tema em destaque foi o aprendizado em relação à História local ou regional, que em suas narrativas aparecem como deficitárias, por não conseguir contemplar os anseios de aprendizado. Destacam questões referentes ao processo de ocupação do município e também de Mato Grosso, em seu conjunto, bem como do cotidiano local, dos conflitos e dos processos políticos que envolveram e envolvem a população.

O estudo da História do lugar não deve se limitar a aspectos referentes a um passado ou presente de uma localidade de forma isolada, observa Bittencourt (2009), mas sim contextualizar os seus eventos específicos com os aspectos e casos externos e que são contemporâneos a eles. Nesse sentido, diz o seguinte:

Não se trata, portanto, ao proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2009, p. 172)

Os acontecimentos culturais, políticos e sociais ocorridos no passado e os que fazem parte do tempo presente de um determinado lugar, ligam-se a um campo mais amplo e relacionam-se com as práticas culturais do cotidiano, que para Chartier (1990) está presente na representação dos sujeitos históricos, fazendo-se, assim, objeto de estudo do campo da História cultural.

Ao realizar a pesquisa com alunos da escola Manuel Bandeira, foi possível perceber a relação entre as representações que configuram a

maneira de manifestar o pensamento, e os aspectos referentes à vida cotidiana demarcada pelos acontecimentos históricos dos alunos, sejam referentes à comunidade à qual pertencem, sejam referentes ao espaço escolar.

A História local teria, assim, a capacidade de organizar os sujeitos históricos em torno de uma identidade que fomentaria suas ações, no sentido de participarem dos processos sociais, pois se reconheceriam como parte do ambiente e o compreenderiam de forma mais ampla.

Os estudantes Jairo e Karol, ao enfatizarem a importância de conhecerem os fatos e acontecimentos históricos específicos da localidade em que vivem, parecem também se incluir como parte dessa realidade e demonstram uma condição de pertencimento a uma identidade relacionada ao local. Os alunos, nesse sentido, apresentam uma das premissas em relação ao ensino de História e a formação para a cidadania contida no Referencial Curricular de Rondônia (2013), que é o aprendizado sobre a História local visando a construção de identidades. Em suas palavras:

Acho que falta muita coisa em relação a História da gente, também tivemos conflitos aqui, tem História aqui em Colorado, mas aprendemos a valorizar às vezes os acontecimentos de outros lugares, que são importantes, mas acho que deveríamos aprender mais sobre nosso lugar, e sobre nós, talvez aqui ou mesmo em Rondônia não se tenha grandes nomes, mas existiram e existe pessoas que foram importantes para a região, e lutaram por direitos, nós mesmos enquanto estudantes temos uma História aqui nesta Escola, nesta cidade. Fizemos manifestação contra a PEC 37 juntamente com alguns professores, mas a iniciativa foi nossa, queríamos ocupar a Escola, não conseguimos, mas paralisamos as atividades escolares e conseguimos que fosse realizado debates sobre o tema, agora recentemente mesmo que pela internet conseguimos discutir e fazer uma mobilização para remarcar o ENEM, nós estamos dentro do processo,

fazemos parte. Nós que moramos em uma cidade pequena muita das vezes não conhecemos muito da realidade das coisas, como tudo acontece, como aconteceu, acho que o ensino de História na Escola deveria abordar mais a nossa realidade, as questões política e principalmente as questões sociais, mostrar que não vivemos em um “mar de rosas”, às vezes vemos isso na Pastoral da Juventude, nos estudos da campanha da fraternidade. Talvez fosse possível a gente organizar melhor as coisas, tornar as coisas melhores a partir de estudar mais a nossa História aqui. (Jairo, aluno do 3º A)

Nas palavras de Jairo, o estudo de História não contempla de forma plena o estudo dos acontecimentos locais. Ele demonstra um grande interesse nos acontecimentos do lugar onde vive, que de certa forma, envolve a própria cultura da população. Tal posicionamento demonstra o desenvolvimento de uma certa sensibilidade no que tange às questões referentes a sua localidade, ao seu meio social, político e cultural, ou seja, apresenta a necessidade de compreender seu entorno, o que sob algum aspecto, remete ao que observa Bittencourt (2009), que o ensino da História local é fundamental para um aprendizado do presente fortemente marcado pelo passado.

Jairo relata a participação dos estudantes em movimentos que protestaram contra a PEC 37, em 2016 e também, em 2020 tendo como o objetivo o adiamento do ENEM devido à crise sanitária causada pela pandemia causada pelo Corona Vírus – COVID-19. Ele consegue demonstrar uma grande vontade de conhecer melhor e de participar de assuntos nacionais que tratam de problemas sociais e embates políticos. Esses aspectos da entrevista apontam para o aprendizado de uma cidadania social e política que se relaciona com o ensino de História. E assim, a partir do que diz o jovem estudante, lembramos o que diz Bittencourt (1998) sobre o currículo de História no ensino médio quanto a promover o aprendizado de uma cidadania social e política abarcando conceitos de justiça social, igualdade legal, reivindicação e conquistas. Uma

vez mais, podemos identificar, a partir da representação de Jairo, que o ensino de História contribuiu para tal aprendizado.

Karol, por sua vez, também destaca a insuficiência e as limitações do ensino sobre a história local, destacando a História do município. Neste ponto se faz importante mencionar que essa percepção, manifestada tanto por Karol como por Jairo, não é algo ingênuo, fruto do acaso e, sim, marcas do ensino escolar e, em especial, podemos destacar o ensino de História, que tem por objetivo suscitar através de sua prática tais inquietações. Abaixo, as palavras da jovem estudante:

Gostaria de estudar mais sobre a História de Colorado, acho que falta isso, temos a disciplina de História de Rondônia, mas acho muito geral, tem muita coisa pequena que não aparece, por exemplo Corumbiara, o massacre quase ninguém fala, parece que não ocorreu, o senhor trabalhou com esse tema, o livro foi legal, também o documentário, mas na História não vimos nada, fico pensando quem era essa gente que foi morta, o que levou eles a entrarem lá na fazenda, e os índios que habitavam essas terras o que aconteceu com eles, tem alguns locais na zona rural que se encontra muitos utensílios de cerâmica, será quem produziu, quem era essa gente, sim falta muita coisa dessa região pra ser contado na Escola, tem muita coisa aí. (Karol, aluna do 3º B)

Karol identifica a falta, as lacunas existentes nas disciplinas que se relacionam com o ensino de História local e regional. Destacam-se em suas palavras acontecimentos marcantes que permeiam a memória da população, como o chamado “massacre de Corumbiara³”, a relação com

³ O Massacre de Corumbiara trata da questão da luta pela terra no Brasil e aborda o massacre que aconteceu em agosto de 1995, na Fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara, Rondônia. Naquele dia, os camponeses que estavam no acampamento da fazenda Santa Elina, desde o dia 14/07/1995, foram emboscados de madrugada com bombas de gás lacrimogêneo. 355 trabalhadores foram presos e torturados, mulheres foram usadas como escudo por policiais e jagunços, oito trabalhadores foram executados

as populações indígenas, no passado e no presente, marcada por violência física, por imposições culturais e por desconstrução identitária.

As questões levantadas pela aluna Karol apontam para uma forma de compreensão de cidadania, que reconhece a si e ao outro, como pessoa de direito e de garantias que preservem a vida e garanta bem-estar social. Suas indagações, a respeito da História local, configuram uma preocupação com a condição de não cidadania, vivenciadas pelos sem-terra, no caso de Corumbiara e pelos indígenas ao longo da História de Rondônia.

Podemos perceber também através dos relatos, a preocupação dos alunos com assuntos relacionados à política, tanto no aspecto local quanto no global e, que por meio das aulas de História, esses jovens interagem tanto no interior da escola, como nas atividades sociais a qual participam na sociedade, caracterizando o que Costa e Rodrigues (2020) consideram ser um dos aspectos da função social da escola. Para os autores:

[...] a função da escola toma outra dimensão para além do processo de alfabetização. Ela deve constituir-se em espaço de força e produção do conhecimento, que possa criar condições para que os indivíduos saiam da inércia, despertados pela sua própria cultura, e possam ser sujeitos históricos na sociedade e, assim contribuir na transformação necessária que o contexto exige. (COSTA; RODRIGUES, 2020, p. 193)

A escola, e aqui pode-se falar que através do ensino de História, promove uma formação que busca capacitar os estudantes para participar das questões que envolvem a sua comunidade no trato da política, das lutas sociais em favor de direitos e, assim, promover conquistas para si e para os demais que fazem parte do seu meio.

Temas geralmente abordados nos conteúdos do ensino de História, como a questão indígena, a luta pela terra, as comunidades

sumariamente e o acampamento foi incendiado com todos os pertences dos posseiros. (MESQUITA, 2003, p. 33)

originárias, as desigualdades sociais, dentre outros, estão presentes nos relatos feitos por Karol e Jairo, que também demonstram que consideram importantes esses conhecimentos.

Ao destacar, nas entrevistas, a relevância de ampliar os estudos históricos relacionados ao lugar onde vivenciam suas experiências de vida, os estudantes procuram também associar os acontecimentos locais com o contexto nacional ou mesmo global e, dessa maneira, identificam uma relação entre o que aconteceu, e o que acontece historicamente nas suas localidades com os processos históricos mais amplos.

Considerações finais

Ao realizar a pesquisa com alguns alunos da escola Manuel Bandeira, foi possível perceber a relação entre as representações que configuram a maneira de manifestar o pensamento, e os aspectos referentes à vida cotidiana demarcada pelos acontecimentos históricos dos alunos, sejam referentes à comunidade à qual pertencem, sejam referentes ao espaço escolar.

O ensino de História, realizado nas escolas, tendo como premissa a formação de cidadãos aptos a exercer sua cidadania na sociedade e em relação ao Estado, no contexto democrático e participativo, tem o papel de promover o processo de formação de uma determinada consciência nos estudantes, caracterizada como histórica e cidadã, possibilitando a eles e elas, problematizar sua realidade nos diversos aspectos que a compõe.

As experiências escolares, bem como o estudo da História do Brasil, e da própria localidade experimentadas pelos estudantes contribuíram para que estes adquirissem uma visão historicizada e crítica em relação ao seu meio social, provocando ações e posicionamentos que podem ser compreendidos como o exercício de protagonismo, seja, no espaço escolar enquanto estudantes, seja em relação ao convívio social como jovens cidadãos que ocupam espaço na sociedade.

Os caminhos seguidos pela pesquisa demonstraram que o tema “cidadania”, tratado dentro do ambiente escolar, vai além dos muros que delimitam esse ambiente e se faz presente no fazer cotidiano dos jovens estudantes e mesmo nesse espaço, permeia uma diversidade de temas

perpassando distintas disciplinas escolares, em especial a História, disciplina escolar que tem como uma de suas prerrogativas legais a formação para cidadania.

Conclui-se que o ensino de História, como artefato cultural para se aprender sobre o conceito de cidadania e a prática do cidadão, na avaliação dos alunos, através de suas próprias narrativas, alcançou uma avaliação positiva, sendo que os estudantes participantes da pesquisa consideraram o aprendizado nas aulas de História importante, principalmente na compreensão sobre a formação do conceito contemporâneo de cidadania e as categorias de direitos e deveres dentro do Estado democrático de direito. Suas narrativas conferiram visibilidade ao papel que atribuíram à História como disciplina escolar e, para eles e elas, ela se destaca como uma possibilidade de conhecer os acontecimentos referentes à própria localidade em que vivem, por meio da História local, tendo como exemplo o processo de ocupação do território que se tornou estado de Rondônia, com todos os conflitos sociais por posse de áreas de terra que lhe foram inerentes, por espaço e por direitos, contribuindo assim para a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Referências:

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 31-80.

BETTO, Frei. **Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighela**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 03 set 2020.

BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9694/96**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 03 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. [DCN (2013)]. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. [PCNs (1997)]. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 03 set . 2020.

BRASIL. Ministério da Educação [PCNEM (2002)]. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf> Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação [BNCC (2017)]. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 03 set. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-41.

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania burguesas. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-30.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, Cláudia Borges; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Subalterno e oprimido: diálogo com Gramsci e Freire. *In*: MACHADO, Maria Margarida. **Ler GRAMSCI: para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, 2020. p. 187-218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classes sociais e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

MELLO, Eliana Muller de.; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Juventudes: identidade, educação e trabalho. **Revista Práxis**, v. 2, p. 67–72, 2008. DOI: 10.25112/rp.v2i0.653. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/653>

Acesso em: 20 jul. 2021.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 81-94.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia – Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2012/05/REFERENCIAL-CURRICULAR-ENSINO-M%C3%89DIO.pdf> Acesso em: 03 set 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Cultura Quilombola, Identidade, Decolonialidade e Feminismo: a SUSSA

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_012

*Anderson José de Oliveira
Nayara Rios Cunha Salvador
Neil Franco*

Introdução

O Brasil é um país de dimensões continentais. Tão amplo como nosso território geográfico, são as diferentes manifestações culturais aqui presentes. De norte a sul existem diferentes tradições, diferentes músicas e diferentes danças que traduzem um pouco de nossa história e também de nossa constituição étnica.

Pensando nessa realidade e articulando estudos decoloniais, teoria feminista e estudos de currículo, objetivamos, a partir das análises aqui compreendidas, mostrar uma parte dessa vasta cultura brasileira através de uma dança que é expressão identitária das regiões norte e centro-oeste do Brasil – a Sussa. No que diz respeito à região Norte, a dança é popular no estado do Tocantins. Já na região centro-oeste, concentra-se no estado de Goiás.

Para realizar essa pesquisa, utilizamos metodologia de cunho qualitativo edificada na correlação de fontes bibliográficas, documentais e análises de um documentário publicado no *youtube*, produzido pelo Ministério do Turismo brasileiro em parceria com a Secretaria de Estado de Cultura do Estado de Goiás. Desse modo, nossas análises recairão sobre a Sussa como expressão da comunidade Kalunga, no centro-oeste do Brasil.

Convém destacar que a “pesquisa bibliográfica pode ter vários níveis de aprofundamento, mas deve abranger, minimamente, os estudos

clássicos sobre o objeto em questão (ou sobre os termos de sua explicitação) e os estudos mais atualizados sobre o assunto.” (MINAYO, 2014, p.183-184). A partir desse pressuposto, foram abordados autores e autoras como Faro (2004), Bell Hooks (2013), Castro (2020), Vergès (2020), dentre outros. Trouxemos também elementos vinculados à BNCC (BRASIL, 2017) devido ao fato de que desde 2017 ela tornou-se obrigatória para a formulação dos currículos em todo o Brasil. Entendemos que é necessário pensar em tal documento de uma maneira que possibilite serem realizadas, a partir dele, discussões diversas sobre as diferentes manifestações culturais presentes em solo brasileiro.

Nesse sentido, pretendemos contribuir com a valorização da cultura brasileira e combater questões que há muito tempo fazem parte de nosso imaginário social – como o machismo – através de elementos intimamente ligados à cultura brasileira como a dança, as músicas etc.

Para percorrer tal caminho, abordamos questões vinculadas ao currículo no Brasil, posteriormente conceituamos a Sussa para enfim discuti-la como instrumento educativo através da articulação de conceitos sobre dança, currículo, feminismo e decolonialismo. Encerrando o trabalho, são apresentadas algumas considerações finais. Iniciamos com conceituações vinculadas a dança.

Dança: Expressão da Cultura Humana

Desde os primórdios da vida em grupos, o ser humano se expressa através da dança. No entanto, mesmo existindo em cavernas pré-históricas figuras que denotavam movimentos de dança, é difícil especificar quando foi o início dessa manifestação cultural pelos homens e mulheres em solo terrestre. No período de vida nas cavernas, somente o que era importante era registrado. Sendo assim, é possível que essas figuras estivessem vinculadas a rituais de cunho religioso, básicos para aquela vida em sociedade (FARO, 2004).

A evolução da dança pela história não se dá de maneira aleatória. Ela está vinculada a padrões sociais e econômicos e emerge da necessidade que o ser humano possui de expressar seus sentimentos, emoções, desejos e sonhos. Em todas as épocas da história e também espaços geográficos, a

dança é manifestação do estado de espírito de todos os povos, comunicando o ser e suas características culturais (NANNI, 1995). A dança pode servir como evento de interações sociais (bailes, festas juninas etc.), como forma de agradecimento aos deuses (umbanda, candomblé); como forma de aprendizagens diversas (dança educação).

Direcionar a atenção para a dança educação requer um grande conhecimento sobre a importância dessa temática, que pode ser definida como uma maneira de expressão usando a linguagem do corpo transmitindo, inclusive, emoções, sentimentos e pensamentos. Mesmo estando esta manifestação presente nos currículos escolares, ela tem sido deixada de lado por um número significativo de profissionais, sendo também desprezada por muitos estudantes (TOSTI; RINALDI, 2012).¹

Além disso, a dança como proposta educativa, segundo Laban (1990, p. 18), “não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensoriais, mas o efeito que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno.” Nesse sentido, cabe destacar a fala de Bertoni (2001), pois, nas palavras dessa autora, a “música de mercado” seduz as crianças pela sensualidade das danças e das letras, desenvolvendo precocemente aspectos da sexualidade infantil, atropelando de alguma maneira o seu desenvolvimento afetivo. Ela destaca também que o vocabulário pobre e equivocado de muitas músicas acaba interferindo no processo de desenvolvimento cognitivo infantil.

Através de uma breve busca em sites como *youtube* é fácil encontrar canções e danças extremamente erotizadas, sendo que muitas expressões corporais dessas produções artísticas ganham a mídia, se massificam e são imitadas por crianças e adolescentes. Segundo Bertoni (2001), o conhecimento vinculando somente à cultura de massa faz com que o sujeito não acesse outros aspectos vinculados à cultura do povo, seus valores e lutas. Neste processo:

a música é a expressão do pensar e do sentir das pessoas de uma determinada época. Além de proporcionar prazer, ela também pode informar e

¹ Esse texto versa sobre as aulas de dança educação nas aulas de Educação Física escolar.

conscientizar. Portanto, para nós, esta postura de consumo significa estar à margem da cultura como um todo. O indivíduo sente-se marginalizado por não compartilhar da aquisição dos produtos ofertados pela Indústria Cultural e, ao mesmo tempo, passa a ser discriminado por não se sentir “idêntico”. Ele não percebe que partilhando da “cultura de massa” é que está se colocando à margem do entendimento de sua própria cultura. (BERTONI, 2001, p. 77)

Tendo como referência a fala acima, visualiza-se a importância da escola na construção de práticas corporais significativas através de músicas que expressem em suas letras algo além da vulgarização do corpo humano ou a ostentação de um estilo de vida. Mesmo existindo a consciência de que o corpo é veículo de expressão humana, o movimento corporal dentro das instituições escolares está voltado a momentos específicos como aulas de Educação Física ou horário do recreio. No restante das atividades, a criança deve manter-se sentada em sua cadeira, em silêncio com o olhar direcionado para a frente (STRAZZACAPPA, 2001). A referida autora segue dizendo que a adoção de atividades artísticas e corporais na escola tem mudado expressivamente as atitudes de crianças e docentes, sendo que a dança não trabalha apenas o aspecto motor, mas, também, potencialidades relacionadas à criação e também imaginação.

Dentro da dança educação, existe a possibilidade do trabalho com danças folclóricas/ danças tradicionais. Segundo Sborquia; Neira (2008), a cultura do folclore é um codificador de identidades, de reprodução dos símbolos que consagram um modo de vida. O folclore perdura e aquilo que é recriado nele em determinado momento precisa ser consagrado, adicionado aos costumes de uma comunidade e por ali se conservar no decorrer de gerações.

Em relação às tradições que se consagraram em nossa nação, as contribuições advindas da cultura afro-brasileira são essenciais na constituição cultural do nosso país. Apesar de existirem manifestações folclóricas relacionadas à população negra em diferentes partes do Brasil,

devido à necessidade de delimitar o presente trabalho, focaremos nossas falas no folclore da região norte, em específico as suas danças.²

Dentre as danças da região norte, oriundas da cultura negra, temos, dentre outras, o Carimbó, a Dança do Maçarico, o Gambá. O Carimbó é uma dança de roda na qual homens e mulheres dançam juntos, com um solista no centro. O ápice da apresentação ocorre no momento em que uma dançarina usando longas saias, consegue cobrir um dos dançadores. O nome da dança provém de um dos instrumentos que a acompanham – um tambor de origem africana. A Dança do Maçarico organiza seus/suas dançarinos/as em pares desenvolvendo diferentes movimentos. Após executarem alguns destes, a dança culmina na umbigada.

Por último, o Gambá é constituído de brincantes, um marcador, quatro cantores, uma mulher solista e seu parceiro. Fora esses dois últimos, os demais formam uma roda ou duas fileiras que envolvem o par solista e batem palmas seguindo o ritmo da música. (PARANÁ, 2012). Além dessas, existe também a Sussa. Tal manifestação da cultura do norte e do centro-oeste do país será descrita posteriormente, pois pretendemos fazer uma análise desta dança relacionada a questões vinculadas ao feminismo, decolonialidade e currículo. Iniciaremos por este último.

Dança, Educação e Currículo: BNCC em Foco

Na atualidade, os currículos presentes nas escolas brasileiras têm como referência principal a BNCC que teve duas versões provisórias antes da publicação da definitiva no ano de 2017. Esta última se deu, segundo Neira (2018), dentro de um momento de golpe político-jurídico no qual a população tem assistido à retirada de seus direitos, caminhando para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores e empresariais. Tais setores estão bem representados pelas políticas educacionais em curso. Esse golpe culminou na eleição de um antidemocrata nas eleições de 2018.

² Apesar de alguns autores, inclusive citados no presente texto utilizarem o termo dança folclórica para designar algumas danças vinculadas a cultura afro-brasileira, optamos por utilizar o termo danças tradicionais.

Deixamos claro que não somos contra uma Base Curricular Nacional. Pensamos como Neira (2018) que, mesmo discordando de uma matriz curricular voltada para competências e habilidades, defende a existência de uma base nacional pelo fato de possibilitar a vivência nas instituições escolares de diferentes temáticas.³ Expõe, ainda, que se levarmos em consideração o momento ultraconservador que o país tem vivido atualmente, determinadas temáticas poderiam não ser abordadas nas aulas. Mesmo sendo essa discussão vinculada à Educação Física escolar, pensamos que essa situação poderia acontecer nos demais componentes curriculares. Por exemplo, nas aulas de história, determinados governos ultraconservadores poderiam retirar dos currículos temáticas vinculadas ao período ditatorial vivido em nosso país nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Assim, defendemos uma Base Nacional Curricular, no entanto, almejamos também que essa base seja construída coletivamente por todos os sujeitos envolvidos na educação de nosso país.

Apesar de entendermos a relevância do aprofundamento dessa discussão, nesse momento não será possível fazê-lo devido à necessidade de limitarmos o presente texto a discussões relacionadas à dança e sua inserção na BNCC, pois ela norteará a construção dos currículos Brasil afora.

A Dança é discutida dentro de dois componentes curriculares: Artes e Educação Física. Em relação ao primeiro, ela é conceituada como uma prática artística que se dá pelo pensamento e sentimento do corpo através da articulação entre processos cognitivos e experiências sensíveis envolvidos no movimento dançado. A dança é trabalhada, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental, juntamente com outras unidades temáticas, sendo elas: artes visuais, música, teatro e artes integradas e reúne como objetos de conhecimento os seguintes elementos: Contextos e Prática, Elementos da Linguagem e Processos de Criação (BRASIL, 2017).

Assim como os demais componentes curriculares, existe na BNCC dez competências gerais específicas de Artes. Dentre essas destacamos a

³ Neira trata especificamente da BNCC vinculado ao componente curricular Educação Física.

competência 3: “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.” (BRASIL, 2017, p. 198). Essa competência possui relação direta com nosso trabalho por tratarmos de uma dança tradicional da região Norte e Centro-Oeste do Brasil, que carrega consigo muito da cultura brasileira.

Após falarmos de artes, voltaremos a discussão para o componente curricular Educação Física. A temática dança dentro desse componente curricular “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos [...]” (BRASIL, 2017, p. 218). A dança é abordada juntamente com as temáticas jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura. Possui como objeto de conhecimento no ensino fundamental 1, anos iniciais, os elementos: danças no contexto comunitário e regional (1 e 2º anos), danças do Brasil e do Mundo (1º ao 5º ano), danças de matriz indígena e africana (3º ao 5º ano). Em relação aos anos finais do ensino fundamental, o trabalho com a temática dança foca-se inicialmente (6º e 7º anos) nas danças urbanas e posteriormente (8º e 9º anos) nas danças de salão (BRASIL, 2017).

É importante destacar nesse momento que, dentro de todos esses objetos de conhecimento, o trabalho com a Sussa é possível. Poderíamos abarcar um grande bloco de trabalho abordando somente essa manifestação da cultura da região norte/centro oeste do Brasil. Abordaremos, logo a seguir, essa manifestação da cultura de nosso país.

A SUSSA

Ao analisarmos trabalhos feitos a respeito da Sussa na comunidade Kalunga (Goiás, GO), região centro-oeste do Brasil, podemos afirmar que se trata não apenas de uma dança, mas de parte de alguns rituais tradicionais e de fundo religioso, que ocorrem principalmente junto da

folia de reis. De acordo com Siqueira (2006), que se dedicou a uma interessante pesquisa acerca dos rituais de dança e festas na comunidade Kalunga, a Sussa é uma dança que atualmente é mais praticada pelo povo mais velho do quilombo, porém é reconhecida como uma marca da tradição e dos costumes do povo Kalunga, pelos jovens. De acordo com a autora:

A sussa pode ser definida como um gênero musical coreográfico, ou seja, inclui um repertório musical, uma forma de tocar e cantar e uma forma de dançar. Pode ser vista como um complexo performático, pois para a sua execução em momentos festivos cria-se toda uma performance pelas pessoas que a executam. As ‘dançadeiras’ vestem uma saia própria (exclusiva para a dança), os músicos se posicionam um ao lado do outro paralelamente, e as demais pessoas (espectadoras e dançadeiras) formam uma roda dentro da qual as dançadeiras vão ‘rodar e peneirar’. Há uma excitação geral, e podem ser ouvidos gritinhos de algumas pessoas: é um momento de êxtase. (SIQUEIRA, 2006, p. 95)

O documentário “Sussa: tradições Kalunga” (BRASIL, 2021)⁴ demonstra que a Sussa é uma tradição mantida e passada para outras gerações através, principalmente, das mulheres. Percebe-se a admiração das meninas mais jovens, e sua curiosidade acerca da Sussa e, sua busca por aprendê-la. Porém, conforme demonstra Siqueira (2006), o processo de urbanização da área tem feito com que outros gêneros musicais se tornem presentes nas festividades e, com isso, a Sussa tem perdido espaço. Para que haja uma recuperação desta tradição, a dança tem sido ensinada nas escolas da comunidade Kalunga, o que nos indica uma busca por perpetuar as tradições e mantê-las vivas no seio da comunidade.

⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=8m5F_bMixYE&t=449s. Acesso em 23 nov . 2021

Com relação ao ritual e às características específicas deste gênero, a Sussa conta com instrumentos de percussão como pandeiros e pandeirolas, basicamente artesanais e letras de canção específicas. Geralmente, tanto o canto quanto a percussão ficam a cargo dos homens, mas as mulheres também podem participar tocando e cantando. Ainda sobre a Sussa, Baiocchi (2006, p. 45) enfatiza:

A “suça”, dizem, é uma dança de “pagar promessa”, sagrada! Só é tocada ali, nos momentos certos. Na subida ou descida do mastro, ou quando “chega a hora do pagamento” de alguma promessa que alguém tenha feito para o Santo. Às vezes, os homens participam, mas, em geral, a “suça” é dançada pelas mulheres. Num ritmo alucinante de batuque, elas rodopiam, os pés mal tocando o chão. Equilibram garrafas nas cabeças.

Há, também, a Sussa dançada em pares, como num desafio em que a mulher avança em direção ao homem e vice-versa, buscando um equilíbrio na dança, com avanços e recuos. Como as mulheres vestem uma saia bastante rodada para performarem a Sussa, esta coreografia precisa ser encenada atentamente, caso contrário, como relatou uma das dançadeiras entrevistadas na pesquisa de Siqueira (2006, p. 94), “[...] se o homi não tomar cuidado, acaba enrolado na saia da mulher.”

Figura 1 - A Sussa em pares



Fonte: Luiz (2022)⁵

Algo que nos chamou atenção no documentário citado é a relação da Sussa com a subjetividade e a identidade da comunidade Kalunga, em especial no que diz respeito aos seus momentos de tradição religiosa e mesmo de descontração, nas festas. Além disso, a Sussa coloca a mulher em um lugar especial e de destaque, o que será mais amplamente discutido no próximo tópico, mas que nos evidencia que há uma relação entre gênero, raça, tradição e cultura no que diz respeito a essa performance. Tais indícios nos levam a pensar sobre a Sussa e suas possibilidades pedagógicas, tanto no que diz respeito ao resgate e à articulação das tradições quilombolas com o currículo, conforme já enunciado na BNCC (BRASIL, 2017), quanto no que se refere às possibilidades de discussão acerca da decolonialidade, das epistemologias dos povos ao sul global, que foram e ainda são consideradas menores, subalternas e são apagadas, num processo que considera como válidos os conhecimentos eurocêntricos e norte-americanos.

⁵ Figura coletada em: <http://culturacorporalprofjorgeluz.blogspot.com/2012/08/suca-danca-folclorica-tocantinense.html>

Para além disso, apresentamos a Sussa como possibilidade de expressão corporal e cultural; como meio de discussão e ampliação dos conhecimentos e da ancestralidade de mulheres negras quilombolas e como ponto de partida para discussões baseadas em uma perspectiva feminista decolonial e anti-imperialista.

SUSSA como Instrumento Educativo: Articulações entre Dança, Currículo, Feminismo e Decolonialidade

Conforme pôde ser observado no primeiro tópico deste trabalho, a dança e os movimentos corporais na escola estão associados a possibilidades de criação e expressão que geralmente são tolhidas em sala de aula (STRAZZACAPPA, 2001). Além disso, as danças tradicionais dos povos originários e dos afro-brasileiros e quilombolas são expressões culturais que constam das diretrizes curriculares no Brasil, expressas na BNCC (BRASIL, 2017) em possibilidades interdisciplinares e que se articulam com a lei 11645/2008, que institui o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, nos seguintes termos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Podemos afirmar, a partir da lei acima citada, que o estudo das expressões culturais afro-brasileiras e indígenas suscita a possibilidade de um reconhecimento da importância desses povos na formação cultural brasileira, fortalecendo nossa brasilidade, nossas raízes culturais e ampliando nossa noção acerca da ancestralidade e da luta desses referidos povos.

Nesse sentido, a Sussa, como dança, gênero musical, ritmo, festejo e manifestação cultural e religiosa da comunidade quilombola Kalunga, apresenta-se como um potente tema, tanto para as práticas corporais da dança, no aspecto do currículo das aulas de Educação Física, tomando por base a BNCC (BRASIL, 2017), quanto como importante tema de discussão e transdisciplinaridade, passando por diversas disciplinas e momentos pedagógicos na escola, sem estar fixado em um só momento ou data.

Podemos, portanto, articular a Sussa a diversas atividades e, com isso, propiciar um importante debate acerca de cultura, identidade, feminismo e decolonialidade. Porém, pergunta-se: como remeter uma dança tradicional a tantos aspectos? A resposta para tal indagação encontra-se na possibilidade de uma prática pedagógica transgressora, não tradicional e que consiga compreender a realidade e suas nuances para além do currículo formal. Nesse sentido, Bell Hooks (2013), inspirada na obra de Paulo Freire, nos mostra possibilidades de uma pedagogia engajada, que considera e valoriza as expressões dos alunos. Tal recurso não possui essa característica porque ainda é raro encontrarmos salas de aula e práticas pedagógicas que tomam a educação como prática de liberdade.

No sentido de educação transgressora e de uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013) temos espaço e possibilidades para pensar nas expressões tradicionais do povo quilombola como caminho a ser percorrido para reconhecermos e aprendermos com a teoria feminista e decolonial. Assim, antes de explorarmos essas possibilidades no que diz respeito à Sussa, é importante que compreendamos o que é decolonialidade e o que é feminismo decolonial, deixando claro que estas definições não estão fechadas e que todos devem refletir sobre elas, mulheres e homens brancas/os e negras/os, a partir de diferentes lugares e perspectivas, que estão relacionados a gênero, raça e classe.

O termo decolonialidade está ligado em sentido oposto e crítico à noção de colonialidade, ou seja, à subordinação ainda existente entre os países do continente latino-americano aos países colonizadores, compreendidos como “modelo” no que diz respeito à cultura e aos saberes produzidos. Este modelo foi construído a partir de uma narrativa segundo a qual os povos originários e africanos da diáspora viviam como animais selvagens e que o europeu (e o cristianismo) poderia salvá-los e humanizá-los (LUGONES, 2014). Neste sentido, permanece, ainda hoje, a noção e a prática acadêmica que julga os saberes produzidos no norte global como mais importantes ou de maior qualidade que aqueles dos países do sul global.

O feminismo decolonial, por sua vez, nos traz a reflexão acerca da não existência de uma mulher universal e que este conceito universal de mulher serve apenas para ocultar outras formas de opressão, como as de raça e classe, tomando as questões debatidas pelo feminismo branco e europeu como questões de todas as mulheres, desconsiderando que mulheres não-brancas, mulheres brancas da classe trabalhadora e mulheres brancas burguesas sofrem diferentes tipos de opressão e, logo, têm diferentes demandas dentro do movimento feminista (CASTRO, S., 2020). Assim:

O feminismo decolonial latino-americano se junta ao movimento das mulheres negras e não brancas na reivindicação de que a questão do racismo é central no eixo da opressão patriarcal-capitalista. Não podemos pensar em feminismo brasileiro sem considerar nossa herança colonial escravista. Pensar um feminismo decolonial latino-americano e brasileiro significa elaborar formas de combater um imaginário racista que considera inferior tudo o que é oriundo das comunidades originárias e da cultura afro-brasileira. Além disso, o feminismo decolonial brasileiro compartilha da preocupação de historiadores com a forma deturpada como nossos antepassados negros e indígenas são descritos na história do Brasil, sempre a

partir do olhar do colonizador. (CASTRO, S., 2020, *online*)

De acordo com a referida autora, há uma necessidade de valorização das origens e das diferenças como algo positivo, que deve ser deixado para as próximas gerações de pessoas não-brancas, como uma forma de manter viva a herança cultural que as caracteriza como povos livres.

No mesmo sentido, Mary Castro (2020) afirma que precisamos dar ênfase às escutas de saberes das comunidades, às resistências em corpos subalternizados, sujeitos clássicos na reprodução do sistema capitalista patriarcal. Esses corpos e expressões apresentam-se como potenciais redes de subversão e de saberes decoloniais, que devem estar articulados e em aliança e rede de apoio mútuo com os mais diversos subordinados e oprimidos, indo além de uma perspectiva de identitarismo ou de hierarquização das opressões.

No que diz respeito à produção e circulação dos saberes, a autora aponta a necessidade de discutirmos mais sobre mulheres pioneiras do feminismo negro e decolonial em sala de aula, como, por exemplo, Lélia Gonzalez, no sentido de alcançar um processo de decolonização dos saberes, num ambiente no qual ainda se encontram currículos rígidos, de orientação eurocêntrica e disciplinar (CASTRO, M., 2020).

Nesse contexto, localizamos a Sussa (e diversas outras expressões culturais de comunidades quilombolas e/ou periféricas) como uma potente ferramenta de discussão e produção de saberes decoloniais e sobre a importância das tradições, vivências e saberes dos povos afro-brasileiros para a formação do nosso povo, temas presentes na BNCC (BRASIL, 2017), não apenas para as aulas de Educação Física, mas também em outras disciplinas e, do mesmo modo, através do tema contemporâneo transversal, multiculturalismo (BRASIL, 2019).

O documentário “Sussa: tradições Kalunga” (BRASIL, 2021), já citado neste texto, por exemplo, pode servir como uma ferramenta pedagógica de contextualização, debate e ampliação de saberes decoloniais em articulação com pesquisas sobre o tema, rodas de conversa e proposição de apresentações e exposições que podem (e devem) estar articuladas ao estudo de outras expressões culturais de outras comunidades

quilombolas e indígenas. Em uma perspectiva transdisciplinar, seria possível tratar deste tema de forma ampla, partindo do conhecimento da Sussa nas aulas de Educação Física (dança), passando por proposições nas aulas de história, sociologia, Geografia, etc.

É importante ressaltar que tomamos a Sussa como ponto de partida para este estudo, mas trata-se de uma possibilidade entre diversas, que tenham por premissa uma prática pedagógica engajada (HOOKS, 2013) e pautada no feminismo, nos estudos sobre currículo e nos estudos decoloniais.

É interessante, também, a partir de tais investigações sobre a Sussa e como ela ocorre na comunidade Kalunga, estimular junto com as alunas e alunos, um olhar crítico e que fuja do pensamento eurocêntrico, do feminismo civilizatório (Vergès, 2020) sobre a figura da mulher, os papéis sociais de gênero e as expressões da feminilidade. Partindo de um pensamento feminista decolonial, em que não há a noção de “mulher universal”, podemos refletir sobre como o lugar da mulher na Sussa e na comunidade Kalunga traz marcas que diferenciam essas mulheres e apresentam pontos de resistência a um feminismo civilizatório, liberal, branco e burguês.

Assim, pensar sobre a expressão cultural, as tradições e o lugar ocupado pelas mulheres quilombolas, sem, no entanto, hierarquizar os feminismos, e sim demarcar possibilidades de resistência aos saberes eurocêtricos e hegemônicos é mais uma possibilidade de trabalho pedagógico que se propõe a partir da sussa enquanto dança, ritmo e expressão cultural na comunidade Kalunga.

Por fim, apresentamos ainda a possibilidade de decolonização dos saberes a partir da análise dessa expressão cultural do povo Kalunga como um todo. Quais são as formas de saberes presentes na organização das festividades, no tocar dos instrumentos, das expressões corporais, nos ritos religiosos ali presentes? Que lugar esses saberes ocupam nos currículos escolares em geral? O quanto dessas expressões aprendemos a valorizar a partir da escola? E, caso essas reflexões nos levem a compreender que aprendemos muito pouco ou nada sobre tais expressões culturais, em suas manifestações articuladas com raça, gênero e classe, sabemos, de antemão,

que ainda estamos reproduzindo saberes eurocêntricos, brancos e hegemônicos. Portanto, mais do que nunca se faz necessária uma pedagogia feminista, engajada e decolonial.

Considerações Finais

Apresentamos, até aqui, nossas reflexões acerca da dança como uma expressão cultural e da subjetividade humana e suas possibilidades educativas. Como delineamos ao longo deste trabalho, a dança é uma linguagem que transmite emoções e tradições. Nesse sentido, a Sussa representa mais que uma série de movimentos corporais ou coreografias festivas, ela traz consigo as tradições e a cultura da comunidade Kalunga.

Nesse sentido, defendemos as possibilidades transdisciplinares que esta dança/expressão cultural nos apresenta, apoiados na BNCC (BRASIL, 2017) e nos temas contemporâneos transversais, principalmente o multiculturalismo; e na pedagogia feminista, tomando por base a perspectiva do feminismo decolonial.

Concluimos que há diversas possibilidades a serem exploradas através da Sussa: a própria dança e suas coreografias e movimentos, nas aulas de Educação Física, que poderiam trazer novas perspectivas para os alunos e alunas, mesmo que inicialmente venha a causar algum estranhamento. Atrrelado a isso, há a possibilidade de produção de pesquisas sobre as vestimentas da sussa, a produção de coreografias para a comunidade escolar, além do trabalho interdisciplinar, conforme já apresentado neste texto, trazendo a decolonialidade ao centro da discussão.

O que nos parece necessário, na verdade, é que ao oferecermos aos nossos alunos conteúdos presentes na BNCC (BRASIL, 2017), a partir de expressões culturais como a dança, não o façamos apenas pelos movimentos ou pelas coreografias em si, mas que busquemos articulações com outras disciplinas e com teorias que permitam aos nossos alunos refletirem. Que eles possam ter prazer e se expressar através dos movimentos e da arte, mas que toda essa aprendizagem esteja contextualizada e permita, também, uma ampliação de seus conhecimentos, de suas reflexões e de seu poder crítico.

Finalizamos este trabalho deixando claro que a Sussa não é a única expressão das comunidades quilombolas e nem a única possibilidade pedagógica possível. O que trouxemos aqui foi um exemplo dentre outros possíveis, que descolonizam os saberes e trazem ao centro a cultura de comunidades periféricas ou marginalizadas. É possível “cumprir” o currículo sem, no entanto, cair na elitização dos saberes ou na “mesmice”. Podemos e devemos oferecer essas possibilidades aos nossos alunos e alunas, principalmente das escolas públicas brasileiras.

Referências

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga: Povo da Terra**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

BERTONI, Luci Mara. Arte, Industria Cultural e Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas – SP, ano XXI, n. 54, p. 76-81, ago. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NXKsK9Xc45TgB9TJqp4yrcz/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: propostas de práticas de implementação. 2019. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria Especial da Cultura. **Tradições Kalunga: Sussa.** Brasil, 2021. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=8m5F_bMixYE&t=449s. Acesso em: 23 nov. 2021.

CASTRO, Mary Garcia. Decolonialidade do saber *versus* colonialidade do poder? **Revista CULT**, São Paulo, ano 23. 262 ed. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-o-que-e-o-feminismo-decolonial/> Acesso em: 29 nov. 2021.

CASTRO, Susana de. O que é feminismo decolonial. **Revista CULT**. São Paulo, Ano 23. 262 ed. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-o-que-e-o-feminismo-decolonial/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FARO, Antônio Jose. **Pequena história da dança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge zahar, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes: 2013.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3. p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação: da pré-escola a universidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise da BNCC. **Canal Educação Física cultural – GPEF-FEUSP**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oy3Z3gJcvM0>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Danças folclóricas brasileiras**. Norte. Curitiba, 9 de jul. 2012 Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XX, n. 31, p. 79-98, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p79>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SIQUEIRA, Thaís Teixeira de. **Do tempo da Sussa ao tempo do Forró**, música, festa e memória entre os Kalunga de Teresina de Goiás. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, vol.21, n.53, p.69-83, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2022.

TOSTI, Nádia Lúcia Galbiatti; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Despertando o interesse pela dança na escola. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Curitiba: SEED/PR., v.1, 2012. p. 1-17 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/>

producoes_pde/2012/2012_uem_edfis_pdp_nadia_lucia_galbiatti.pdf.
Acesso em 24.11.2021. ISBN 978-85-8015-063-6.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Patrimonio Territorial como Elemento Estratégico de Aprendizaje de Las Ciencias Naturales Orientada al Fomento de La Identidad Cultural y el Emprenderismo en Estudiantes de Educación Básico de las Instituciones Educativas Técnica Crisanto Luque e Felipe Santiago Escobar (Turbaco- Colombia)

 DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-1-8_013

*Kira Amaya Valdeblanquez
Verles Margarita Melendrez Díaz
Verónica Cecilia Gaviria Díaz
Edilbert Torregrorza*

Introducción

El patrimonio territorial ha sido un aspecto poco investigado como elemento estratégico de aprendizaje de las Ciencias Naturales en las Instituciones Educativas del municipio de Turbaco ubicado al norte de Colombia. El patrimonio puede constituir un insumo que ayude a fomentar la identidad cultural y el emprendimiento desde las dinámicas educativas en los estudiantes de educación básica, posibilidad que estamos explorando para el caso de las Instituciones Educativas Técnica Crisanto Luque y Felipe Santiago Escobar (Turbaco- Colombia).

En ese sentido, podemos señalar que la contextualización problematizadora de la investigación permitió priorizar problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental que en muchos casos se venía convirtiendo o desarrollando como una acumulación de información dentro del aula, ya sea memorizando y repitiendo, o copiando la información; lo anterior sin ninguna relación con la vida diaria. Se generaba así desmotivación hacia el aprendizaje de las ciencias pues los aprendizajes de los estudiantes no estaban relacionados de manera directa con la realidad social y natural en

la cual se desenvuelven. Estos componentes que sustentan el patrimonio territorial pueden constituir una oportunidad para generar motivación hacia el aprendizaje de las ciencias, así como fortalecer la identidad cultural local a partir de una mejora en el sentido de pertenencia con el territorio.

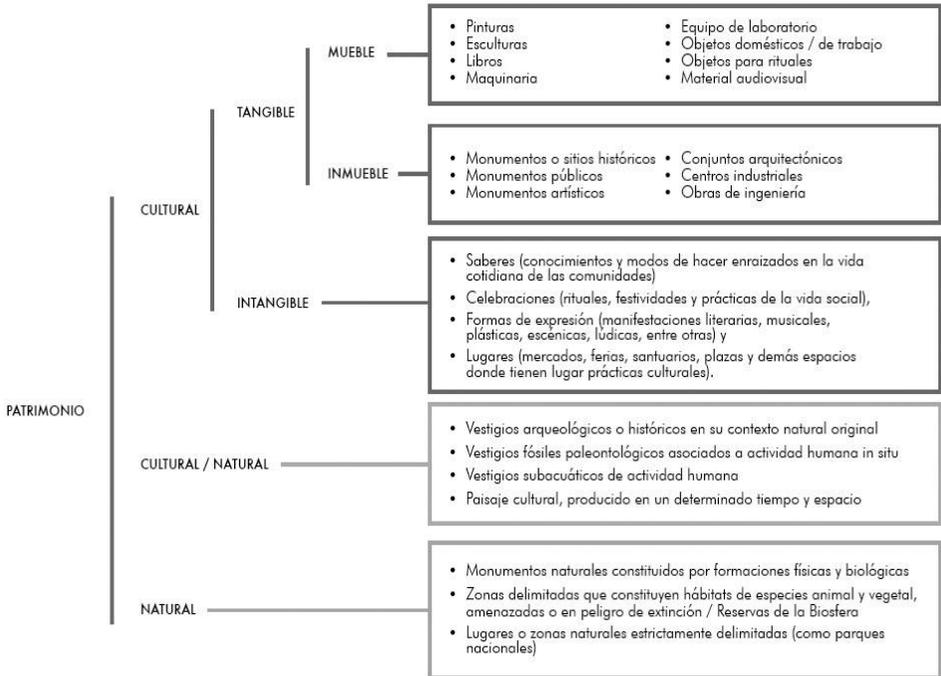
A partir de esta priorización problemática se formuló un interrogante orientador, que para el caso concreto consistió en indagar ¿De qué manera el patrimonio territorial del municipio de Turbaco puede constituirse en un elemento estratégico para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, orientado al fortalecimiento de la identidad cultural local y fomento del emprendimiento?

Ahora bien, acorde con lo señalado por Chauí el término “patrimonio” proviene del vocablo latino “*pater*” es decir “padre” pero trasciende a lo que sería un estatus jurídico que hace alusión al dueño de la tierra y todo lo que hay en ella (Chauí,2004). De tal manera, que patrimonio haría referencia a la “herencia paterna” para dar a comprender como los bienes que pasan de una generación a otra, esto último sin lugar a duda nos hace recordar al significado de sostenibilidad.

En ese mismo sentido, es importante tener en cuenta que desde hace ya varias décadas la UNESCO ha venido exhortando a los países para que adelanten acciones que permitan la identificación y salvaguarda de sus diferentes manifestaciones patrimoniales, considerando para ello la realidad del territorio entendido este como una construcción social donde juega un papel fundamental las comunidades (UNESCO, 1972, 1989, 2003). Estos procesos de reconocimiento patrimonial tienen un soporte importante en las dinámicas educativas como una forma de apropiación por parte de las nuevas generaciones y la valoración sostenible por parte de los miembros de la comunidad.

La UNESCO ha agrupado el patrimonio en dimensiones como: patrimonio cultural (material e inmaterial), patrimonio cultural – natural y patrimonio natural. La consideración de Patrimonio territorial viene dada por la visión del patrimonio natural y cultural de una manera integral. la siguiente representación a nivel de esquema permite tener un acercamiento acerca de esta clasificación desde la perspectiva de la UNESCO.

Figura 1 - Clasificación y Categorías Patrimoniales



Fuente: UNESCO (1989).

La relación del significado de patrimonio, en especial del cultural con la construcción de la identidad es un aspecto abordado de algunos autores; así tenemos por ejemplo la aproximación de Ballart y Jordi quienes definen el patrimonio como “[...] la herencia colectiva cultural del pasado (nuestro pasado, el pasado de una comunidad, el pasado de toda la humanidad) que conecta y relaciona a los seres humanos del ayer con los hombres y mujeres del presente, en beneficio de su riqueza cultural y de su sentido de la identidad[...].” (BALLART; JORDI, 2001) .

El patrimonio se puede entender como un conjunto de bienes de tipo material o inmaterial con que cuentan las regiones, personas naturales y jurídicas, en este caso para satisfacer las necesidades turísticas u ofertar

productos y servicios turísticos en un territorio determinado (OMT, 2008). Este acercamiento conceptual abre un espacio con respecto a la necesidad de reconocer la realidad material o inmaterial patrimonial y su posibilidad de hacer parte de la oferta turística de poblaciones que cuentan con esa riqueza y por tanto susceptibles de considerar como parte del proceso educativo de sus habitantes.

Educación y Patrimonio

El docente tiene el reto de tomar en cuenta el entorno y a sus semejantes y en especial reconocer sus raíces, sus herencias (patrimonios) para poder desde esa “toma de conciencia del entorno” propiciar “una nueva manera de pensar sobre su ser y de estar en el mundo” generando concientización en su dinámica educativa (Freire, 1997)

La educación considerando el patrimonio tiene un impacto inmenso en la conexión entre el aula y el entorno, así como entre la escuela y el territorio en la cual está inmersa, así podemos encontrar un acercamiento conceptual interesante propuesto por García quien señala que “[...] la educación patrimonial es una vía para construir redes cognitivas y afectivas con el patrimonio y promover la participación de las comunidades locales en la valoración de su patrimonio material e inmaterial [...]” (GARCÍA, 2016).

Otras aproximaciones nos muestran una perspectiva de la educación patrimonial donde corresponde resaltar lo “simbólico-identitario y participativo”, con lo cual reafirma una postura sociocrítica con respecto al abordaje de los problemas que emergen desde lo educativo, aspecto que es señalado con claridad en los escritos de José María Cuenca López (CUENCA LÓPEZ, 2013).

Los legados se constituyen en portadores del tiempo; el tener claridad en el pasado es importante pues “[...] la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente la pérdida de la identidad [...]” (CUENCA LÓPEZ, 2002)

En general se ha venido planteando que el patrimonio y la identidad cultural no son elementos estáticos, pues presentan un dinamismo asociado a la sociedad. De la misma manera, se comprende

que la identidad sólo es posible y se manifiesta a partir del patrimonio cultural (MOLANO, 2007). Esta relación entre patrimonio, identidad cultural y educación constituye un aspecto de gran importancia para explorar estrategias que desde la enseñanza potencien el aprendizaje de los estudiantes, en especial en áreas del plan de estudios como las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, que dicho sea de paso es un área obligatoria y fundamental en la educación formal de Colombia.

En ese mismo sentido, es necesario tener presente que las estrategias de aprendizaje son actividades conscientes e intencionales que guían u orientan las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje (VALLE ARIAS *et al.*, 1999), por tanto desde el reconocimiento del patrimonio territorial se constituye un insumo que desde la realidad permite la búsqueda del propósito curricular que se orienta a la formación integral de los estudiantes y la construcción de la identidad cultural local y regional.

La identidad cultural

La identidad cultural es un proceso de diferenciación de carácter intersubjetivo, mediado por la interacción y la comunicación, que permite el autorreconocimiento y la autonomía (VERGARA; VERGARA, 2002). Desde estas aproximaciones se puede señalar que la identidad cultural se construye desde la tradición, pero también es necesario tener en cuenta que algunos autores son enfáticos en asumir que la identidad cultural no se refiere únicamente al pasado, sino también al presente y al futuro, es decir a lo que se quiere ser (HABERMAS, 1989).

Un punto importante en este trabajo, que reconoce la pedagogía crítica como un elemento clave donde la educación asume posturas ante una realidad social de desigualdad y necesidades básicas insatisfechas, es que la identidad cultural es también un principio de resistencia frente a lo que se percibe como amenaza, alteración o dominación.

La escuela no puede estar a espaldas de la realidad social en la cual está inmersa y sus procesos deben reconocer alternativas donde la enseñanza y el desarrollo local encuentren puntos de convergencia y

dialogo. En especial teniendo presente que, en países como Colombia, los jóvenes están requiriendo mayores oportunidades, pues sus posibilidades de subsistencia y de proyección en el desarrollo local se ven muy limitados. Aspecto este último que igualmente afecta a sus familias. El reconocimiento del patrimonio territorial local y su apropiación desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en especial desde un área fundamental como las Ciencias Naturales puede constituir una oportunidad de aporte y motivación para los estudiantes. Es en ese escenario donde desde nuestra perspectiva el emprendimiento encuentra posibilidades para su abordaje en términos de fomento para la articulación de la Escuela con las necesidades sociales más allá del aula. Recordemos que emprendimiento desde la perspectiva de los niños y jóvenes hace referencia a la actitud y aptitud para llevar a cabo un proyecto a través de ideas y oportunidades, afrontando las adversidades. (STEVENSON, 2000).

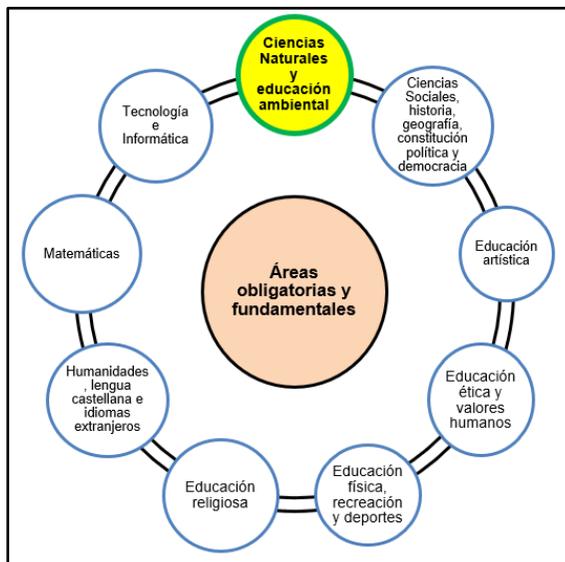
El emprendimiento fomentado desde lo educativo promueve actitudes socialmente deseables, alejadas de la vagancia y la delincuencia (Howard Rasheed). Estos referentes teóricos constituyen elementos que apuntan a sustanciar el proyecto para que la triada educación, identidad cultural local y alternativas de emprendimiento formen un conjunto articulado orientado a buscar mejoras en la calidad de vida de los habitantes.

Las Intencionalidades que impulsa la iniciativa en las Instituciones Educativas Técnica Crisanto Luque y Felipe Santiago Escobar (Turbaco- Colombia)

Podemos señalar que esta iniciativa investigativa tiene como propósito proponer estrategias pedagógicas y didáctica considerando el patrimonio territorial para la motivación del aprendizaje de las Ciencias Naturales, buscando contribuir a la identidad cultural y el fomento del emprendimiento en estudiantes de las Instituciones Educativas Técnica Crisanto Luque y Felipe Santiago Escobar del municipio de Turbaco. Para alcanzar el anterior propósito se plantearon algunos ejes de apoyo que posibilitaron orientar las acciones entre ellas:

- Caracterizar el actual proceso de Enseñanza Aprendizaje que se implementa en el área de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental de los grados 5° y 7° de la IE Técnica Crisanto Luque y el 2° de la IE Felipe Santiago Escobar, en términos de las prácticas docentes y aprendizaje de los estudiantes.
- Realizar un balance detallado de las potencialidades que se derivan del patrimonio cultural y natural como patrimonio territorial del municipio de Turbaco, orientado a su posible aprovechamiento en las dinámicas educativas de los grados 5 y 7 de la IE Técnica Crisanto Luque de Turbaco y el grado 2 de la IE Felipe Santiago Escobar.
- Proponer estrategias desde los pedagógico y didáctico, a manera de lineamientos o recomendaciones, para impulsar el aprendizaje de las ciencias naturales, la identidad cultural y el emprendimiento en estudiantes de quinto y séptimo grado de la IE Técnica Crisanto Luque y el segundo grado de la IE Felipe Santiago Escobar, considerando escenarios de virtualización de procesos educativos y el potencial patrimonial territorial del municipio de Turbaco.

Figura 1 - Áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir del artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

Metodología

Área del estudio: Inicialmente es conveniente señalar que las Instituciones Educativas participantes en esta iniciativa se ubican en el municipio de Turbaco, el cual hace parte del Departamento de Bolívar, Municipio que cuenta con una población de 73.179 habitantes según dato DANE, tomado del Plan de desarrollo de Turbaco 2016- 2019 (Municipio de Turbaco, 2016). Turbaco limita al norte con los municipios de: Santa Rosa de Lima y Villanueva, al este con San Estanislao de Kostka (Arenal); al Sur con Arjona y Turbana y al Occidente con Turbana y Cartagena. Hacen parte también del municipio de Turbaco los corregimientos de Cañaveral, San José de Chiquito y la Vereda de Aguas Prietas. El municipio cuenta con una extensión de 196 Km², tiene una densidad poblacional de 368,20 personas por Km²

Presenta una situación privilegiada por su fácil accesibilidad ubicada sobre la carretera troncal de occidente, a solo 5 minutos de Cartagena, con una agradable temperatura que promedia los 27°C.

Situado en hermosas colinas que bordean la línea de la costa a 200 metros sobre el nivel del mar. El clima agradable que le da la altura es favorecido por la frondosa vegetación de los alrededores.

Ruta de investigación: La ruta de investigación para esta investigación se planteó desde un enfoque mixto de complementariedad investigativa donde lo cualitativo y cuantitativo no son excluyentes. La complementariedad investigativa, parte de asumir una estrategia metodológica de integración de enfoques en una modalidad multimétodo que emerge como alternativa para la producción del conocimiento (BERICAT, 1998).

En ese sentido, reconocemos la importancia del aporte de la Investigación Acción Educativa y Pedagógica que desde lo cualitativo sustancia las fases estructurales y funcionales de la iniciativa para acercarnos a la contextualización problematizadora, así como en la reflexión permanente para considerar las inquietudes y aportaciones de los actores que hacen parte de la comunidad educativa desde una apuesta eminentemente participativa.

De la misma manera, y acorde con esa intencionalidad complementaria de métodos se abordó el análisis de los resultados más resientes de las Pruebas Saber y las Pruebas internas, identificando las dificultades, vacíos y debilidades que se explicitan en esas evaluaciones para proyectar una mejora mediante la implementación de estrategias y acciones considerando los Propósitos y Ejes orientadores.

A continuación, se detallan las estrategias y acciones concretas para cada uno de los ejes orientadores de la investigación.

Constituem acciones orientadas a la caracterización del proceso enseñanza- aprendizaje:

- Realizar un análisis de las dinámicas institucionales que caracterizan la realidad de las Instituciones Educativas participantes en la iniciativa y en particular lo concerniente a la gestión y planeación curricular del área de Ciencias Naturales en los grados de interés de la investigación.

- Estrategias pedagógicas que se implementaban en el grado 5° y 7° para el aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en la IE Técnica Crisanto Luque y en el grado 2° de la IE Felipe Santiago Escobar para esta misma área fundamental.
- Recoger y presentar Las voces de los estudiantes alrededor de su proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

El patrimonio natural y cultural en el espacio territorial municipal de Turbaco: Realidades y potencialidades:

- Narraciones sobre el patrimonio cultural y natural desde los miembros de la comunidad educativa
- Identificar las *Tipologías de patrimonio municipal de Turbaco* desde la perspectiva de la UNESCO
- Proponer la *Ruta o posibles Rutas del Patrimonial Cultural y Ambiental Yurbaco* de cara al fortalecimiento de los procesos de enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental a partir del reconocimiento del territorio.
- Elaboración de la Fototeca ilustrativa del patrimonio territorial

Hallazgos y Avances de La Iniciativa

Lectura contextual, sociocultural- ambiental y educativa, de las Instituciones Educativas que hacen parte del estudio

La lectura del contexto sociocultural, ambiental y educativa al realizar una mirada a la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque nos muestra que esta Institución cuenta con 3.557 estudiantes (SIMAT -2021), distribuidos en 4 Sedes: Sede Principal, Bonanza, Papayal y Puente Honda.

Su Sede Principal se ubica en la Carrera Troncal de Occidente, frente a la Bomba ESSO, al lado del Hospital Local de Turbaco. En cuanto a las características de la población estudiantil, encontramos que la

población estudiantil es muy diversa, donde se observan familias muy comprometidas con sus hijos, estudiantes, con capacidades cognitivas excepcionales, comprometidos con su quehacer escolar y su papel en la sociedad. En contraste con lo anterior, también se encuentran dicentes con familias disfuncionales, con poca o nula atención a sus hijos, estudiantes en riesgo social, la población con condiciones especiales (se atiende en la institución, por su carácter inclusivo), como: dislexia, dislalia, discalculia, digrafía, autismo, síndrome de Asperger, retraso cognitivo y últimamente los inmigrantes venezolanos, con altos índice necesidades básicas insatisfechas y hacinamiento.

El Modelo Pedagógico de la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque se declara “Social cognitivo basado en criterios de inclusión, equidad y justicia social”, que constituye una intencionalidad que en teoría debe orientar el quehacer docente y los procesos al interior de la institución.

La institución Educativa Felipe Santiago Escobar por su parte cuenta con 1.500 estudiantes (SIMAT 2021), distribuidos en 5 Sedes: Sede Principal, Sede María Auxiliadora, Sede Juan XXIII, Sede Nueva Colombia y Sede La Granja. Comparte realidades muy similares en cuanto a las características de la población estudiantil y las precariedades de las zonas populares del Caribe Colombiano.

Estrategias pedagógicas y didácticas para fortalecer el aprendizaje de las ciencias naturales

Las acciones que se han implementado para el mejoramiento del aprendizaje de las ciencias naturales y en consideración de la problemática priorizada, son las siguientes:

- Se motivará la realización de narrativas alrededor de la realidad vivida con respecto a la virtualidad y la alternancia, así como la identificación del patrimonio natural y cultural que caracterizan el territorio del municipio de Turbaco, desde las voces de los propios estudiantes. Las acciones se implementaron de manera específica en los grados 5° y 7° de la IET Crisanto Luque y 2° de la IE Felipe Santiago Escobar.

- La mochila turística con Rompecabezas representativos del patrimonio natural y cultural a partir del cual se generen narrativas (videos, escritos y dibujos) que evidencien las vivencias producidas en el ejercicio.
- Acciones orientadas a la organización y constitución del Semillero Estudiantil Turismo Patrimonio y Ambiente – TPA Yurbaco para generar capacidades instaladas tanto en formación investigativa, orientada a impulsar la relación entre la enseñanza de las ciencias naturales y la Educación ambiental con la realidad patrimonial territorial.
- Promoción de la inclusión estudiantil atendiendo las necesidades de la población migrante y la incorporación del reconocimiento del entorno del municipio desde una perspectiva de la apropiación del territorio.
- Incorporación del patrimonio territorial en las dinámicas de contenidos y documentos de planeación académica (Planes de Clases) constituyendo una base importante desde la planeación y la gestión curricular para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en contexto, orientado a la educación básica de los cursos y grados que hacen parte del segmento de interés de esta investigación.

Impulso de la identidad cultural local y el emprendimiento:
Lineamientos y/o recomendaciones

- Diseño e implementación de una página electrónica a manera de Recurso Digital para apoyo de los procesos educativos; en ese sentido se ha diseñado y está en funcionamiento el Blog “Patrimonio territorial de Turbaco: Ventana turística de aprendizaje” relacionada con la temática del proyecto.
- Elaboración de la Guía Cultural y Patrimonial Estudiantil Yurbaqueros para la generación de futuros Proyectos Comunitarios a manera de emprendimiento orientados al desarrollo local

- Seguir impulsando los ejercicios de narrativas por parte de los estudiantes, como una estrategia pedagógica y didáctica, para el reconocimiento de su entorno y en especial la identificación de los elementos Patrimoniales que caracterizan al municipio.
- Impulsar alternativas de formación media vocacional en áreas como Turismo Ambiental y Cultural o Guianza Turística, considerando el patrimonio territorial como un aspecto sustancial para el Desarrollo Local que, de origen a emprendimientos con aprovechamiento de las potencialidades del talento humano local, y la diversidad patrimonial del municipal de Turbaco.
- Conformación de una Red de Docentes Yurbaco en Patrimonio Ambiente y Emprendimiento que involucre a las Instituciones Educativas municipales comprometidas con el mejoramiento de la educación, el patrimonio territorial expresado en la riqueza cultural y ambiental del municipio. Iniciando con este trabajo que ha permitido trabajar a miembros de la IE Técnica Crisanto Luque y IE Felipe Santiago Escobar.

Consideraciones finales y Lesiones Aprendidas

A continuación, realizamos una síntesis de las reflexiones generadas durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

- El Patrimonio territorial representado en el Patrimonio Natural y Cultural del municipio de Turbaco es un aspecto que permite motivación en los estudiantes para el aprendizaje de las ciencias.
- El compromiso del docente para mejorar su quehacer profesoral es de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza en el área de las Ciencias Naturales
- El patrimonio territorial constituye un aspecto para la articulación de saberes, la interdisciplina y la proyección de alternativas para el

desarrollo local (fomento de emprendimiento) desde las dinámicas escolares

- El reconocimiento del patrimonio territorial constituye un insumo fundamental para el fortalecimiento de la identidad cultural local, y el sentido de pertinencia en educandos y pobladores del municipio de Turbaco.
- Las dinámicas iniciales rutinarias y alejadas de la realidad y la cotidianidad de los estudiantes constituyen un obstáculo a superar en el proceso educativo.

Referencias

BALLART, Josep; JORDI, Juan. **Gestión del patrimonio cultural**. Barcelona: Ariel, 2001

BERICAT, Eduardo. **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social**. España, Editorial Ariel, 1998.

CUENCA LÓPEZ, José María. El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. **Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura**, nº 19 , p. 76-96, 2013.

CUENCA LÓPEZ, José María. **El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales**. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Universidad de Huelva, Huelva, 2002. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>, Visitada el 16 de septiembre de 2013.

FORMICHELLA, Martha María. **El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local**. Monografía. Tres Arroyos, Chacra Experimental Integrada Barrow, 2004.

GUTIÉRREZ PÉREZ, José; POZO, Tereza Llorente. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación

ambiental para el desarrollo sostenible. **Revista Iberoamericana de educación**, (41), 21-68

MOLANO, Olga Lucía (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. **Revista Opera**, ISSN-e 1657-8651, N°. 7, 2007, págs. 69-84

TURBACO. **Plan de desarrollo de Turbaco 2016-2019**. Colômbia, Municipio de Turbaco, 2016.

UNESCO. **Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural**. París: UNESCO, 1972. Disponible en: <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>. Acceso en: 7 nov. 2019.

UNESCO. **Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular**. París: UNESCO, 1989. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084696_spa.page=252. Acceso en: 6 nov. 2019.

UNESCO. **Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial**. París: UNESCO, 2003. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540>. Acceso en: 6 nov. 2019.

OMT. **Methodology**. UNWTO, 2008. Obtenido de <https://www.unwto.org/es/methodology>

PAZ, Luisa Stella, CASTRO, William R. Avendaño y Parada-Trujillo, Abad E. (2014). Desarrollo conceptual de la educación ambiental en el contexto colombiano. **Revista Luna Azul**, 39, p. 250-270. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1770>

PAZ, Luisa Stella. **Turismo Industrial y Patrimonio Cultural en Olavarría**. El pasado de la industria minera como potencial turístico. Proyecto de Turismo Industrial. Grupo de Investigación en Antropología

y Arqueología Industrial (GIAAI). NURES. Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2001.

SÁNCHEZ, Adriana Castro; GÓMEZ, Ruby Ramírez. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. **Amazonia investiga**, 2(3), p. 30-53.

VALLE ARIAS, Antonio; BARCA LOZANO, Alfonso; GONZÁLEZ CABANACH, Ramón; NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. **Revista Latinoamericana de Psicología**. Volumen 31. N° 3. p. 425-461.

SOBRE ORGANIZADORES, AUTORAS E AUTORES

Nilce Vieira Campos Ferreira (Org.) é Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG); Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu e do Acervo e Repositório Digital - ARA.

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Alejandro Herrero (Org) es Doctor en Historia. Docente de doctorado y de grado en la Universidad del Salvador y Universidad Nacional de Lanús. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se especializa en Historia intelectual e historia de la educación en Argentina siglos XIX y XX. Actualmente estudia el normalismo en Argentina y el estudio de las escuelas rurales y la formación de maestros rurales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>.

E-mail: herrero_alejandro@yahoo.com.ar

Regiane Cristina Custódio (Org.) é licenciada e Bacharel em História, Mestre em História, Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pesquisadora. Diretora de Gestão de Programas Lato Sensu (Portaria 1237/20221), vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG/UNEMAT. Professora da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI/UNEMAT). Professora no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UNEMAT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4121-9370>.

E-mail: regianecustodio@unemat.br

Adriana Pacheco Farias de Souza é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Bacharelado em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário La Salle. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC). Pesquisa as relações entre mídia, educação e as representações de Gênero em artefatos culturais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5435-7310>

E-mail: adrianapachecofs@gmail.com

Alexa Costa de Freitas Alexandre é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Cultura e Diferença (GPCD), Bacharela e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, pós-graduação em Metodologia do Ensino de Arte, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4896-2607>

E-mail: alexaalexandre@ymail.com

Anderson José de Oliveira é pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Graduado em Educação Física e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-3241>.

E-mail: andersonjfmgr@gmail.com

Bianca Damasceno de Oliveira é mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença - GPCD. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1507-8527>

E-mail: bianca.damasceno.bd@gmail.com

Edilbert Torregroza Fuentes es Doctor en Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas de la Universidad Internacional de Andalucía- Sevilla España. Docente de la Universidad de Cartagena (Cartagena de Indias - Colombia). Miembro del Grupo de Investigación CTS- Universidad de Cartagena. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1667-6182>.

E-mail: etorregrozaf@unicartagena.edu.com

Érica Jaqueline Pizapio Teixeira é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional – (PPGEE/Prof) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Colorado do Oeste - Grupo de Pesquisa EDUCA - ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5798-275X>.

E-mail: erica.pizapio@ifro.edu.br

Fábio Santos de Andrade é Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Humanize: Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana. Educador Social. Doutor em Educação. Vice-líder do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5658-4485>

E-mail: fasaan@hotmail.com

Fernando Araujo Crescêncio é pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD). Graduado em Educação Física, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8746-8404>.

E-mail: fernando-a.-crescencio@hotmail.com

Josemir Almeida Barros é Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DACED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). 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, Acervos Históricas Institucionais 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. Integrante da Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER-México). 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 outras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>.

E-mail: josemir.barros@unir.br

Juliana Cândido Matias é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Educação. Pedagoga. Professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Rolim de Moura, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância - EDUCA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8573-6724>.

E-mail: juhmatias.rm@gmail.com

Juliana Faria Álvaro é mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciada em Pedagogia (Universidade Norte do Paraná - UNOPAR); docente na Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná-RO (SEMED). Membro do Humanize: Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7690-8205>

E-mail: jfaria.alvaro@gmail.com

Juracy Machado Pacífico é Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010), Mestra em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/2000) e graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR/1996). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (PGEDA). É líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Primeira Infância (GEPEIN/UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>

E-mail: juracypacifico@unir.br

Kira Amaya Valdeblanquez es Magister en Educación de la Universidad de Cartagena. Docente IE Crisanto Luque-Turbaco. Miembro del Grupo de Investigación CTS- Universidad de Cartagena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5681-7990>.

E-mail: kamayav@unicartagena.edu.com

Nayara Rios Cunha Salvador é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-3019>.

E-mail: nayara616@yahoo.com.br

Neil Franco é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD). Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>

E-mail: neilfranco010@hotmail.com

Samilo Takara é Professor do Departamento de Educação e na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus Rolim de Moura e do Mestrado Acadêmico em Educação na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus José Ribeiro Filho. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea – Gepecec.

E-mail: samilo@unir.br

Samuel Moreira de Araujo é pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD) e do Grupo de Estudos em Ginástica da Bahia (GEGINBA). Graduado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Faminas Campus Muriaé/MG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-5139>.

E-mail: samuca_faefid@yahoo.com.br

Sebastián Fernández es licenciado y doctorando en Historia por la Universidad del Salvador. Actualmente se encuentra estudiando las intervenciones de Esteban Echeverría en el campo político y educativo rioplatense. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2658-2235>

E-mail: sebaf_07@hotmail.com

Sérgio Ricardo Nunes é Mestre em ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - UNEMAT. Professor da Educação Básica do Estado de Rondônia, desenvolve pesquisa nas áreas de ensino de História, educação e cidadania. <https://orcid.org/0000-0002-6201-3179>

E-mail: sergindenunes@gmail.com

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo é Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Campus Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil. É Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação Profissional, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (HISTEDPRO) - IFMT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0445-0001>

E-mail: tulio.figueiredo@ifmt.edu.br

Verónica Cecilia Gaviria Díaz es Magister en Educación de la Universidad de Cartagena. Docente IE Felipe Santiago Escobar-Turbaco. Miembro del Grupo de Investigación CTS- Universidad de Cartagena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4665-1103>.

E-mail: vgaviriad@unicartagena.edu.com

Verles Melendrez Díaz es Magister en Educación de la Universidad de Cartagena. Docente IE Crisanto Luque-Turbaco. Miembro del Grupo de Investigación CTS- Universidad de Cartagena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-5064>.

E-mail: vmelendrezd@unicartagena.edu.com

Imagem da Capa



Escola Rural Miguel Couto, Campo Grande, Mato Grosso, 1948. Arquivo Público do estado de Mato Grosso, Repositório Digital – Galeria Sociedades Benéficas Miguel Couto. Disponível em: <http://www.apmt.mt.gov.br/site/galerias-exposicao-virtual-educacao-em-mato-grosso>

Esta obra representa o esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores da Educação que realizam seu ofício nas vastas terras das regiões Centro-Oeste e Norte do país e na América Latina. Como acontece em outros campos de pesquisa, o cenário atual está marcado pela pós-pandemia e por um contexto político brasileiro marcadamente contrário à ciência. É desafiador para aquelas e aqueles que defendem uma educação pública de qualidade para todas e todos. Ao apresentar temas de investigação tão diversos, autoras e autores dialogam com outras e necessárias pesquisas nessas regiões sobre temáticas instigantes: Educação rural, Formação Docente, Políticas Educacionais, Cotidiano Escolar, Patrimônio Cultural, Ensino e Práticas Pedagógicas. A obra é inspiradora ao analisar e identificar desafios e problemáticas, estratégias e ações, enfim, princípios orientadores no ofício de ensinar e pesquisar.

