

Educação Pública em debate no Centro-Oeste e Norte brasileiros



Fundação Universidade Federal de Rondônia

Reitor

Ari Miguel Teixeira Ott

Vice-Reitor

José Juliano Cedaro



Editora da Universidade Federal de Rondônia

Conselho Editorial

Membros

Lou-Ann Kleppa (Letras UNIR)

Ariana Boaventura Pereira (Libras UNIR)

Ricardo Gilson da Costa Silva (Georafia UNIR)

Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Psicologia UNIR)

Márcio Secco (Filosofia UNIR)

Pedro Ivo Silveira Andretta (Biblioteconomia UNIR)

Carlos Alexandre Barros Trubiliano (Intercultural UNIR)

Gean Carla Silva Sganderla (Biologia UNIR)

Eliane Gemaque Gomes Barros (Biblioteca UNIR)

Xênia de Castro Barbosa (História/ IFRO)

Leandro Soares Moreira Dill (FAPERO)

Carlos Edinei de Oliveira Erlando da Silva Rêses Juracy Machado Pacífico (Organizadores)

Educação Pública em debate no Centro-Oeste e Norte brasileiros:

entre a Unidade e a Diversidade no Contexto Escolar Brasileiro

1ª Edição





Porto Velho-RO 2020 Copyright © Carlos Edinei de Oliveira, Erlando da Silva Rêses, Juracy Machado Pacífico (Organizadores), 2019.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

E24 Educação Pública em debate no Centro-Oeste e Norte brasileiros: entre a unidade e a diversidade no contexto escolar / Carlos Edinei de Oliveira, Erlando da Silva Rêses, Juracy Machado Pacífico, organizadores. — 1. ed. — Cuiabá: Editora Sustentável; Porto Velho : EDUFRO, 2020. 245 p. : il. color.

Vários autores.

ISBN: 978-65-87539-05-8 (Edufro).

ISBN: 978-65-87418-04-9 (Editora Sustentável)

- 1. Educação História. 2. Prática pedagógica. 3. Educação para a diversidade.
- 4. Ensino Centro-Oeste brasileiro. 5. Ensino Norte brasileiro. I. Oliveira, Carlos Edinei de. II. Rêses, Erlando da Silva. III. Pacífico, Juracy Machado.

CDU 37(811+817)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Jordan Antonio de Souza - CRB1/2099

Produção editorial I Editora Sustentável

Edição e design gráfico I Téo de Miranda

Revisão e normalização I Josemir Almeida Barros

Jorge Lago Fonseca Nilce Vieira Campos Ferreira

Diagramação I Editora Sustentável



Editora Sustentável www.editorasustentavel.com.br Fone: + 55 (65) 98159-9395 editorasustentavel@gmail.com





Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia BR 364, Km 9,5, Campus Unir 76801-059 - Porto Velho - RO Tel.: (69) 2182-2175 www.edufro.unir.br edufro@unir.br

Editora filiada



PREFÁCIO

Os artigos que compõem esta obra coletiva possuem origem e discussões que os aproximam e também lhes conferem singularidade e unidade. Autoras e autores preocupam-se em interpretar e discutir caminhos para a Educação Pública. Transitando desde a educação infantil até o ensino superior, em variados aspectos e olhares, os textos oferecem ao leitor a apropriação de variadas abordagens e metodologias de pesquisa, dando relevo à realidade das instituições de educação e de seu cotidiano.

O aspecto regional, que a primeira vista nos pareceria encerrar as discussões dos autores a uma preocupação territorial restrita, pelo contrário, reforçam o caráter amplo dos objetos de pesquisa dos seus autores, possibilitando-lhes compor um retrato das condições de estudantes e educadores de diversas instituições de ensino, das políticas públicas em Educação e da formação dos nossos professores, e também a compreensão das raízes históricas de instituições e concepções educacionais que ainda influenciam o complexo fenômeno educacional em nossos dias.

Podemos perceber nesta obra coletiva que seus autores, imersos não apenas enquanto pesquisadores, também se colocaram como atores interessados em desvelar as realidades que propunham a pesquisar, detidamente as instituições de ensino que fazem parte. Metodologias como a Pesquisa-Ação, presente entre os textos, conferem aos autores um caráter intervencionista e progressista a seus estudos, o que vemos como algo que merece destaque enquanto característica teórica e metodológica.

Com destaque, visualizamos nos textos o resgate da historicidade das questões educacionais, dando ênfase às repercussões teóricas e conceituais de autores e correntes pedagógicas na escola contemporânea, propondo um movimento dialético entre os variados tempos históricos em discussão e suas expressões em tempos recentes. Esse revisitar à escola do passado poderá nos oferecer variadas chaves de leitura para a maior compreensão da escola atual, conferindo-lhes a condição de conhecer suas raízes e quais as repercussões históricas ainda presentes.

Convido o leitor à imersão no universo em análise pelos autores, que demonstram com habilidade e amadurecimento intelectual temáticas atuais e que se inserem na pauta diárias do enfrentamento de educadores e educadoras na luta por modificações qualitativas para os contextos em estudo.

Acredito que os debates travados pelos autores-pesquisadores dialogam com a sua realidade também, meu caro leitor. As inquietações e diálogos presentes nesta obra lhe tocarão de modo particular. Boa leitura!

Reinouds Lima Silva Professor do Instituto Federal do Maranhão Doutorando em Educação pela FE / PPGE / Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PRE	BFÁCIOv Reinouds Lima Silva
APF	RESENTAÇÃO
1	CINEMA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE BAIRROS PERIFÉRICOS
2	NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM JI-PARANÁ, RONDÔNIA
3	ANTECEDENTES HISTÓRICOS E QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS
4	CIÊNCIA E RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ESTADO DA QUESTÃO
5	ARTE E EDUCAÇÃO: ESTUDANTES COM VULNERABILIDADE SOCIOCULTURAL EM GUAJARÁ-MIRIM - RO
6	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA93 Erotildes Pereira Leite Epaminondas Matos Magalhães
7	USO DE JOGOS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES DO PRIMEIRO GRAU NO ENSINO FUNDAMENTAL
8	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UNIDADES DE MEDIDA CONVENCIONAIS E NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA .119 Virlene Maria Elias Borges de Faria Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

9	HISTÓRIA E ARQUITETURA: INTERRELAÇÃO E PATRIMÔNIO MATERIAL – UMA QUESTÃO POLÍTICA131 Priscila Waldow Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
10	A ESCOLA PÚBLICA EM DISPUTA: DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1900 A 1932 E SUAS REPERCUSSÕES HISTÓRICAS
11	PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
12	COZER, COSTURAR E BORDAR: EDUCAÇÃO FEMININA E RELIGIOSA NA ESCOLA DOMÉSTICA MARIA AUXILIADORA – CUIABÁ/MT (1951-1968) 172 Jane Cassia Barbosa Nilce Vieira Campos Ferreira
13	MULHERES E MAGISTÉRIO EM MATO GROSSO: SENHORAS, EDUCADORAS DAS GERAÇÕES DO FUTURO NÃO TÊM SE SAÍDO BEM NA REGÊNCIA 190 Thais Priscila Marques Nilce Vieira Campos Ferreira Cleicinéia Oliveira de Souza
14	LA PEDAGOGÍA FEMINISTA O UN ASALTO A LA PEDAGOGÍA HEGEMÓNICA EN LAS UNIVERSIDADES
15	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: DISCUTINDO DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO
SOBRE AUTORAS E AUTORES ORGANIZADORES231	
SOE	BRE AUTORAS E AUTORES

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea de textos se estrutura em um elemento fundamental no tocante às abordagens e temáticas dos seus autores: o esforço em compreender, debater e transformar a realidade educacional dos contextos de pesquisa de seus diversos autores.

A imersão dos pesquisadores na realidade de suas instituições, de suas comunidades e territórios em debate revelam não apenas preocupações regionais ou locais, mas o esforço interpretativo que nos permite tecer uma sensível teia de saberes e intervenções que pretendem superar as realidades em estudo, propondo caminhos originais para desvelar o fenômeno educacional em sua concretude, partindo das experiências dos vários atores sociais presentes, inclusive de pesquisadores que se integram à Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu é uma Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão que congrega pesquisadoras, pesquisadores e extensionistas com objetivo de ampliar o campo de estudos entre as regiões Centro-Oeste e Norte articuladas às ações da América Latina.

A organização dos capítulos permitiu inicialmente aproximar temas e abordagens, e ao mesmo tempo demarcar concepções diversas sobre contextos educacionais que se conectam. Vemos nesta característica um elemento importante desta obra coletiva, fruto do amadurecimento intelectual de jovens pesquisadores do Centro-Oeste e Norte brasileiros.

Inicia esta obra o texto de Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida e Marlene Gonçalves, com o texto **Cinema, memórias e narrativas na mediação da aprendizagem de crianças de bairros periféricos** as relações entre a memória e o cinema, no qual analisam o contexto social e escolar de crianças de regiões periféricas de Cuiabá — MT. Munindo-se de a abordagem qualitativa, as pesquisadoras lançam mão de a pesquisa participante e de a fenomenologia como aporte metodológico e teórico para suas análises.

As autoras Helen Maciel da Silva, Ruth Lima Dantas e Juracy Machado Pacífico retomam a educação infantil em **Novas práticas pedagógicas na Educação Infantil do campo em Ji-Paraná, Rondônia**. As autoras preocupam-se em compreender as práticas educativas de docentes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Edson Lopes, na área rural de Ji-Paraná. Utilizando a técnica Pesquisa-Ação, as autoras delimitam seus estudos no campo da pesquisa qualitativa.

No terceiro texto, Antecedentes históricos e qualidade do ensino na Educação Infantil: aspectos políticos e legais, a educação infantil está novamente presente, agora uma abordagem histórica, identificando o conceito de educação infantil e como este vem esse conceito vem sendo abordado pelo Estado, traduzindo-se na legislação e nas políticas públicas ou deturpações dessas mesmas políticas quando são implementadas. A pesquisa proposta por Romilson Brito de Azevedo e Valmir Flores Pinto, faz uso de fonte bibliográficas e de análise de suas citações para determinar o entendimento dos legisladores e gestores públicos sobre Educação Infantil.

Ciência e Religião em suas aproximações e abordagens no ensino de ciências é o tema de pesquisa das autoras Ana Paula Albonette de Nóbrega e Elane Chaveiro Soares, que buscaram o Estado da Questão pesquisando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2017. O texto intitulado Ciência e religião na formação de professores de ciências: estado da questão discute como o binômio ciência e religião vem sendo abordado, discutindo a possibilidade de novas abordagens e perspectivas na formação de professores neste campo.

O artigo **Arte e educação: estudantes com vulnerabilidade sociocultural em Guajará-Mirim - RO**, escrito pelos pesquisadores Carlos Alberto Bosquê Júnior e Josemir Almeida Barros aborda o contexto do ensino de Artes na Educação, e como as intervenções artísticas tem colaborado para a melhoria de rendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, e favorecido também a adaptação de estudantes ao contexto escolar do Instituto Federal de Rondônia em Guajará-Mirim.

Na sequência, percebemos relevante identificação entre os próximos três capítulos: o ensino de Matemática em proposições inovadoras e favorecedoras da aprendizagem, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Partilham dessas preocupações os seguintes artigos: Leitura e interpretação de textos no ensino de Matemática, de autoria de Erotildes Pereira Leite e Epaminondas Matos Magalhães; Uso de jogos como metodologia para o ensino de equações do primeiro grau no ensino fundamental, escrito por Everton Feitosa dos Santos e Marcia Machado de Lima; e Educação de jovens e adultos do campo: unidades de medida convencionais e não convencionais no ensino de Matemática, de autoria de Virlene Maria Elias Borges de Faria e Daniel Fernando Bovolenta Ovigli.

Em **História e arquitetura: interrelação e patrimônio material - uma questão política,** as autoras Priscila Waldow e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, abordam a temática do patrimônio histórico edificado em Cuiabá.

O texto propõe "estabelecer a dialética entre história e arquitetura", analisando não apenas o patrimônio edificado, mas suas relações com as questões sociais e culturais, bem como ações e intervenções de políticas públicas na área e suas repercussões.

Recompondo cenas relevantes de a Educação, com relevo a atores sociais por vezes invisibilizados por abordagens tradicionais do fenômeno histórico, a historicidade e abordagens progressistas estão presentes no texto **A escola pública em disputa: debates sobre educação no brasil entre 1900 a 1932 e suas repercussões históricas**, escrito por Reinouds Lima Silva e Erlando da Silva Rêses

Prática interdisciplinar: alternativa para o ensino de História, de autoria de Zilma Martins de Moura e Carlos Edinei de Oliveira traz uma análise de as práticas de ensino desenvolvidas em uma escola de ensino fundamental. Nesse contexto, munem-se de fontes bibliográficas, vídeos e entrevistas e de outras áreas do conhecimento para estabelecer uma discussão a partir de elementos que compõem o cotidiano do mundo do trabalho na mineração.

Jane Cassia Barbosa e Nilce Vieira Campos Ferreira em Cozer, costurar e bordar: educação feminina e religiosa na Escola Doméstica Maria Auxiliadora - Cuiabá MT investigam a organização do ensino e a educação feminina, no período de 1951 a 1968, em um curso de Economia Doméstica e analisam anuários eclesiásticos, livros de Atas de constituição, periódicos, jornais e decretos. Constatam que o processo formativo e educacional desenvolvido na a Escola Doméstica Maria Auxiliadora – EDMA, em Cuiabá, Mato Grosso, era fundamentado no trabalho "vocacional", com clara função de consagrar e legitimar uma formação feminina articulada aos princípios religiosos voltados para uma formação que incluía a difusão dos princípios cristãos, católicos, salesianos.

Em Mulheres e Magistério em Mato Grosso: senhoras, educadoras das gerações do futuro não têm se saído bem na regência, as autoras Thais Priscila Marques, Nilce Vieira Campos Ferreira e Cleicinéia Oliveira de Souza analisam a educação pública mato-grossense, discutindo a história da educação feminina, a partir de análises de relatórios, mensagens dos Presidentes da Província de Mato Grosso e dos Presidentes brasileiros constantes nos arquivos digitais disponíveis no Center Research for Libraries.

Selen Arango Rodrigues, vinculada à Universidad de Antioquia, nos apresenta seu artigo **La pedagogia feminista o un asalto a la pedagogia hegemónica em las universidades** e debate a crise da modernidade e o surgimento de as pedagogias críticas, especialmente considerando concepções da pedagogia feminista.

Por fim, em artigo intitulado **História e cultura indígena: discutindo direitos humanos, educação e filosofia da libertação**, dos autores Rudião Rafael Wisniewski e Jorge Alberto Lago Fonseca apresentam uma nova possibilidade de abordagem da história e cultura indígena. Os autores discutem o ensino de História e Cultura Indígena, de acordo com a Lei 11.645/08, a partir da Filosofia da Libertação como uma abordagem dos direitos humanos.

Esta obra cristaliza uma ampla possibilidade temática e metodológica de desenvolvimento de pesquisas, não apenas em nível de pós-graduação, mas também no cotidiano de professores e professoras que buscam compreender e intervir nas realidades sociais e educacionais em revista. Nesta perspectiva, convidamos não apenas você à leitura da obra, mas também a inquietar-se pela possibilidade de transformação social por meio da Educação Pública.

Carlos Edinei de Oliveira Erlando da Silva Rêses Juracy Machado Pacífico

CAPÍTULO 1

CINEMA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE BAIRROS PERIFÉRICOS

Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida Marlene Gonçalves

Introdução

Em 1895, na França, os irmãos Lumiére exibiram o "cinematógrafo", aparelho que condensava diversas experiências para captar as formas nos seus movimentos naturais. Segundo Francisco de Almeida Salles, que em 1940 funda o Clube de Cinema de São Paulo, que mais tarde daria partida para criação da Cinemateca Brasileira, desde as sombras chinesas, passando pela lanterna mágica do século XVII até as demonstrações da física recreativa e prática, o homem se empenha por encontrar meios para representar o movimento. Genial invenção mecânica, no início as fitas documentavam a realidade. Eis que se percebe que uma situação imaginada poderia ser registrada e o "cinema passa a cinegrafar as representações teatrais." (SALLES, 2011, p. 118). Em seguida, os americanos percebem a possibilidade de uma linguagem específica para o cinema: David Wark Griffith é, preconiza Salles, o primeiro a compreender recursos que libertam a câmera e transformam a técnica em arte. Em julho de 1896 quando foi apresentado pela primeira vez no Brasil, no Rio de Janeiro, o invento se difundiu com rapidez. Já em 1898, realizava-se a primeira filmagem brasileira. Desde então, as produções se multiplicam, bem como os espectadores. A arte reverbera na educação.

Estamos, pois, diante de uma arte e de uma arte poderosamente criadora, capaz de nos transportar para um plano que não é o da realidade, capaz de nos emocionar através de uma linguagem que não tem nada em comum com a linguagem das outras artes. (SALLES, 2011, p. 118).

Neste prisma, este artigo compreende o cinema articulando-se nas relações educativas, de cidadania, evocando memórias, permitindo novas narrativas. Segundo Larrosa, é como se a educação, além de "construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como 'sujeitos'."

(LARROSA, 1994, p. 9). Este autor percebe que a experiência de si é aprendida e transmitida dentro da cultura, o que nos aponta para um processo de formação. Complementando, Bárcena (2012) apresenta um conceito de educação que se apoia nas múltiplas relações:

É educação o que se passa com os pais, as mães e seus filhos, o que passa entre professores e professoras e seus alunos e alunas. O que ocorre um uma aula universitária, em um colégio ou em um instituto. Mas há uma educação – outra educação, outra aprendizagem possível – cada vez que vemos bons filmes, boa literatura, boas expressões artísticas. O que passa com nós mesmos. (BÁRCENA, 2012, p. 49).

Este artigo traça o caminho a partir de análises de dados preliminares da pesquisa "O Cinema como mediador de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social", sob o respaldo do mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e orientação da Profa. Dra. Marlene Gonçalves, que investiga a relação da memória familiar de 30 crianças de 09 a 13 anos, relacionada aos filmes exibidos em sessões mediadas e refletidas, articulando experiência, narrativa e aprendizado. Os sujeitos participam de um projeto religioso e social denominado Cáritas Paroquial de Várzea Grande e residem em bairros próximos localizados na região periférica do município, separados por um terceiro bairro, e parte destas crianças se encontra em uma mesma escola.

Neste percurso, diversas histórias de vidas se destacaram e, após uma coleta parcial de dados na pesquisa de campo, uma observação se evidenciou: apesar da proximidade geográfica, as impressões dos sujeitos quantos aos filmes exibidos, a partir de memórias narradas, se diferenciaram de maneira significativa. Afinal, sendo eles integrantes de um mesmo projeto social, estudando em escolas próximas e alguns na mesma escola, moradores de bairros vizinhos, o que conduz essas diferenças?

Nesse horizonte, o presente artigo analisa as relações entre o cinema, as crianças, suas memórias e seus repertórios, tendo como finalidade compreender mecanismos que poderiam contribuir para aguçar a percepção de crianças e adolescentes para além das histórias vividas na infância, seu tempo presente e passado. Toma-se como fio condutor estudos sobre cinema, memórias, aprendizado e educação, perpassando pela sociologia da infância. Compreendendo que o campo é muito amplo, foi necessário traçar uma delimitação a partir dos achados observados nas entrevistas e grupos focais com os pesquisados. Conforme Santana (2008), a Sociologia da Infância é um

campo de conhecimento relativamente novo, cujo objetivo é inserir a infância e a criança enquanto objetos/sujeitos de conhecimento sociológico. A autora aponta que este campo epistemológico se baseia na análise da construção dos laços sociais e dedica-se às "dimensões subjetivas da existência em sociedade, dos trajetos singulares da existência humana e na produção das identidades individuais." (SARMENTO, 2008, p. 21).

Por sua vez, Ecléa Bosi (2004) indica que a história oral é uma ferramenta importante para construirmos a crônica do cotidiano. Para a autora, a história que se apoia apenas em documentos oficiais não pode alcançar as paixões individuais que estão por trás dos episódios, pois "do vínculo do passado se extrai a força para a formação da identidade." (BOSI, 2004, p. 16). Estudioso da temática 'memória', Halbwachs (1990) cita que a história não é todo passado e nem tudo aquilo que resta do passado, apontando que existe uma história viva que se perpetua ou se renova no tempo.

Cabe mencionar que criança e infância não possuem o mesmo significado, porém são interdependentes. Para Siqueira (2011, p. 23), a criança revela o indivíduo e a infância, o tempo histórico e social em que esta criança se forma e constrói a sua história. Antes vistas como um adulto em miniatura, apesar das conquistas legais que conferem direitos às crianças, ainda não se conseguiu superar as dificuldades. E é em um cenário apontado como de vulnerabilidade social, de criminalidade pela esfera pública municipal, em que estas crianças estão inseridas, que nossa pesquisa acontece.

Para além da rodovia

O argumento de Siqueira (2011) de que as crianças e a infância precisam ser analisadas partindo dos pressupostos do conhecimento da sociedade, pois é nesse espaço social que elas se constituem, se une ao pressuposto de Walter Benjamin (1994, p. 248) de que "as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem". Assim, compreendemos que a infância evidencia marcas da cultura da comunidade da qual faz parte, em que a cultura e a infância são categorias sociais e históricas, o que indica apreendê-las no contexto social em que se fundamentam e não desprendê-las do modo de produção e sociabilidade capitalista que envolve formas de organização e relações sociais pautadas na inclusão-exclusão.

Nesta concepção, Belloni (2010, p. 21) discute que a infância é uma das dimensões da vida social, "uma categoria sociológica com base na qual se podem perceber com muita clareza duas características marcantes da

sociedade brasileira: a desigualdade e a exclusão". Conduz a refletir que se são parte de bairros em situação de vulnerabilidade social, estas crianças se encaixam no apontamento de Belloni (2010) sobre a exclusão de grande parte de crianças e adolescentes dos benefícios sociais mais fundamentais, inclusive os garantidos pela Constituição Brasileira (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ela acrescenta que a situação da infância e adolescência no Brasil é diversa e complexa e o uso da categoria sociológica "infância" não deve escurecer a realidade sobre as crianças diversas e reais.

Não podemos esquecer que um número significativo de crianças e adolescentes pertence a grupos sociais mais favorecidos, pobres porém integrados, e tem acesso tanto a benefícios decorrentes dos avanços sociais relativos ao Estatuto da Criança e do Adolescente e aqueles oferecidos pela escola e pela família, quanto aos benefícios (e malefícios) do acesso às mídias eletrônicas. (BELLONI, 2010, p. 43).

As crianças destas pesquisas foram convidadas para participar a partir de alguns critérios como: ter idade entre 9 e 13 anos; morar nos bairros 7 de Maio ou Eliane Gomes; participar do projeto Cáritas Paroquial de Várzea Grande – único projeto lúdico do qual fazem parte nos bairros onde residem e que, apesar de essência religiosa, evidencia o brincar e experiências culturais – estar matriculados na escola; e ter interesse em assistir filmes. Embora a exibição dos filmes seja feita para mais de 30 crianças, limitamos a esse número de sujeitos para coletar os depoimentos.

Desta maneira, para fins de estruturação dos dados, dividimos os grupos em dois, sendo o denominado 1 para as crianças do Bairro 7 de Maio e 2 para as crianças do Bairro Eliane Gomes, cada um com 15 componentes, cujos nomes foram substituídos por pseudônimos. Estudantes da rede pública de ensino, com exceção de uma criança que estuda em escola particular, nossos sujeitos não encontram espaços culturais ou lúdicos no bairro, exceto a igreja e a escola pública. O Bairro 7 de Maio conta com Associação de Moradores, praça e quadra (em péssimo estado de conservação), enquanto o Bairro Eliane Gomes não possui tais espaços coletivos. Ambos estão localizados na região periférica de Várzea Grande, para além da Rodovia MT 163, que circunda o município.

De acordo com Benjamin (2002, p. 104 apud MOTTA, 2013, p. 226), as crianças "estabelecem uma nova e incoerente relação com o que o mundo lhes apresenta, com isso formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande". Tal conceito esbarra na ideia de memória, que segundo

Ricoeur (2007), existe um plano intermediário de referência entre dois polos da memória individual e da memória coletiva, no qual se operam, concretamente, as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos. Desta forma, as informações se cruzam, se misturam, se reelaboram. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a cultura é elemento central no processo de constituição do ser humano, concebido como ser biológico e cultural, se constituindo como tal na tensão entre o individual e coletivo, que forma a sociedade. Não se nasce humano, torna-se nas relações com outros seres e com o meio no qual está inserido. Para Vigotski (2009), desde o nascimento, a criança começa a entrar no mundo da cultura a partir daqueles que cuidam dela e com os quais convive, sendo ela histórica e social, produto e produtora de cultura.

Apesar da existência de diversos estudos no Brasil envolvendo os temos norteadores desta pesquisa, cada um possui sua especificidade e reconhecer as complexidades de cada grupo revela particularidades regional, cultural e social.

Assim, para fins protocolares da pesquisa, além da autorização dos pais, o aceite no Termo de Consentimento, os sujeitos de pesquisa, 30 crianças e adolescentes, também se manifestaram por meio do Termo de Assentimento, tendo sua história registrada. Quanto à identificação na pesquisa, as crianças escolheram os nomes pelas quais gostariam de ser identificadas. Por compartilhar memórias, muitas vezes repletas de feridas, adotamos nome fictícios. Importante ressaltar, que ao longo da pesquisa, as crianças não foram expostas a filmes impróprios para sua idade, não foram constrangidas e não estiveram em situação de risco, ao contrário, foram sujeitos reais de suas histórias e memórias.

Entre os 15 pesquisados do grupo 1, do Bairro 7 de Maio, cinco moram com os pais biológicos (pai e mãe), enquanto os demais moram com as mães biológicas, estas sozinhas ou com companheiros com os quais têm mais filhos e ainda filhos de outros relacionamentos. São grupos familiares de 2 a 4 integrantes. Todos os pais trabalham, seja no mercado formal ou informal. As crianças relataram que seus cuidadores trabalham, enquanto elas estudam, e no contra turno, ficam em casa. Já o grupo 2, entre os 15 pesquisados do bairro Eliane Gomes, uma pesquisada mora com os pais biológicos (pai e mãe) e os demais com a mãe, irmã e avó, e destes, todos possuem irmãos "por parte de mãe ou por parte de pai". No grupo 2, a maioria das mães não trabalha, cuida das crianças em casa e depende de ajuda de terceiros, constituindo grupos familiares que variam de 4 a 10 integrantes. Neste grupo, a situação econômica é mais crítica, o bairro não possui ruas asfaltadas e a iluminação pública é quase inexistente.

Na visita aleatória aos bairros, as crianças do grupo 1 não ficam perambulando nas ruas, segundo eles, as mães proíbem que fiquem nas ruas e quando não estão na escola, devem estar estudando em casa. Já no bairro 2, esta pesquisadora os encontrou andando de bicicleta, caminhando pelo bairro, sentados nas calçadas. Maria, quando ultrapassou a fronteira geográfica do bairro, assim se expressou:

Esta é a primeira vez que venho num lugar bonito assim e vou ao cinema. Estou nervosa. Quando a gente sai pra passear, ir ao parque de diversão montado no bairro vizinho, não tem dinheiro pra todo mundo brincar, daí os mais pequenos que brincam. Aqui tudo é de graça? (Maria, 10 anos, grupo 2 em visita ao Centro Cultural Sesc Arsenal).

Maria mora em uma pequena casa de tijolos, sem acabamento, de três peças, sendo um quarto, uma sala que faz as vezes de cozinha e um banheiro, e divide-a com a mãe biológica, padrasto e mais quatro irmãos. Relata que se sente sozinha, já que sua mãe demonstra mais cuidados com os dois filhos mais novos que são do atual companheiro. Maria compartilha que participar da pesquisa é uma maneira de passear. Sua "irmã" mais velha, Vyc, 13 anos, posto que é filha do seu padrasto, começou a fazer parte da pesquisa, porém fora espancada pelo pai e retirada do convívio familiar pelo Conselho Tutelar do município. Na ocasião em que participou das exibições, narrou que sua mãe a abandonou para viver com um traficante e que não possuía referência afetiva feminina. No início da pesquisa, Vyc era agressiva, não demonstrava interesse por nada e reclamava de tudo. Após a primeira exibição, ao ser indagada sobre o que achou do filme ficou tímida, porém surpresa e falou que "Eu gosto de filme de ação, esse filme e esse desenho são bonitinhos, mas para crianças menores. Só de estar passeando já vale a pena". Foram registrados vários relatos que evidenciam a ausência de passeios em espaço cultural por estas crianças.

Experiência que se revela na narrativa

Ao percorrer as narrativas, visitas às famílias, sessões de cinema, nos deparamos com histórias de vida que poderiam, cada uma, ser enredo cinematográfico e subsidiar particular estudo sobre infância e memórias, considerando que apesar da pouca idade dos sujeitos de pesquisa, as narrativas apresentavam uma intensa vivência marcada pelas lembranças familiares, escolares, pelo abandono, pela luta de sobrevivência.

As sessões ocorreram de diversas maneiras: com todos reunidos, em grupos separados, grupos menores e realizadas no Centro Comunitário do Bairro 7 de

Maio, na igreja católica, no centro cultural Sesc Arsenal e no cinema do shopping de Várzea Grande. Para análise neste artigo, foram consideradas as exibições do filme Central do Brasil, de Walter Saller; Aí Ó, Uma Aventura na Lagoa, de Mauricio Venturi; O Mundo dos pequeninos, de Hiromasa Yonebayashi; Cidades de Papel, de Jake Schreier e O Touro Ferdinando, de Carlos Saldanha, escolhidos em comum acordo entre pesquisadora e pesquisados. Para tanto, a metodologia de pesquisa aplicada é a participante, considerando a inserção da pesquisadora no campo de estudo e a proximidade com as crianças, já que os envolvidos fazem parte de um mesmo projeto social, sendo amparada pela fenomenologia. A partir de uma entrevista semiestruturada o diálogo se inicia, com possibilidades de intervenções e improvisos diante da reação das crianças.

Em primeiro plano, evidenciamos as palavras dos sujeitos e articulações com suas memórias. Para Vigotski (2009) a ampliação e a qualidade das experiências vividas são essenciais para a imaginação, pois criar o novo significa recombinar o já existente em novas configurações. Assim, as experiências vividas e o universo conhecido são elementos importantes para o desenvolvimento da atividade criadora. Conduz a apreendermos que ao se deparar com novas histórias nas telas, a partir de filmes, nasce também um novo olhar, ampliando percepções. Que possibilidades podem ser oferecidas para as crianças para que sejam estimuladas ao olhar sensível? E ao propor o diálogo, por meio de uma exibição mediada e refletida, a experiência poderia ser aguçada?

Neste aspecto, Moura (2011) observa que proporcionar o diálogo é uma maneira de recuperar uma dimensão mágica, sensível, por meio da tradutibilidade dessa experiência que pode ser proporcionada na linguagem e na arte. Nos primeiros encontros, em grupo, as primeiras impressões:

Eu tenho vergonha de falar o que achei do filme. Tenho medo de falar errado (Cíntia, 11 anos, grupo 2).

Eu posso falar, gostei muito e queria ver de novo um filme que assisti na televisão, como se fosse a primeira vez, que conta a história de um treinador de focas que todo dia tenta conquistar a namorada que perdeu a memória. Quero ver com o grupo para conversar sobre ele. (João, 12 anos, grupo 1).

Os sujeitos narraram que na escola são raras as vezes em que filmes são exibidos e quando o são, complementam conteúdo da matéria ou posteriormente a professora solicita redação sobre os mesmos. Eles pontuaram que não são estimulados diálogos sobre os filmes, e a redação é entregue com visto da professora sem comentários posteriores. Neste aspecto, se podemos obter em

todos os lugares a cultura, tudo que vivemos é uma forma de educação. No livro "Cinema e educação", Rosália Duarte (2009) observa diversos aspectos sobre o cinema dentro dos espaços educacionais e aponta que o mesmo contém contornos pedagógicos, geralmente utilizados para fins de conteúdo.

Duarte (2009) analisa o surgimento do cinema no mundo, como esta arte foi introduzida no Brasil, contextualizando seu gosto e refletindo o papel do mesmo na escola e sua influência nos alunos. Ela defende a importância da cultura familiar na "prática de ver filmes" para que exista uma relação entre os espectadores e esta arte. As autoras Maria Fernanda Nunes e Sonia Kramer (2013) apontam que para favorecer o papel da educação infantil e do ensino fundamental na formação do leitor, as instituições de ambas as etapas da educação básica devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, literatura. Se estas vivências não acontecem na escola e na família, como formar um leitor crítico?

Em casa, o grupo 1 assiste filmes com mais frequência, cerca de uma a duas vezes por semana, pelo computador ou pela televisão, diversas vezes acompanhados pelas mães e o grupo 2 não possui esse hábito. Neste, apenas três possuem celular em modelos antigos sem internet suficiente para assistir arquivos longos. Indagados sobre o que acham de falar após o filme, a maioria demonstrou entusiasmo apesar da timidez do grupo 2.

Para amparar esta percepção sobre a importância da mediação, nos ancoramos na pesquisa realizada por Moura (2011) na dissertação de mestrado, quando tratou "Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu", em que destaca a integração entre crianças e monitores do espaço cultural e que faz sentido para nosso estudo, contextualizando para o cinema:

Podemos, então, observar a relevância do papel da linguagem, a construção coletiva de sentidos que vai se dando na troca discursiva e a importância da interação da fala do monitor com o pensamento das crianças, que vão sempre avançando em suas hipóteses [...]. Certamente as crianças não alcançariam a complexidade da reflexão que apresentaram se não fossem, ao mesmo tempo, desafiadas e amparadas pela fala do monitor. (MOURA, 2011, p.111).

Este posicionamento de Moura (2011) pode ser aferido no depoimento de Ellen, para quem "quando meu colega fala sobre o filme, tem coisa que acho legal, tem coisa que eu não tinha reparado e coisa que só eu vi. É bem legal quando tem pergunta, faz a gente pensar, parece que entende mais. (ELLEN, 11 anos, grupo 1).

Cabe enfocar que memória, narrativa e experiência são conceitos diferentes, porém, interligados neste estudo. Para o filósofo John Dewey (1958), uma experiência poderia ser considerada educativa se ela aumenta a qualidade das interações no espaço e serve como base para integrações mais amplas:

A crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra. (DEWEY, 1958, p. 22).

O estudioso aponta que a experiência não se limita ao ato do presente, mas remonta ao que foi aprendido no passado e se refere ao futuro para se aprimorar a inteligência, valorizando a integração das relações entre objeto, sujeito, ressignificando a experiência.

De acordo com pesquisa de doutorado de Adriana Hoffman Fernandes (2010), intitulada "O narrar hoje e as hibridações nas apropriações das crianças", filmes e livros são produtos prediletos pelas crianças para adentrar o mundo das histórias, numa espécie de novos contadores de histórias neste mundo contemporâneo, não mais meros complementos, mas autônomos, considerando linguagens próprias e especificidades. A experiência de ver um filme vai além do aspecto diversão, apropriando-se de sentido. Jorge Larrosa (2002, p. 21) assinala que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que o toca".

Ao discutir infância e educação, Sônia Kramer (1996) ressalta os escritos de Walter Benjamin para apontar que este estudioso evidencia conhecimento profundo sobre a criança como indivíduo social, entendendo-a na história, inserida numa classe social, produzindo cultura. Para Benjamin (1994), falar e ouvir fazem parte da mesma corrente, percebendo a arte de narrar como espaço para recuperação da memória, da cultura. Como estimular essa experiência para as crianças? Seria a arte uma ferramenta que amplia possibilidade? Benjamin defende que, por meio da sensibilidade artística, lançamos maneiras de enfrentar os desafios impostos pela coletividade. O autor indica o cinema como linguagem libertadora, que permite ao homem uma nova dimensão do mundo.

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos

dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro, assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. (BENJAMIN, 1994, p. 189).

Benjamin (1994) acrescenta que a troca de experiência de forma coletiva é a marca da "arte de narrar". Assim, entendemos que as crianças, ao narrar e compartilhar suas impressões acerca dos filmes, numa exibição mediada e refletida, são autoras de suas próprias existências, tendo autonomia para ir além da realidade, explorando lugares não idos, obtendo conhecimento, informação, encontrando novos sentidos, mergulhando no arcabouço de suas memórias.

Eu lembro que assisti A Culpa é das Estrelas e chorei porque minha melhor amiga morreu de câncer como o garoto do filme, viajei no tempo. Gosto de filmes tristes, que mostram que existe gente triste em todo lugar. (LARISSA, 12 anos, grupo 1).

Quando assisti 'Extraordinário', senti o que o menino sentia. Na escola todo mundo ria de mim porque eu era vesga. Ele conquistou todo mundo na escola e eu também consegui ter meus amigos. (LAUANY, 12 anos, grupo 1).

O filme Cidades de Papel, assim como os mencionados acima, é inspirado em livro e, portanto, foi um pedido dos sujeitos do grupo 1 para que fosse exibido. Estes pesquisados relataram livros lidos e se lembravam de títulos literários e cinematográficos. A história é centrada em um garoto e sua enigmática vizinha e colega de escola. Ele nutre uma paixão platônica por ela, que depois da noite de aventura, desaparece, não sem deixar pistas sobre o seu paradeiro. E o garoto, com a ajuda de seus amigos, parte em busca da menina. Para as crianças que participaram desta exibição, voltada para o grupo 1, o filme inspira a desvendar o que não entendemos e seguir os sonhos. Paula, 12 anos, grupo 1, destacou que o personagem principal teve coragem e para descobrir o que queremos, só nos resta ter coragem.

Com objetivo de refletir até que ponto os sonhos infantis vão além da sua realidade ou se são resultado direto de seu contexto, algumas perguntas pontuaram o início do trabalho: o que vocês querem ser quando crescer? Já pensaram em viver em outro lugar? Se identificam? Qual seu sonho?

Com idades entre 10 e 13 anos, as crianças do grupo 1 acham que já estão numa outra fase e precisam ter responsabilidades com seu desempenho

escolar. Todos têm sonhos e falam sobre eles, querem desempenhar funções que consideram que podem levá-los a outro nível social e financeiro:

Larissa: Não quero namorar, quero estudar para ser arquiteta

Pesquisadora: O que uma arquiteta faz? Como você teve essa ideia?

Larissa: Arquiteta deixa tudo mais bonito, desenha casas e prédios, eu vi uma entrevista na televisão

Pesquisadora: Você não quer namorar, por quê?

Larissa: Porque primeiro quero ser alguém na vida, ter meu

dinheiro, não depender de homem

Pesquisadora: Você desde pequena frequenta projeto da igreja, quem mais te inspira? Jesus, sua família?

Larissa: Minha mãe, ela diz coisas importantes, sempre trabalhou para cuidar da gente

Larissa, 12 anos, conheceu pessoalmente o pai há cinco anos, pois quando sua mãe engravidou, ele foi morar no Japão para trabalhar e o contato acontecia por meio da internet. Seus pais possuem mais uma filha de 30 anos e sua mãe demonstra zelo e cuidados com a menina. Em todas as exibições, ela acompanhou a filha ao local ou ao transporte específico para tal fim. É a única a estudar em escola particular, sua mãe trabalha para garantir esse estudo mais reforçado.

Na exibição do filme O Touro Ferdinando, no cinema do shopping, a animação fala sobre diferenças. Nele, Ferdinando é um touro com um temperamento calmo e tranquilo, que prefere sentar-se embaixo de uma árvore e relaxar ao invés de correr por aí bufando e batendo cabeça com os outros. Quando cinco homens vão até sua fazenda para escolher o melhor animal para touradas em Madri, Ferdinando é selecionado acidentalmente. Nesta exibição, a maioria das crianças do grupo 2 não conhecia cinema comercial e até mesmo muitas delas dividiram a mesma poltrona. A primeira experiência "num cinema de verdade", relataram dois irmãos do grupo 2 – João Manoel, 10 anos, e José, 13 anos, criados pela avó, filhos de uma mãe usuária de drogas e prostituta que os abandonou ainda com alguns anos de vida. Um deles, João Manoel, se identificou com o touro, se percebendo calmo e mesmo diante de provocações de colega não reage. Já José queria ser o touro mais valente e ganhar as brigas. João se recordou de uma cena em que o touro defende um coelhinho e relacionou quando ele defende os passarinhos das pedras dos estilingues, para o menino a cena mais tocante.

Evocando os estudos da memória, Marilena Chauí conceitua que memória é uma recordação do passado, portanto uma capacidade dos homens em guardar o tempo passado, protegendo-o de se perder. A autora alerta para a ideia de memória artificial, quando máquinas começam a reter informações e cada vez mais nos liberta do registro em nossa mente. No entanto, a cada memória aguçada, uma releitura acontece. Ao ver o filme, remexer nos arquivos das memórias e narrar a experiência, a criança atualiza o seu passado.

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa experiência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro, mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo. (CHAUÍ, 2005, p. 142).

Nesta experiência, Ariana, 10 anos, do grupo 2, disse que queria ser como o touro e conhecer outros lugares além do bairro onde mora. Sua mãe mora há cinco anos na Espanha, ela ficou com os outros três irmãos aos cuidados da irmã mais velha, 27 anos, que acabara de seguir para o país, estando agora aos cuidados de outra irmã, de 20 anos. Sonha com o dia que a mãe virá buscá-la e quer ser atriz. Ariana relata que a experiência com o cinema, é o dia mais esperado na sua rotina de escola, casa e projeto Cáritas — que acontece aos sábados. Na escola, a exibição em sala de aula não lhe provoca emoção, contou. Já Cíntia se inspira em pessoas próximas, quer ser manicure ou babá como suas tias e segundo ela, perpetuando as atividades exercidas pelos familiares. No início da pesquisa, não quis falar, no entanto, instigada para que expressasse o que mais lhe atraiu a atenção na animação, revelou que foi a amizade entre a garotinha e o touro, em que não haviam diferenças, mas acrescentou que não acredita que exista amizade entre seres tão diferentes.

A experiência no *shopping* mostrou um certo desconforto entre as crianças do grupo 2, elas se aproximavam da pesquisadora e destacaram que ali era um lugar de gente com dinheiro. Neste aspecto de pensar o indivíduo como parte de um todo, integrante de um determinado grupo, considerando sua vulnerabilidade social identificada pelo bairro do qual faz parte, as relações de poder latentes além dos evidentes estereótipos, cabe rememorar Norbert Elias e John Scotson (2000) a partir do texto "Os Estabelecidos e os *Outsiders*", cuja pesquisa ocorreu num lugarejo na Inglaterra, em 1950, mas que possibilita compreender como se instituem, considerando similaridades e diferenças, a configuração social neste bairro estudado, rotulado como espaço de pobreza e criminalidade.

Estes autores se debruçaram nas mudanças das regras sociais para escrever "O Processo Civilizador", evidenciando como determinado saber pode

significar território simbólico de poder. Retomando a análise, ao delinear estabelecidos e *outsiders*, Elias e Scotson (2000) propiciam identificar a relação de poder existente entre eles. Em pesquisa de observação, eles elencaram os motivos que imprimiam estigmas nos *outsiders*, indo além da superficialidade.

Amparamo-nos no percurso de Elias e Scotson (2000) para identificar a inter-relação dos pesquisados com a escola, família, igreja, Estado e como eles se percebem neste cenário, qual o imaginário de cada criança e sua percepção de si, do outro e do grupo. No estudo dos autores, observa-se a naturalidade dos reforços negativos repetidos pelos *outsiders*, apontando que a estrutura de uma comunidade pode influenciar no desenvolvimento da personalidade dos jovens que ali cresciam. Na experiência no cinema, mencionada acima, ficava evidente a mudança de comportamento das crianças desde a saída de seus locais de origem até o destino. A aproximação de crianças de outros grupos era repelida e observações constantes registradas: "aqui é muito caro?", "meu pai não vai me trazer", numa espécie de barreira emocional apontada por Elias e Scotson, que avançam ao assinalar que "O estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo." (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

Estes autores indicam que no mundo existe semelhança do padrão de estigmatização social usado pelos grupos de poder elevado, e entre os sintomas de inferioridade identificados estão a pobreza e o baixo padrão de vida. Mas vai além, quando este fator desaparece, outros persistem: "que nome devemos dar-lhe? Privação de valor? De sentido? De amorpróprio e auto respeito?". O cinema com sua linguagem lúdica, ao propor filmes em que crianças que vivem à margem assumem protagonismo de suas realidades, vencem barreiras, rompem estigmas poderia transformar atitudes, comportamento, provocar reflexão?

Na sessão, realizada na Associação de Moradores do bairro 7 de Maio, o filme exibido foi Central do Brasil, cujo enredo conta a história de Dora, que trabalha escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Ainda que ela não envie todas as cartas que escreve, Dora decide ajudar um menino, após sua mãe ser atropelada, a tentar encontrar o pai que nunca conheceu, no interior do Nordeste. Os sujeitos destacaram o fato de uma criança ser um dos atores principais e queriam saber quais caminhos para ser escolhido para fazer um filme. De acordo com João Manoel e José, a personagem Dora é "boa e mentirosa", e na vida a avó que os cria sempre diz: "temos que ser pessoas de Deus", para eles, pessoas boas. Mencionaram que eles

ficariam preocupados se perdessem a avó: "Nossa mãe chama mãe porque saímos dela, mas mãe mesmo é nossa avó". Apesar da vida simples que levam, ficaram com pena do garoto e disseram que a pobreza do Nordeste é diferente. "Somos pobres, mas temos casa, quintal, comida, escola e até bicicleta, quebrada, mas anda". Encerrada a sessão, já queriam saber quando seria a próxima.

No Sesc Arsenal, exibimos duas produções, uma brasileira e outra japonesa. Começamos pelo curta "Aí ò, Uma Aventura na Lagoa", cuja sinopse traz a história de João, um garoto que foge de casa e decide ir atrás de sua avó, conhecida como bruxa na Costa da Lagoa, onde só se chega de barco. No caminho, ele conhece Zé, um menino nativo que será seu parceiro e guia nesse desafio. Os dois iniciam uma amizade e uma aventura repleta de descobrimentos pela Lagoa da Conceição, reduto das lendas da Ilha de Santa Catarina. Os irmãos João e José narraram que a história do filme lembrava a deles.

José: O menino procurou a avó, ela que o ajudou. Ele fugiu de casa, não aparece a mãe no filme, ela vai ter um outro filho e por isso ele fugiu, ficou com medo. Quando a nossa mãe ficou grávida do Eduardo (caçula) a gente já sabia que ela não ia ficar com ele. Primeiro levou numa tia e minha avó foi buscar, ela não deixa neto dela passar necessidade. Os outros dois irmãos estão com a outra avó, mas não temos contato, não parece que são nossos irmãos.

Pesquisadora: Por que não parece?

José: Porque não mora junto, a gente sabe que é mas não sabe mais nada

Pesquisadora: Vocês têm medo como o João do filme?

José: Medo da vó faltar.

A segunda produção do dia foi um desenho japonês que fala de diferenças e amizade. Para compreensão, reportamos a sinopse: nos subúrbios de Tóquio, sob o assoalho de uma casa velha, Arrietty vive em seu minúsculo mundo com a família, fazendo de tudo para manter em segredo a existência de todos. Sobrevivendo como pequenos ladrões, eles conhecem as regras para que nunca sejam percebidos pelos verdadeiros - e grandes - donos da casa. Contudo, quando um jovem rapaz se hospeda na casa, a pequenina Arrietty acredita que poderá manter uma amizade com ele, apesar da diferença dos tamanhos. Para três garotas do grupo 1, Nayssa, Larissa e Amanda, todas com 12 anos, a amizade foi o que mais se destacou e quando pensam neste sentimento, a mãe é a referência.

Larissa convive há pouco mais de cinco anos com o pai, Nayssa é criada pela mãe, pois o pai é usuário de drogas e a abandonou ainda pequena, não pagando nem mesmo pensão alimentícia, enquanto Amanda mora com a sua mãe, separada de seu pai caminhoneiro, que paga-lhe uma pensão alimentícia de R\$ 250,00. Para elas, família significa mãe, pois é quem cuida em todas as horas. Diante das telas, compartilham que conseguem articular suas histórias com as dos personagens, estimulando a imaginação. Elas pontuaram que querem seguir outro caminho, de prosperidade e sucesso na carreira e por isso se dedicam aos estudos, acumulando notas altas e destacando-se na turma. E a motivação é a mesma: "minha mãe".

Neste arcabouço de histórias de vida, destaca-se a base familiar como uma das pistas para tentar compreender como a criança lida com suas memórias, elabora conhecimento e reflete acerca dos filmes. Os pesquisados destacaram que a experiência vivenciada em casa impacta na sala de aula, no projeto Cáritas, enfim, no cotidiano. A maioria relatou que consegue se distanciar quando pode, por meio das artes, participar de atividade lúdica. O que nos leva a rememorar Johann Henrich Pestalozzi em sua anamnese do trabalho com crianças pobres, cujo fio condutor ressignifica a percepção dos elementos fundamentais da essência da natureza humana em paralelo com a religiosidade, a intuição, o afeto e a educação. Ao delinear o amor pedagógico, no século XVIII, o pedagogo suíço estabelecera o afeto como um dos caminhos para trazer à tona a essência divina do homem, a partir da educação moral, elencando ainda a percepção, a linguagem, o exercício e a verbalização moral como aspectos fundamentais para o ser humano justo, ligado à natureza e que, munido de conhecimento e sabedoria, dialogasse com a realidade social.

Na sua experiência pedagógica, Pestalozzi, segundo Incontri (1997, p. 91), propôs uma educação que incluía o amor, a percepção, o exercício moral, a linguagem e a verbalização da moral. Criado na infância pela mãe e uma governanta, apontado por estudiosos como a possível razão desta percepção, Pestalozzi destaca o amor materno em sua pedagogia e pontua que é o tipo de amor preconizado pelo cristianismo:

É esse amor, que naturalmente aparece nas mães e que pode ser despertado, em qualquer ser humano, em sintonia com o amor divino, que ele se refere como pressuposto inicial de uma educação que permita à criança o pleno desabrochar de suas potencialidades. (INCONTRI, 1997, p. 93).

Ainda segundo Incontri (1997), para Pestalozzi o amor materno não é exclusivo da mãe de sangue, sendo possível para os educadores exercerem esse amor, tal qual ele exercitou em suas experiências educacionais, como quando reuniu 80 crianças em Stans. No entanto, o autor traz contornos filosóficos para o amor, retirando-lhe o sentimentalismo exacerbado, propondo um amor vidente, com mais racionalidade, elegendo-o como o ponto de equilíbrio:

O amor vidente, assim, é o amor capaz de reconhecer no homem seus aspectos em conflito, sua fragilidade e sua multiplicidade, e, ao mesmo tempo, não perder de vista sua unidade essencial. (INCONTRI, 1997, p. 95).

Considerações finais

Neste percurso preliminar de coleta de dados, a complexidade das narrativas evidencia a memória individual e coletiva que cada personagem carrega. Diante das exibições apresentadas, o entusiasmo ganhou força a cada episódio e a participação também aumentou entre os sujeitos da pesquisa a cada experiência, que revelava resgates mais profundos de memórias dialogando com o tempo presente.

Divididas em grupo a partir dos bairros em que estão inseridas, as crianças, a partir de suas impressões, deixavam pistas do histórico familiar. Apesar de terem em comum o projeto Cáritas e a escola, a vivência no ambiente familiar foi decisiva na apreensão de mundo e na articulação com o cinema. Crianças com presença constante de mãe, que as incentivam e são autônomas, exibiram mais sensibilidade para ir além do refletido em tela, se permitindo idealizar outras possibilidades e expressá-las. Destacamos que logicamente este ponto não é determinante, pois crianças, produtoras de cultura e carregadas de saberes, se articulam para romper com os estereótipos, atores sociais que são. No entanto, restou evidente nesta análise de coleta preliminar, que a afetividade (presente ou ausente) é percebida nas memórias, nas narrativas, nos olhares. Tal percepção nos aponta caminhos a serem percorridos na dissertação do Mestrado, envolvendo num trabalho coletivo as vozes e interpretações destas crianças que sentem na pele e na alma a felicidade ou o abandono de seus pais pelo vício, pelo mundo. Rememorando o depoimento de uma avó, que dissera "tenho medo do mundo", diante do abandono de sua filha para com seus netos, cabe se empenhar em estudos que possam indicar maneiras de mostrar que existem outros mundos. O cinema, para nossa pesquisa, é uma alternativa lúdica e amplamente estudada no amparo de práticas educativas, culturais e sociais.

Referências

BÁRCENA, F. **El aprendiz eterno**: filosofia, educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

BELLONI, M.L. Crianças e mídias no Brasil, cenários de mudança. Campinas: Papirus, 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2005.

DEWEY, J. **Experiência y educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

DUARTE, R. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, A. H. O narrar hoje e as hibridações nas produções das crianças. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Caxambu-MG, 2010. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2010d. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/file/trabalhos%20em%20PDF/GT16-6231—Int.pdf. Acesso em: 5 de março 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

INCONTRI, D. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. *In:* Silva, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTTA, F. M. N; NASCIMENTO, A. Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos: a dinâmica das idades. *In*: KRAMER, S; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA, M. T. J. A. Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu. *In:* ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

NUNES, M. F; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, S; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

RICOUER, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2007.

SALLES, F. A. Cinema: técnica ou arte? *In*: COHN, S. (orgs.). **Ensaios fundamentais**: cinema. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

SANTANA, J. P. Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: uma investigação participativa com crianças em situação de rua. 2008. (Tese de doutoramento). UMinho, Portugal.

SARMENTO, M. J. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura critica das concepções de infância e criança. 2011 Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

VIGOTSKI, L.S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática. 2009.

CAPÍTULO 2

NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM JI-PARANÁ, RONDÔNIA

Helen Maciel da Silva Ruth de Lima Dantas Juracy Machado Pacífico

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada Práticas Pedagógicas na Educação infantil do Campo no Município de Ji-Paraná-RO. A pesquisa propôs estudar as práticas pedagógicas existentes e pensar novas possibilidades que considerem as infâncias do campo, numa perspectiva da sociologia da infância.

A escolha da temática da pesquisa se deu pelos desafios vivenciados por uma das pesquisadoras a partir de sua atuação na Gerência da Educação Infantil no município de Ji-Paraná/RO, em um momento de implantação da Educação Infantil dentro de escolas rurais, mas com a tradição de atendimento apenas do Ensino Fundamental. Deste modo, surgiram as preocupações a respeito das práticas pedagógicas, visto que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná eram gerais e não contemplavam as especificidades do campo.

Se a Educação Infantil na área urbana representa um desafio para os sistemas municipais de ensino, pois em suas práticas pedagógicas ainda estão muito presentes o modelo do Ensino Fundamental, com espaços limitados, práticas pedagógicas que favorecem a alfabetização e a memorização, entendese que a Educação Infantil no campo representa um desafio ainda maior. Deste modo a grande questão que impulsionou esta pesquisa foi saber: em que medida as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil respeitam as infâncias do campo? Que outras práticas pedagógicas podem ser pensadas para as infâncias do campo?

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa foi o de investigar as práticas pedagógicas da professora de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Edson Lopes e pensar com a equipe gestora e com a professora possibilidades de construir outras propostas que respeitem as infâncias do campo.

Consideramos a definição de Currículo apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, entendido 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.

Ao refletir sobre o processo de implantação e compreender como efetivamente as práticas pedagógicas vêm se materializando neste contexto do campo, é possível conjecturar sobre os desafios e as perspectivas que estão se formando ao longo deste processo. Leal e Ramos (2012) trazem a importância de se fazer pesquisas e estudos sobre a Educação Infantil do Campo que se impõe como nova aérea de conhecimento, afirmam que ao lado da educação infantil existe a ausência pela pouca ou nenhuma produção acerca das crianças pequenas, filhas de famílias consideradas integrantes das chamadas populações do campo. No que tange a educação do campo, o que se sente é a ausência da criança pequena como tema específico no conjunto das lutas e conquistas.

A problemática apontada permite a possibilidade de elaboração de estudos que buscam articular importantes temas mobilizados pelo currículo no sentido de focalizar a realidade das escolas do campo, permitindo, além de registrar a implantação recente desta etapa de ensino nas comunidades rurais, fazer reflexões profundas sobre a forma como se organizam sistematicamente as práticas pedagógicas bem como propor práticas que contemplem essa faixa etária.

A materialização da educação formal para as crianças pequenas nos últimos 30 anos no Brasil tem se consolidado como política pública a partir de um conjunto de esforços de diferentes atores sociais. Dentre estes, destacamos as contribuições da área de estudo da Sociologia da Infância, que concebe a criança como sujeito, protagonista da história e dos processos de socialização, e que tem apontado a importância dos interesses infantis em questões que diretamente lhes afeta. Nesta direção, buscamos compreender os aspectos conceituais da Educação Infantil a partir da Sociologia da Infância no âmbito da Educação do Campo, da cultura e da identidade.

Até o momento, a pesquisa permitiu estruturar três eixos temáticos: o primeiro diz respeito a ausência de proposta para a Educação Infantil do campo; o segundo refere-se a fragilidade da formação docente; o terceiro refere-se a relação das práticas pedagógicas com a cultura local.

O texto foi estruturado da seguinte forma: primeiro apresentaremos a pesquisa e o caminho metodológico adotado; no segundo momento buscamos contextualizar o atendimento à educação infantil na perspectiva legal mais recente; no terceiro momento buscou-se compreender, a partir do referencial teórico e das bases legais, como se organizam as práticas pedagógicas na educação infantil do campo; o quarto momento foi destinado à análise dos dados produzidos e levantados e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

Método, instrumentos e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e para alcançar os objetivos trabalhamos com a pesquisa-ação como metodologia apropriada por compreender que esta pesquisa tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para se conseguir responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora.

A pesquisa-ação facilita a busca de soluções de problemas, sendo esta busca realizada pelos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco contribuído. (THIOLLENT, 2011, p. 20). Para tanto foi necessário envolver todos os sujeitos na condição de agentes de mudança da própria prática.

A pesquisa-ação possibilita uma interpretação do contexto estudado com o contato direto e prolongado ao ambiente e a situação de estudo. De acordo com Thiollent (2011), essa metodologia não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo em algo significativo para o pleno alcance das metas e objetivos propostos. Em nosso caso específico, a investigação teve o objetivo de pensar as práticas pedagógicas que contemplem as especificidades das infâncias do campo. Com isso, os sujeitos da pesquisa não foram meros expectadores, mas ao participar da pesquisa, construíram um sentimento de pertencimento e tudo que foi construído, refletido, repensado, reorganizado se tornou muito significativo para o grupo.

David Trip (2005) define a pesquisa-ação como uma forma de investigaçãoação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Que não deve ser confundida apenas como uma reflexão sobre a prática, como podemos ver no fragmento a seguir.

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica

tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIP, p. 447, 2005).

Neste sentido, nossa preocupação foi no sentido de que a pesquisa não gerasse apenas a reflexão sobre a prática, mas que no decorrer da pesquisa fosse possível enxergar em ações concretas mudanças de prática pedagógica nas quais os sujeitos pudessem rever conceitos e vivenciar práticas significativas no contexto do campo. Para isso foi fundamental o envolvimento e o comprometimento de professores, gestores, pais e crianças.

Nosso estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Edson Lopes, localizada na Linha 20, Km 9, Gleba 4-C, Setor Itapirema, no meio Rural, em Ji-Paraná/RO, na turma de Educação Infantil, com a professora que atua na turma multisseriada com Pré I e Pré II.

Os sujeitos da pesquisa foram uma professora, um diretor, um supervisor e indiretamente 15(quinze) crianças. A professora da turma, o gestor da instituição e o supervisor inicialmente foram entrevistados para levantar dados para o diagnóstico, posteriormente participaram no grupo de estudo e na realização das atividades propostas. As crianças foram observadas durante a realização das atividades propostas a partir do grupo de estudo. As observações feitas foram registradas em diário de bordo, instrumento de registro que consideramos indispensável nesse processo.

A pesquisa-ação cumpriu os seguintes passos: diagnóstico, planejamento das ações e, a posteriori, a execução das ações formativas e intervenção. Para compreender a realidade e fazer o diagnóstico inicial foi realizado entrevistas com os participantes da pesquisa e análise documental.

As evidências para os estudos vieram das seguintes fontes: entrevistas individuais com roteiros pré-estabelecidos, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação da prática pedagógica da professora, observação do espaço escolar e observação da interação das crianças. Os dados levantados foram registrados e produzidos foram registrados em caderno de campo, registro fotográfico e fílmico.

A análise dos dados foi feita por meio de eixos temáticos, que permitiram melhor visualização das análises. Em cada eixo temático os dados foram confrontados com o referencial teórico, desta forma foi possível a compreensão responder os dois primeiros objetivos desta pesquisa.

Direito a educação infantil no campo e a demanda por escolas e matrículas

O direito a educação infantil está assegurado na Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 208, que traz a educação como dever do Estado. Garante, no inciso IV deste artigo, o atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos de idade. Direito reafirmado na Lei n. 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece as características deste atendimento.

Em Ji-Paraná é válido ressaltar que a implantação da pré-escola no campo se deve em grande medida pela aprovação da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e, posteriormente, a aprovação do PNE através da lei 13.005, de 25 de dezembro de 2014, que na Meta 01 (um) reforça a importância da Educação Infantil quando prevê a Universalização, até 2016, da pré-escola para as crianças de 04(quatro) e 05(cinco) anos de idade.

Estas leis representam importantes avanços para a garantia do acesso a primeira etapa da Educação Básica e representa também grande desafio para os municípios, que é garantir a oferta de qualidade para toda a população infantil de 04 e 05 anos de idade. Esperava-se que em 2016 todas as crianças nesta faixa etária estivessem matriculadas e frequentando a pré-escola. No entanto, os dados do IBGE, INEP e PNAD apontam que no Brasil, em 2016, enquanto 90,2% da população que reside em área urbana frequentava a pré-escola, apenas 88,8% da população que reside no campo teve o direito garantido, demonstrando que este direito sempre permaneceu em números desiguais para as crianças que vivem em espaços não urbanos. Ou seja, em sete anos (de 2009 a 2016), o poder público não planejou este atendimento e ainda hoje não foi possível atender a esta exigência legal da oferta de vagas.

Em Ji-Paraná, das 401 (quatrocentos e uma) crianças moradoras em Área rural, 121 (cento e vinte e uma) estão matriculadas em turmas mistas compostas por pré-escolar I e II. Das nove escolas polos que atendem educação infantil, cinco oferecem a etapa inicial para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade. Isso demonstra que a rede municipal precisa ampliar as turmas de educação infantil em todas as escolas Polos.

A Educação Infantil no campo

Para pensar a educação infantil no/do campo é necessário o diálogo entre o âmbito de pesquisas que estudam as infâncias e pesquisas que estudam a educação do campo e compreender como essas áreas se aproximam.

A educação do campo nasce nas lutas dos movimentos sociais e é um conceito que difere de educação rural, compreendida como uma política governamental para fixar o homem no campo e cuja prática pedagógica adaptava os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural. Como afirma Oliveira e Campos,

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano, tendo contribuído ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

Neste sentido, os dados de atendimento da educação do campo denunciam o esquecimento das políticas públicas para as questões sociais e educacionais. Por outro lado, quando, mesmo que precárias, tais políticas chegam ao campo, não são pensadas por pessoas que vivem no campo e fazem questão de participar do projeto de educação que reconhece a identidade e o modo de vida dos estudantes, com o objetivo construir uma sociedade mais democrática e justa.

A disputa maior de seus significados se dá, sobretudo, no âmbito da elaboração e da distribuição de políticas públicas. No exercício da política, tratar de campo e de rural significa discutir, em última instância, a democratização do acesso e da distribuição das terras, o enfrentamento da pobreza e das desigualdades regionais e o uso e o manejo do solo nacional, das águas e das reservas naturais. Evidencia-se assim que se propor a discutir campo é adentrar em uma arena de grandes debates político-acadêmico. (ANTUNES-ROCHA, 2013, p.15).

A discussão sobre educação infantil no/do campo é recente no país, e nela estão envolvidas concepções diversas de infâncias, de educação e de campo que acendem tensões e conflitos confirmando as contradições da sociedade e as necessidades de analisar sua complexidade. Fica evidente que,

O importante aqui é ter a consciência de que cada um desses posicionamentos revela possibilidades ou restrições

à inclusão do tema da criança e da infância como correlacionado ao próprio conceito de campo. É apenas a partir da concepção de campo como lugar de vida que é possível articular as duas temáticas **infâncias e campo**. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.16 grifo nosso).

Partindo da premissa de que compreendemos o campo como o lugar de vida das crianças é que recorremos à sociologia da infância para buscar elementos teóricos e metodológicos para compreender as especificidades das crianças que vivem no campo, aqui representadas pelos filhos de produtores rurais, assalariados e criadores de gado de corte ou leiteiro.

Garantir apenas o acesso em detrimento da qualidade pode representar outra forma de excluir. Por isso, é tão importante voltar nosso olhar para as experiências pautadas em interações e brincadeiras que a escola deve planejar. Desta forma, é importante pensar como organizar práticas pedagógicas que possa atender as especificidades do campo observando as DCNEIs que traz as seguintes orientações para o Currículo para as infâncias do campo.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- -Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais:
- -Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- -Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- -Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural:
- -Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009 p. 24).

As orientações das DCNEI para as infâncias do campo trazem a preocupação em valorizar a identidade e a cultura local, de modo que todas

essas características devem ser visualizadas nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil do Campo.

A educação infantil no campo não deve focar suas práticas apenas no artigo que trata da proposta pedagógica e as infâncias do campo nas DCNEI e desconsiderar o restante do documento. Assim entendemos que faz parte do currículo geral, as práticas pedagógicas pautadas em interações e brincadeiras, o conceito de criança, currículo, educação infantil e proposta pedagógica, os objetivos e definições, os princípios éticos, políticos e estéticos, a organização de espaço, tempo e materiais e a avaliação.

As crianças no território nacional, independente do local de moradia, devem ser reconhecidas como sujeito histórico e de direito, autor social e protagonista da história e dos processos de socialização. A este respeito Sales e Faria fazem os seguintes apontamentos,

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. (SALLES; FARIA, 2012, p. 56).

As autoras Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 81), apontam que o geral e o específico se dão em um movimento maior de construção de um projeto social, onde a educação faz parte de um projeto de construção de sociedade e de sujeitos, atuando com outras instituições para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos e da cultura elaborada por gerações anteriores.

Pensando nas especificidades, vamos dialogar de forma coletiva, considerando como pode ser organizada a rotina, os projetos, as experiências integradoras, o lugar da criança no processo pedagógico, o tempo, o espaço interno e externo, os brinquedos e materiais para a Educação Infantil na Escola Edson Lopes.

Encontramos nas descrições de experiências já vivenciadas algumas reflexões que permitem ao grupo de estudo pensar o processo de organização para a educação infantil no campo considerando os aspectos gerais e explorando as muitas peculiaridades existentes no campo.

Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico com as crianças que vivem no campo deve considerar o contexto cultural, reconhecer o protagonismo infantil, enxergá-las como produtoras ativas de cultura para planejar as práticas pedagógicas.

Neste estudo, nosso desfio é de materializar as práticas desenvolvidas e pensar junto com a equipe escolar à partir da formação novas possibilidades.

Para tanto a formação deve ser a que possibilite a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, concordamos com a afirmativa de que a escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria. (ALARCÃO, 2001 p.19).

Desta forma, a escola é considerada espaço de pesquisa, experimentação observação para construção de saberes no âmbito da educação infantil do campo, concordando com o entendimento de que o espaço escolar como fonte de pesquisa permite aos profissionais a reflexão e produção de conhecimentos pautados em suas ações pedagógicas. (SILVA; MACHADO; PACÍFICO, 2018, p. 117).

Em síntese, de um lado a sociologia da infância reconhece a criança como sujeito, que se constitui na cultura, protagonista de sua socialização e que produz cultura e a influência. Do outro lado a educação do campo reivindica a justiça social, projeta seus sujeitos como históricos e de direitos, sociais, culturais, éticos e políticos que entende a escola como um espaço de reprodução social e por este motivo convoca os trabalhadores e trabalhadoras para adentrar a este espaço e ajudar a construir um espaço social de formação human. Como afirma Caldart, este campo de pesquisa deixa clara a insistência na cultura como matriz de formação do ser humano. (2004, p. 155). O lugar do sujeito no processo, sua cultura e seu protagonismo se apresenta em ambos os campos de pesquisa.

O que revelam os dados

Os dados obtidos a partir da análise documental, das entrevistas e da observação participante foram organizados em eixos temáticos que consideramos relevantes para responder os objetivos da pesquisa.

a) Ausência de proposta para a Educação Infantil do campo:

Ao analisar a Proposta Pedagógica Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edson Lopes, observouse que a instituição organiza toda sua prática pedagógica para o ensino fundamental a partir do projeto Educampo – Semeando um futuro melhor. Este projeto é uma política municipal para a educação do campo nos anos finais do ensino fundamental e apresenta como objetivo a ênfase na importância da educação do campo, demonstrando a temática "educação do campo" tem uma proposta sistematizada.

Enfatizar a importância da educação do campo em busca de uma educação de qualidade e que respeite a identidade dos camponeses com um currículo e uma metodologia que valorizem os saberes e atendam as necessidades das pessoas que vivem no campo. (JI-PARANÁ, 2016, p. 11).

No entanto, para a educação infantil não há sistematização da organização pedagógica na Proposta Pedagógica Escolar. As Orientações Curriculares da Educação Infantil de Ji-Paraná/RO, documento que a professora do préescolar utiliza para realizar o planejamento, em relação a educação do campo recomendam que:

As Instituições de Educação Infantil devem ter a preocupação de atender todas as crianças respeitando as suas singularidades, as peculiaridades sociais e culturais (indígena, quilombola, ribeirinha, deficientes, do campo entre outras), ofertando educação pautada em direitos humanos. (JI-PARANÁ, 2016, p. 10).

Esse fragmento está localizado na parte que trata da diversidade, mas não traz nenhum outro indicativo, o que consideramos uma fragilidade do documento orientador da SEMED.

Esta falta de proposta inquieta a equipe gestora e a professora que afirmaram encontrar dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas com a Educação Infantil dentro da proposta do Projeto Educampo. A professora reconhece que tem dúvidas em que atividade propor para considerar a realidade de vida do campo.

b) Formação docente:

Pesquisar a formação docente é importante para compreendermos as escolhas pedagógicas do grupo escolar e as individuais. A formação inicial de docentes em Rondônia não traz uma sustentação teórica e prática para a etapa da educação infantil, visto que analisadas as unidades curriculares, vimos que oferecem apenas duas disciplinas específicas. Neste sentido, é de fundamental importância a formação continuada.

Todos os sujeitos da pesquisa possuem titulação de nível superior e especialização. Em relação ao conhecimento no disposto na DCNEI para a infância do campo relataram desconhecer.

Os sujeitos informaram não possuir experiência com o trabalho pedagógico na Educação Infantil, exceto a professora que relatou que trabalhou na etapa por um ano em uma escola da área urbana. Essa inexperiência gera insegurança, nas conversas informais com o grupo relataram que estão em fase de adaptação e aprendizagem com o trabalho com as crianças pequenas, neste sentido tudo em relação às crianças pequenas é novo e desafiador.

A este respeito Huberman (1989, p. 39) aponta que nos 2-3 primeiros anos de ensino o professor passa pelo estagio de sobrevivência e de descobertas. É o momento no qual vive o distanciamento entre o os ideais e as realidades cotidianas. Em paralelo com a satisfação de ter sua sala de aula e a vontade de fazer com que tudo dê certo. Neste sentido é compreensível às angústias em relação ao atendimento para a Educação infantil visto que é uma experiência nova para todos.

c) A relação das práticas pedagógicas com a cultura local:

Prática pedagógica é entendida como toda ação dentro do ambiente escolar que tem intencionalidade pedagógica. A este respeito Veiga (1992, p. 16) afirma que prática pedagógica é uma prática social orientada por princípios, objetivos, finalidades e conhecimentos, e está inserida no contexto cultural e social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social. Desse modo, compreendemos que tem suas contradições como todas as práticas sócio-culturais predominantes na sociedade.

Sacristán(1999) por sua vez traz a ideia de que prática pedagógica apresenta os traços culturais compartilhados entre os sujeitos, sua história de vida, a composição de sua visão de mundo, suas concepções acerca da escola, das crianças reflete em suas escolhas educativas.

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Considerando a a prática pedagógica na escola pesquisada, relacionado ao espaço da sala de aula e os espaços externos, questionamos: o que ensinam a partir de sua organização?

Em relação ao espaço da sala de aula o que chama atenção é que apesar dos esforços da professora em dispor de muitos recursos como alfabeto, calendário,

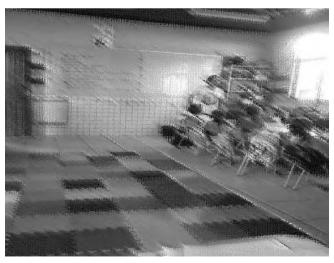
lista de nomes, entre outros, na sala de aula prevalece a ausência de produção infantil, as marcas das crianças, seus desenhos, suas escritas ou registros não aparecem na composição do espaço da sala de aula. Também não há elementos que representam suas características de moradores de área rural. Como se observa nas imagens a seguir.

Figura 1 - Cartaz utilizado para a chamada e o calendário.



Fonte: Arquivos das pesquisadoras (2018).

Figura 2 - Sala de aula.



Em relação aos materiais, observou-se que a turma possui livros infantis de boa qualidade, brinquedos como blocos lógicos, lego, bolas, bambolês, alguns jogos pedagógicos construído pela professora, a escola recebeu um playground em polietileno, o qual encontra-se desmontado. Para marcar a cultura infantil e local se apresenta como possibilidade a ampliação do repertório de brinquedo com materiais não estruturados, brinquedos e brincadeiras que fazem uso fora da escola, as possibilidades de retratar nos murais, nas paredes as experiências de vida das crianças.

Foi possível constatar que as crianças não exploram o espaço externo da escola. Durante a semana de observação, as crianças foram à quadra apenas uma vez e saíram para montar os brinquedos com as peças de encaixe no pátio que fica na entrada da sala de aula. Não foram à horta, à sombra das árvores e ou aos arredores da escola.

As crianças estão em processo de construção de sua identidade, por este motivo é importante valorizar suas vivências cotidianas nas práticas pedagógicas, uma vez que na sala de aula apresentaram ricas experiências, pois trazem consigo os elementos do seu contexto social e cultural: as crianças falam, representam, imitam e brincam com os elementos da vida diária.

Apresentaremos a seguir algumas cenas vivenciadas pelas crianças, e as possibilidades que se apresentam para iniciar ótimas pesquisas, no entanto, o interesse das crianças por determinadas temáticas ainda não foi percebido pela professora como possibilidades formativas.

Cena 1: A professora entrega uma massinha de modelar para as crianças e orienta para modelar a sua casa. Elas demonstram interesse pela atividade. Hícaro diz: "Tenho duas casas uma minha e o galinheiro". Bianca diz: "Tenho um boi do chifre bem grande" abrindo os braços. Letícia diz: "Eu fiz o papai". Conversado entre elas dizem: "Minha casa é azul", "minha casa é vermelha", "minha casa é verde", "minha casa é branca e amarela".

Cena 2: Hora da correção da tarefa de casa, enquanto a professora desenha três casas no quadro para fazer a correção ouve-se "minha gata criou um monte de gatinhos, eles são pequeninhos" A professora chama a atenção das crianças e pede para prestar atenção, interroga as crianças sobre a quantidade de casas. E o assunto da gata continua "minha gata se chama Belinha. Hícaro diz : "Quero vomitar", tentando chamar para si a atenção, não está com aparência de quem está doente, pelo contrário transborda energia, as crianças estavam desinteressadas em participar da atividade apresentada pela professora na lousa, estavam mais interessados em saber da gata que criou, porém, foram repreendidos.

Cena 3: As crianças recebem blocos de encaixe e começam a fazer suas construções.

Figura 3 - Fiz uma máquina de passa veneno!



Fonte: Arquivos das pesquisadoras (2018).

Figura 4 - Fiz uma árvore!



Figura 5 - Fiz um ônibus!



Fonte: Arquivos das pesquisadoras (2018).

Cena 4: um grupo de crianças inicia uma brincadeira no tapete. A brincadeira envolvia meninos e meninas eles vivenciavam uma cena de montaria. Sorriam enquanto gritavam: "pula boi"! Em seguida as meninas pegam o menino que representava o boi pelos pés e mãos e dizem "o boi morreu"!

Figura 6 - Pula boi; Morre boi; O boi morreu



As cenas representam a vida diária das crianças, o que lhes interessa falar, saber mais. As cenas poderiam ser pontos de partidas para um projeto investigativo, para a construção de um canto, entre outras possibilidades. No entanto, permanecem invisíveis.

Os cadernos escolares são ótimas fontes de pesquisa e dizem muito sobre os conceitos da escola a respeito de como as crianças pequenas aprendem. Por este motivo foi considerado um documento para levantamento de dados. Na turma de educação infantil observada, por exemplo, os cadernos escolares mostraram algumas atividades bem desconexas com a realidade da vida no campo, com o conceito de infância, crianças como sujeitos e com os documentos legais que orientam o currículo da Educação Infantil. Como podemos observar nas imagens a seguir.





Figura 8 - Atividade de escrita.



Fonte: Arquivos das pesquisadoras (2018).

As atividades de Matemática e de Escrita centram-se na repetição e memorização e não corresponde ao conceito que crianças protagonistas contemporâneas deveriam fazer, ao se considerar os registros espontâneos e escritos dentro de um contexto real e social. As imagens nos permitem refletir sobre como acreditamos que as crianças constroem os conceitos matemáticos.

Nessa outra imagem podemos perceber o foco do currículo orientado por datas comemorativas.

Figura 9 - Comemoração dia do índio



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2018).

Figura 10 - Comemoração dia das mães



A imagem é estereotipada, não condiz com indígenas reais que habitam os arredores. A atividade para o dia das mães não permite a espontaneidade, a subjetividade das crianças, veja que os desenho está pronto e a cor já foi previamente definida pela professora, não permitindo a subjetividade da criança. O que podemos identificar como um exemplo clássico de adultocentrismo, contrariando o que diz Souza (2000, p. 102) que chama a atenção para o fato de que "a criança é um sujeito em processo de desenvolvimento, histórica e culturalmente situada, com direitos, características e necessidades próprias".

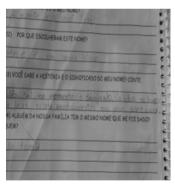
Nesse sentido, a autora problematiza que práticas pedagógicas orientadas por datas comemorativas pode ser fonte de disseminação de conceitos, atitudes, valores e ideologia. Discute que no caso do índio como foi apresentado na atividade acima pode ser fonte de preconceito, pois apresenta um índio que não corresponde ao real, que desconsidera o contexto cultural, portanto não tem valor formativo.

As imagens a seguir demonstram uma pesquisa realizada com as famílias para compreender a história de cada nome próprio.

Figura 11 - Nome próprio.







Fonte: Arquivos das pesquisadoras 2018.

Estas são atividades encontradas no caderno que ao nosso olhar parecem boas propostas, pois consideram a história de vida de cada um. As pesquisas envolvem a família e os adultos cumprem o papel de escrita, que está dentro de um contexto real e social. A escrita do nome com letras móveis é um bom desafio para as crianças com essa idade. A escrita do nome é muito importante para as crianças, pois o nome se relaciona com sua identidade.

Algumas considerações

A pesquisa documental, as entrevistas e a observação participante apontaram a ausência de propostas para o trabalho pedagógico realizado na educação infantil, na escola pesquisada.

A professora demonstra a compreensão de que é necessário considerar em suas práticas a realidade da vida no campo, a exemplo da pesquisa realizada com a família para compreender a história dos nomes e levantar dados sobre as questões socioculturais das crianças, no entanto, não tem segurança e sua grande dúvida está em "como" valorizar os aspectos indenitários e culturais das crianças do campo em suas práticas.

Entende-se que é necessário e urgente propor ações formativas que ajude o grupo a perceber as especificidades da infância no campo. É necessária a reflexão sobre a prática docente a luz dos referenciais que pautam a organização do trabalho pedagógico da educação infantil e as especificidades para a infância do campo.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALVO, Pedro Puig. Introdução. *In:* **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In:* **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1994, p. 32-42.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (org.). **Bem vindo mundo! Crianças, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Petrópolis, 2006. 205 p.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre, Artmed. 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14. 2000. Quadrimestral. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02. Acesso em: 12 julho 2018.

KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n.p.61-71, ago. 1999.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil**: diálogo com demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. **Linhas críticas**, v 6, n.10. jan a jun/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 de setembro 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES HISTÓRICOS E QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS POLÍTICOS E LEGAIS

Romilson Brito de Azevedo Valmir Flores Pinto

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar a implementação das Políticas Públicas para as escolas de Educação Infantil, na área urbana do município de Humaitá-AM, em seus pressupostos legais, pedagógicos e estruturais. Para tanto, o trabalho aqui apresentado traz argumentações históricas sobre a Educação Infantil acerca dos pressupostos legais promulgados pelos governos ao longo do tempo e o quanto estes colaboraram para suprir a demanda de direitos previstos para as crianças desde os primeiros anos de vida.

O texto aborda a concepção de Educação Infantil a partir de um olhar multifacetado proposto por diversos documentos legislativos que contemplam ao mesmo tempo os direitos sociais da criança por um ensino de qualidade mediante e a obrigatoriedade do Estado em implementar ações de políticas educacionais. Considera-se que prática da política partidária está se sobressaindo à prática das políticas públicas em valor da ação subjetiva dos governantes de defender seus interesses, transformando a escola pública em uma proposta de esperança onde os governos recorrem para sanar a inconsistência das políticas públicas num ciclo que se renova a cada pleito eleitoral.

A menção histórica justifica-se pela finalidade de considerar os estudos anteriores em que a Educação Infantil foi estudada, bem como, conhecer ainda mais os precedentes políticos que influenciaram a evolução dos pressupostos legais de tempos mais remotos até os dias atuais.

A importância de pesquisarmos o contexto político-educacional e seu envolvimento nos diversos segmentos da sociedade abordando os interesses políticos dos governos/governantes, torna-se, indissociável à

discussão de políticas públicas, incluso, políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil.

Na busca por responder a problemática levantada, temos como objetivo principal deste trabalho, fazer uma argumentação histórica sobre a Educação Infantil acerca dos pressupostos legais promulgados pelos governos ao longo do tempo para suprir a demanda de direitos previstos para as crianças desde os primeiros anos de vida.

Este trabalho compreende uma pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia de pesquisa delineou-se por procedimentos de análise e levantamento de fontes bibliográficas e pressupostos legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB, Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI, dentre outros documentos.

Considerando Romancini (2010), as inferências e as interpretações se deram mediante a "análise de citações". Os documentos que compreendem os pressupostos legais foram elencados a partir de consultas realizadas ao site do Ministério da Educação-MEC. Para esta pesquisa, também recorreu-se a bibliografias ligadas à História da Educação Infantil no Brasil na perspectiva evolutiva do interesse do Estado pela infância. Mediante as contribuições de Kramer (2003) e Munerato (2001), discorremos sobres as argumentações históricas que caracterizam a evolução da criança enquanto sujeito de direitos políticos e protagonista do processo ensino-aprendizagem. As colaborações de Souza (2007) e Behrens (2011), embasam a necessidade de percebermos que a abrangência do conceito de criança exige um olhar de interpretação multifacetada que contemple as peculiaridades próprias da primeira infância, tanto na dimensão psicossocial quanto na dimensão racional, a última, prescrita nos documentos que constituem as leis educacionais vigentes.

Ao final, abordamos mais especificamente o caráter político que envolve as decisões que culminam ou não na implementação das políticas educacionais. Sob as contribuições de Campos (2013), Pascoal (2004), Weffort (2001) e Betito; Almeida (2006), perceberemos que as discussões políticas são fundamentais para a efetivação dos direitos das crianças e a mobilização dos governantes em fazer valer a vontade moral e física que neles perfazem o percurso mediante os poderes aos quais representam.

Argumentação histórica sobre Educação Infantil no Brasil

No discorrer da historicidade proposta neste capítulo recorreremos majoritariamente à obra "A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce", da autora Sônia Kramer, publicada no ano de 2003. O estudo citado embasou os relatos históricos compreendido no período do descobrimento do país até o início da década de 1980. A partir daí recorreremos dentre outras bibliografias às legislatórias existentes sobre a temática em foco. A falta de conhecimentos acerca das peculiaridades próprias da criança/infância sempre fez parte da história das deliberações políticas do Brasil, mesmo assim, demorou muito tempo para que os primeiros anos de vida pudessem obter caráter de protagonista nos pressupostos legais como constam nos dias de hoje.

A qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil tem uma história, para situar o atual momento, é necessário recuperar os principais fios dessa história, dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando novo patamar nesse processo de múltiplas autorias. (BRASIL, 2008, vol. 1, p. 13).

Moncorvo Filho (1925 apud Kramer, 2003), elaborou um histórico com três períodos sobre a proteção da infância no Brasil. No primeiro momento, ele relata a infância como uma fase desafortunada, desprovida de preceitos institucionais no período de 1.500 até 1.874. Desta data até 1.889, é intitulado, pelo autor, de segundo período, contemplado por projetos particulares inacabados voltados principalmente para a área de atendimento à saúde das crianças, vindo a seguir, acontecer o terceiro momento do histórico organizado por Moncorvo Filho há mais de nove décadas.

Há que se considerar, contudo, que os progressos aumentaram no campo da infância, abrangendo as áreas de higiene infantil, médica e escolar, sendo que, "[...] durante as duas primeiras décadas deste século (sec. XX) várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança." (KRAMER, 2003, p. 48).

A partir desse momento, os brasileiros da primeira infância começam a crescer em importância, mesmo tendo nas políticas voltadas para a implementação de melhorias concepções absurdas para os tempos de hoje. Como exemplo, falta de conhecimento sobre as peculiaridades abrangentes que constituem a subjetividade, dentre outras, por seus sentimento e emoções. Sob o mesmo ponto de vista, citamos projetos institucionais como

a "Escola de Aprendizes Marinheiros", fundada em 1.873, para os abandonados acima de 12 anos. A "Casa dos Expostos" ou "Rodas" de 1.874, destinada para crianças abandonadas, além do código civil da mesma época que tratava menores desamparados como infratores ou criminosos, determinando repressões para a solução dos problemas apresentados pelas crianças.

Apesar de outras iniciativas surgirem com o interesse de auxiliar na proteção da criança brasileira, esses projetos de alguma forma indicavam conotação preconceituosa em relação à origem dos menores dessa faixa etária, discriminando-os de acordo com sua origem social, destacando, por exemplo, a valorização das crianças "filhas de senhores".

No início da República, timidamente os governantes iniciaram uma simpatia pela primeira fase da vida humana. Entrando o século XX, surgiram às primeiras creches e jardins de infância, fruto do "Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil", fundado em 1.899, onde visava à elaboração e execução de políticas voltadas ao atendimento de crianças.

Até 1930 a criação do instituto colaborou significativamente através de suas ações para a efetivação de várias outras iniciativas voltadas para as crianças brasileiras. Igualmente, surgiu o Departamento da Criança no Brasil, fundado em 1.919, e que, em 1.920 ganhou título de utilidade pública, organizando dois anos depois o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, emergindo maiores preocupações dos governantes com o atendimento às crianças menos favorecidas.

Esse primeiro grande evento voltado especificamente para assuntos relacionados ao atendimento da criança, reuniu homens da iniciativa privada e de segmentos públicos que buscavam "Tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como, particularmente, em suas relações com a família, a sociedade e o Estado." (KRAMER, 2003, p. 54).

Por consequência, as esferas de governos já compactuavam de forma mais decisiva com a concepção de que a criança não precisa se transformar em um adulto para ter condições cognitivas, físicas e sociais para interagir com outros atores da sociedade. O Estado dava pistas de que a criança faria parte das políticas de acesso à educação, e que estas seriam tratadas com igualdade.

No início da década de 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, aconteceu o primeiro de vários atos voltados para a efetiva institucionalização das ações relacionadas para as questões educacionais das crianças no Brasil. O ministério recém-formado constituiu posteriormente o Departamento Nacional da Criança, que centralizou as ações de atendimento aos menores por quase 30 anos.

Nesse período, o amparo à infância foi feito majoritariamente sobre a ótica médica, na qual tentava ajudar as crianças e seus pais, sendo os últimos vistos nesse período como um dos principais problemas, pois, muitos tinham que se ausentar para exercer atividades de trabalho devido suas precárias condições sociais. "A dissolução atual da família, a dissociação de seus elementos pelo enfraquecimento da autoridade paterna, pela ausência diária da mulher do recinto do lar, pela guarda dos menores em mãos mercenárias dão à família moderna uma estrutura frágil e inconsistente." (KRAMER, 2003, p. 59).

Similarmente, nota-se há mais de meio século a mudança na concepção de família já despontava como um grande problema para as ações de cunho pedagógico, sobretudo, no que tange a participação familiar, em especial dos pais na divisão das responsabilidades sobre a formação das crianças.

Importante ressaltar que apesar desta variável historicamente permear em meio aos problemas socioeducativos, constata-se nos dias de hoje que ainda influenciam negativamente no comportamento escolar dos alunos, principalmente, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, quando a criança ainda está majoritariamente sob influência da educação primeira. Ou seja, da formação constituída pela família ou pessoas próximas, muitas vezes de fato, 'secretárias do lar' cobrem a saída dos pais durantes suas jornadas de trabalho.

Depois de abrirmos esses parênteses para mostrar que apesar dos anos passados a dicotomia entre escola e família permanece, e que possivelmente permanecerá, voltamos a discorrer sobre a historicidade do atendimento à criança brasileira.

Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. (KRAMER, 2003, p. 61).

Com efeito, a neutralidade do Estado antes enfática dava espaço para importantes ações de atendimento à criança brasileira. Entretanto, o poder público também convocava a iniciativa privada para dividir as despesas, mas, sem dividir a gerencia e o controle das ações realizadas. O auxílio recebido pelos governantes para implementar o atendimento à criança, abrangia além de leigos, profissionais de diversas áreas, como educadores e médicos, bem como, entidades religiosas que em certos momentos da história foram protagonistas do processo educativo no país.

A partir dos anos 1940, o reconhecimento de que o Estado deveria ser o principal responsável pela elaboração e execução de políticas voltadas para o atendimento educacional das crianças, inclusive, com a instalação de instituições como creches, jardins de infância, dentre outras, barrava na insuficiência financeira dos municípios que na época não possuíam recursos para a manutenção desses estabelecimentos.

De tal sorte, é muito provável que nos dias atuais esteja acontecendo a mesma camuflagem, no sentido de que a esfera do Governo Federal sanciona diretrizes de políticas públicas destinadas à Educação Infantil e, a inoperância das municipalidades quase sempre é justificada pela falta de recursos, ocasionando, em pleno século XXI a insuficiência na oferta e na qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos.

As demandas de atendimento à infância foram parcialmente supridas no período de 1950 a 1960, sobre a ótica "médico-higiênica" e "individual Assistencialista", que objetivavam o fortalecimento da família através de palestras e cursos destinados aos quadros funcionais das instituições reservadas para o atendimento das crianças e de atividades de educação sanitária voltada para os membros das famílias, tornando a criança parte isolada de todo esse processo.

Ao final desse período, o Ministério da Saúde sofreu reformulações e admitiu muita das atribuições exercidas por outros segmentos do Governo. A partir daí, aparece o surgimento de vários mecanismos destinados para a elaboração e execução de políticas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, bem como, a fiscalização das ações administrativas, políticas e pedagógicas em todas as esferas de poderes e nos organogramas constituídos nas instituições de Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1.988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) promulgada em dezembro de 1996, foram do ponto de vista institucional os principais acontecimentos que contemplaram a faixa etária de 0 a 6 anos como obrigatoriedade do Estado para as questões educacionais antes da entrada do novo século. Outra determinação de impacto, estipulada nessas leis foi a participação da família e sociedade na divisão das responsabilidades pela formação das crianças.

Nesse sentido, a sintética menção cronológica que estamos fazendo sobre o atendimento à criança brasileira, o governo do Brasil configura como grande administrador das políticas educacionais, inclusive, com preocupação mais acentuada quando da tangencia à oferta do ensino para criança de 0 até 6 anos, disposta constitucionalmente para acontecer em creches e pré-escolas. Ressaltase que dezessete anos antes da constituição de 1988 a Educação Infantil já havia

sido mencionada na lei número 5.692/71. "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins da infância e instituições equivalentes." (MUNERATO, 2001, p. 34).

Além disso, três décadas depois, o Governo Federal com o objetivo de ampliar a oferta de Educação Infantil e de preparar modelos para as dimensões que permeiam o processo de atendimento desse nível de ensino, publicou no Diário Oficial da União no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que ratificou a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica.

Como resultado, a constituição desse documento mobilizou todas as dimensões operantes das funções concorrentes para a educação (administrativa, pedagógica, política), dentre as quais as realizadoras da Educação Infantil, que teriam que cumprir os objetivos e metas estipuladas no PNE no prazo de 10 anos, o que o próprio texto do plano chama de "década da educação".

Há quase duas décadas depois torna-se importante ressaltar que já estamos prestes a finalizar a segunda chamada de implementação e execução das metas propostas pelo PNE e perceberemos no segundo capítulo deste trabalho que este pode ser um exemplo de que os pressupostos políticos se sobressaem aos pressupostos legais.

Mais adiante, o Governo Federal por intermédio das leis 11.114/05 e 11.274/06 criou o Ensino Fundamental de 9 anos, cujo determina que crianças com 6 anos completos não devem mais fazer parte do contexto da Educação Infantil, devendo a partir dessa idade cursar o primeiro ano do novo Ensino Fundamental.

Apesar da mudança, os estados e municípios teriam até o ano de 2010 para se adequarem às novas leis. Com o novo documento as etapas da primeira fase do Ensino Básico continuam intitulada de Educação Infantil, porém, nas creches estudariam crianças de até 3 anos de idade e a pré-escola atenderia a faixa etária de 4 e 5 anos.

Conceitos, direitos e qualidade na Educação Infantil

Tendo a Educação Infantil como principal objeto de discussão deste trabalho, se faz necessário a proposta de conceitua-la à luz das contribuições de alguns autores e documentos que a oficializa como direito social da criança enquanto cidadã brasileira, e, ao mesmo modo, ponderar a oferta desta como direito ao ensino de qualidade. Porém, a concepção abrangente que envolve a Educação Infantil nos propõe sumariar as considerações apenas acerca de

algumas bibliografias. De tal forma, é importante expedirmos a relatividade científica que naturalmente acompanha sua linguagem e sistemática quando da apreciação formal de um objeto de estudo, neste caso, Educação Infantil.

A propósito, sendo este um olhar conjunto entre o nível de ensino e a faixa etária tida como primeira infância, as considerações realizadas a seguir também dão significados aos direitos previstos em alguns documentos que preceituam a legalidade subjacente ao contexto da Educação Infantil. Tal qual, as contribuições conceituais descritas a seguir foram percebidas a partir da legislação educacional brasileira, subentendendo que os pressupostos políticos e legais devem caminhar juntos, inclusive, para não distorcer o entendimento de que as políticas públicas são políticas de Estado e não dos governantes.

Importante enfatizar que além da científica, a relatividade cultural deve ser considerada, pois, a cultura de determinado grupo social é dinamizada por seus anseios e tradições. Nesse sentido, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, diz que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém a partir do convívio das crianças com seus familiares no cotidiano das aldeias. É "Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade [...]." (BRASIL, 2010, p 3).

Com esse contraste cultural, o entendimento de infância concebido dentro dos grupos de culturas indígenas, por exemplo, não se alinha ao pensamento ocidental de criança/infância, sendo a Educação Escolar Indígena a modalidade de ensino preceituada pelas leis educacionais brasileira.

Destarte, de acordo com a Constituição Federal de 1988, passa a ser definido e fixado a proposta de proteção integral a criança no que tange seus direitos sociais, e nestes, o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Ratificando o exposto, o artigo 227 da mesma lei anuncia que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária, além de mantê-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Percebe-se que a abordagem realizada pela lei maior do país ao citar necessidades básicas como alimentação, saúde e lazer, confirma a precisão de conceituar a Educação Infantil num olhar que ultrapasse o contexto escolar. Ou seja, que considere a criança como um sujeito de intervenção de suas

ideias mediante a sociedade ao qual está inserida, considerando, claro, as peculiaridades físicas, cognitivas e psicológicas próprias desta faixa etária.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) promulgado em 13 de julho de 1.990, pela Lei nº. 8.069, em cumprimento constitucional no Art. 1º diz que: "Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente" e "a proteção integral ao desenvolvimento e formação nos aspectos: cognitivos, afetivos, físicos, sociais, moral, espiritual e cultural em condições de liberdade e dignidade". Souza (2007, p. 7), ainda alega que, "a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas".

Pensando nisso, pode-se inferir ao contexto da educação formal grande responsabilidade pelas contribuições acerca das representatividades que a Educação Infantil possui ao período de infância da criança, visto a necessidade do professor diante de sua responsabilidade docente de tornar a criança protagonista dos objetivos de ensino propostos em sala de aula.

O direito social da criança por uma Educação Infantil de qualidade está prescrito também na LDB (lei nº 9.394/96) em seus artigos 29 e 30, cujo estabelecem que,

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil será oferecida em: I — Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II — Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

De fato, não considerar a natureza complexa que envolve a construção da subjetividade de uma criança vai de encontro às teorias pedagógicas mais modernas. São pressupostos teóricos que conceituam o educando como um sujeito autónomo em suas criações e não como um depósito passivo à autoridade exacerbada da escola e professor. Ao passo que, estas teorias divergem da premissa de educação escolar onde professor é visto como o único dono do saber, corroborando com as abordagens tradicional e tecnicista propagadas pelos "paradigmas conservadores da educação". (BEHRENS, 2011, p. 40).

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso

das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

Por certo, fundamentado na concepção de desenvolvimento integral da criança os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI surgiram para auxiliar no combate às práticas de ensino que ignoram a dimensão das emoções e sentimentos que as crianças em suas interações sociais, inclusive, as interações realizadas no contexto escolar, se propondo e propondo a escola a uma educação para a cidadania.

A concepção de atendimento integral à criança no contexto da educação formal ganhou reforço no ano de 2.009 quando publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Considerando este documento a criança é concebida da seguinte forma:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Bem como, o objetivo deste documento é o compromisso pela formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos através da interação que o contexto escolar oferece com seus pares, professores e toda a comunidade escolar ao qual está inserida. Propõe a mediação de um ensino transformador e contundente ao imediatismo, proporcionando uma aprendizagem que repercutirá em toda a vida individual e coletiva do aluno.

Ao propósito, é por meio da prática pedagógica mediada pelo professor no âmbito da escola que o ensino pode ser considerado como uma ação que ratifica a educação formal enquanto direito social e individual do ser humano. Direitos estes anunciados nos pressupostos legais publicados por leis nacionais e internacionais que vislumbram, em sua essência, aprimorar a qualidade da educação e de vida do ser humano desde a primeira infância.

Obviamente, a aprovação desses documentos como oficiais e normativos não surgiu de maneira impertinente. Todos, são fruto de décadas de discussões fomentadas desde muito tempo atrás. Podemos dizer que de certa forma são documentos bem definidos no que tange assegurar o bem-estar de todos enquanto cidadãos brasileiros na sua integralidade de direitos e deveres. Inegavelmente, apesar de grandes avanços é notório que a concepção de criança que temos na atualidade é um constructo provisório, como igualmente foi em momentos anteriores ao que estamos.

Como resultado, podemos subentender que na atualidade a concepção de criança e infância está constituída de forma ampla sobre a pauta dos pressupostos legais e pedagógicos em que a criança passou a ser considerada e inserida na sociedade como pessoa cidadã de direitos preenchidos mediante as leis vigentes na sociedade a qual está inserida.

Assim, podemos perceber o ensino e a educação com variáveis facetas. A priori, conjecturamos o enfoque formal e significativo de ambas na construção da aprendizagem do aluno. No entanto, seus significados possuem dimensões que ultrapassam o contexto escolar, dificultando efetiválos como direito social. Pois bem, é partir deste momento que a educação se torna dependente da vontade política dos governos e governantes.

A prática da política em detrimento da prática das políticas

Em primeiro lugar, deixa-se claro que a prática política que levantamos a partir deste subtítulo é a prática da política partidária em prejuízo das práticas das políticas públicas, no caso, as educacionais. Todavia, sabemos que a Filosofia perfila a origem do verdadeiro político como sendo o real zelador de sua cidade (polis), e este, o principal sujeito das deliberações que resultarão na implementação de ações que visem melhorar a qualidade de vida da sociedade a qual está inserido. Pelo contrário, as iniciativas políticas no Brasil são partidárias e agregam prioritariamente os interesses dos governos e não do Estado propriamente dito.

Weffort (2001, p. 235) descreveu que "as boas leis contribuem para que se façam outras melhores, e as más levam a leis piores. Quando alguém disser dos negócios do Estado: Que me importa? — pode-se estar certo de que o Estado está perdido". Demasiadamente, a essência do significado de criança/infância no contexto histórico-educacional brasileiro já não era considerada

prioridade pelos governantes e familiares das crianças. Em determinados contextos históricos as crianças foram tratadas como um ser que ainda cresceria e se tornaria uma pessoa adulta, e que, só a partir daí, teria condições cognitivas, físicas e sociais para interagir com o mundo ao qual estava inserida.

Em contrapartida, para a implementação de políticas públicas se faz necessário a vontade política dos governantes em fazer das políticas educacionais, políticas de Estado e não de governo. Pascoal (2004), ao retratar qualidade de vida e educação menciona a importância da discussão política na efetivação dos direitos humanos.

Uma discussão política sobre o tema pode nos mostrar que a boa qualidade de vida deve ser vista como um direito de todos os cidadãos do mundo. No entanto, ainda que existam documentos protegendo esse direito fundamental do ser humano, sabe-se que essa qualidade ainda está distante de grande parcela da população. Basta lembrar as inadequações a que os sujeitos são submetidos quando se fala em saúde, educação, emprego e moradia. (PASCOAL, 2004, p. 39).

Podemos dizer assim que a política imediatista é uma prática recorrente no Brasil. Possui em sua gênese um pano de fundo pragmático que objetiva melhorias periódicas. Ou seja, por mais promissoras que possam se apresentar determinadas políticas públicas, quase sempre, perduram até o próximo mandato eletivo e se perdem em meio a uma discussão política que majoritariamente atende às necessidades individuais e partidárias.

Ademais, percebe-se que o Brasil, enquanto Estado, preocupa-se muito mais em resguardar a eficiência política autoproclamada por seus representantes. Estes, se apropriam das características democráticas das políticas públicas para se autovalorizarem em detrimento de uma discussão política de fato mais abrangente e participativa, que, historicamente, resultaram nos principais pressupostos legais voltados para a Educação Infantil.

Foi a articulação desses atores sociais, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, conservou essa estrutura e introduziu a meta da formação de professores no nível superior também para creches e pré-escolas. Aos

municípios foi atribuída a principal responsabilidade pelo provimento de vagas destinadas a essa etapa da educação básica. (CAMPOS, 2013, p. 31).

Inegavelmente, os trabalhadores em educação que atuam com crianças de zero a seis anos não podem ser ignorados. Principalmente, aqueles participantes e operantes do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar propriamente dito, pois, são detentores de saberes experienciais, pedagógicos e teóricos que podem contribuir substancialmente para o desenvolvimento de programas mais eficazes quando da oferta do ensino de qualidade na Educação Infantil.

Sob o mesmo ponto de vista, a educação de qualidade apesar de desejada no mundo todo, ainda não é realidade em grande parte das nações em desenvolvimento. Talvez, pela dificuldade que os governantes têm em cumprir por meio de políticas públicas o que a legislação preceitua. Além disso, essa realidade política distorce a finalidade das políticas educacionais em contribuir para a qualidade do ensino enquanto variável indissociável do processo de aprendizagem e, consequentemente, diminui a contribuição da educação no papel de elevar a qualidade de vida dos brasileiros desde os primeiros anos de escolarização.

Penn (2011 apud CAMPOS, 2013, p. 30), expôs "que os governos definem a qualidade dos serviços para crianças pequenas, não só pelo o que fizeram e fazem, mas também pelo que se omitem de fazer". Com efeito, exponencialmente as chances de melhorar a qualidade da educação e consequentemente a qualidade de vida do ser humano ganha dimensões de insuficiência e/ou ausência no contexto das instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil.

Outrossim, atenta mais uma vez contra os pressupostos legais determinantes na consolidação de direitos fundamentais do ser humano. Dos quais, o direito a educação de qualidade nos primeiros anos de escolaridade e a qualidade de vida como consequência de um ensino que veja a criança como sujeito deste processo.

[...] o que importa é entender como os serviços para a pequena infância se inserem em uma rede mais ampla de preocupações com a educação, a saúde, a pobreza e as tentativas de conciliar trabalho e vida familiar. Atingir uma alta qualidade nos serviços de educação e cuidado para crianças pequenas requer legislação adequada, definição de metas, atenção para os recursos humanos e os meios para garantir acesso às crianças mais pobres, em um sistema que

seja submetido a um contínuo monitoramento e revisão e que conte com financiamento suficiente para seus objetivos. (CAMPOS, 2013, p. 30).

Certamente, a educação implica para o aluno consequências que vão além dos saberes científicos e experienciais adquiridos no contexto pedagógico e institucional da escola. Na verdade, a escola recorre ao ensino e a aprendizagem para validar-se enquanto órgão constitucional responsável para alavancar as potencialidades de seus alunos no que tange não somente a qualidade das dimensões pedagógicas e estruturais, mas, para a partir destas, propor meios e procedimentos capazes de desenvolver as aptidões psicossociais de seus alunos com estratégias de ensino que os possibilite vivenciar os descobrimentos necessários para a aprendizagem significativa na primeira infância.

Assim, a constitucionalidade da escola em propor educação de qualidade precede a vontade de seus atores especificamente. Digo, daqueles que no cotidiano escolar encontram-se no fazer, no viver e conviver educação. A vontade do professor, gestor, aluno e demais profissionais da educação se sobressairão ou não mediante a vontade dos governos responsáveis pela implementação das políticas educacionais em sanar as dificuldades desses profissionais quando da oferta de uma educação de qualidade. Entretanto, o interesse do governante se sobressai à vontade do Estado que ele representa, inclusive, mediante a fé pública.

Para elucidar a distinção entre política e políticas de governo no que tange, principalmente, a questão do interesse ou não, faremos uma breve abordagem, não para conceituá-las especificamente, mas, para refletirmos sobre a questão objetiva de que a vontade política prevalece sobre a vontade de implementação das políticas públicas, resultando, como dito, em políticas dos governantes.

Nesse sentido, não trataremos da dinâmica como os governos se apresentam, como por exemplo, as esferas de governos inter federativo (Governo Federal, Governo Estadual e Governo Municipal) que compõem os cargos dos governos majoritários que existem no Brasil. De tal forma, falaremos sumariamente das implicações que a simples vontade ou não de um governo/governante pode inferir nos acontecimentos de todas uma sociedade e seus segmentos a partir de vontades e anseios, que se tratando de cargos eletivos são alimentados por um falso livre arbítrio, pois, não serão eles os soberanos da coletividade que governam, mas, a soberania vem daqueles que os elegeram, o que não entrará em debate neste trabalho, não especificamente.

Toda ação livre tem duas causas que concorrem em sua produção: uma, moral, que é a vontade que determina o ato, e a outra, física, que é o poder que a executa. Quando me

dirijo a um objeto, e preciso primeiramente que eu queira ir até ele; em segundo lugar, meus pés me transportem até ele. Quer um paralítico queira correr, quer um homem ágil não o queira, ambos continuarão no mesmo lugar. O corpo político tens os mesmos móveis. Distinguem se nele a força e a vontade; está sob o nome de poder legislativo e aquela, de poder executivo. Nada nele se faz, nem se deve fazer sem o seu concurso. (WEFFORT, 2001, p. 230).

De fato, os governantes como representantes da vontade majoritária de determinada coletividade deveriam se imbuir mais aos anseios políticos que interessa à coletividade que os escolheram para governar. Assim, legislar (pressupostos legais) e sancionar (Poder Executivo) políticas que intervém em busca qualidade na educação e na sociedade de modo geral, devem ser seus principais ofícios, mesmo porque, a vontade moral e física dos profissionais em educação precisam ser subsidiadas pela implementação dessas políticas públicas no contexto escolar.

Em contraste, o Brasil diante da desproporcionalidade entre o que é prescrito pelas leis e o cumprimento destas pelo próprio Estado, transformou a escola em uma proposta de esperança que historicamente os governos recorrem na tentativa de sanar a inconsistência política das políticas públicas caracterizadas pelo teor político partidário dos governos e não pela condição de Estado ao qual estas deveriam ser implementadas. Na verdade, a política partidária é imperiosa e acusa o "volta-se para si" em detrimento do "voltar-se para os outros" (BETITO, 2006, p. 29), pois, a vontade moral dos pressupostos legais (leis) não ganha o percurso necessário para suas execuções e compromete profundamente a qualidade de vida e educação.

Isto leva às duas opções primordiais de relacionamento interpessoal: a estratégia da cooperação é preponderante [...], pois estas pessoas se atraem pela competência que adquiriram. No outro extremo, [...] a competição é a mantenedora da estratégia dos indivíduos menos conscientes, onde impera as ações e os interesses egoístas, presas fáceis e inconscientes da armadilha da tragédia dos bens comuns. (BETITO, 2006, p. 36).

Como resultado, as dimensões pedagógicas, administrativas e estruturais que permeiam as escolas de Educação Infantil acabam se configurando como insuficientes para atender os pressupostos legais que garantem o atendimento íntegro das particularidades de cada criança. Ratificando, a escola utilizada como proposta de esperança das políticas de governo cessará a concepção legal

e científica do desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais. De tal forma, acarretará problemas que poderão refletir na formação dos alunos nas etapas de ensino subsequentes à Educação Infantil.

Na verdade, a expectativa criada sobre as escolas de Educação Infantil, não sendo isso exclusividade destas, reflete que as políticas educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino revelam uma discrepância entre o que é previsto nas leis e o que é realizado na prática escolar. Por consequência, a inoperância do Estado e a falta de mobilização dos profissionais que atuam na Educação Infantil, propaga a prática da política em detrimento da prática das políticas públicas, ofuscando os pressupostos legais e a importância do cumprimento destes no desenvolvimento de uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida.

Considerações finais

O estudo revelou que falta de conhecimentos acerca das peculiaridades próprias da criança/infância sempre fez parte da história das deliberações políticas do Brasil. Na década de 1.940 o Estado foi reconhecido como principal responsável pela elaboração e execução de políticas voltadas para o atendimento educacional das crianças, inclusive, com a instalação de instituições como creches, jardins de infância dentre outras.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, foram do ponto de vista institucional os principais acontecimentos que contemplaram a faixa etária de 0 a 6 anos como obrigatoriedade do Estado, estipulando a participação da família e sociedade na divisão das responsabilidades pela formação das crianças.

Verificou-se que a relatividade e abrangência do conceito de infância possibilita olhares multifacetados que contempla os direitos sociais, a qualidade na Educação Infantil e a implementação das políticas públicas, subentendendo que os pressupostos políticos e legais devem caminhar juntos nos interesses morais e físicos advindos dos governos.

A essência do significado de criança/infância no contexto histórico-educacional brasileiro já não era considerada prioridade pelos governantes e familiares, sendo a criança considerada um ser que só na vida adulta teria condições cognitivas, físicas e sociais para interagir com o mundo ao qual estava inserida.

A implementação das políticas públicas no Brasil possui caráter imediatista e pragmática que objetiva melhorias periódicas pautadas nos interesses

políticos partidários dos governantes que se apropriam das características democráticas das políticas públicas para se autovalorizarem em detrimento de uma discussão política de fato mais abrangente e participativa.

O Brasil, diante da desproporcionalidade entre o que é prescrito pelas leis e o cumprimento destas pelo próprio Estado, transformou a escola em uma proposta de esperança que historicamente os governos recorrem na tentativa de sanar a inconsistência política das políticas públicas, caracterizadas pelo teor político partidário dos governos e não pela condição de Estado ao qual estas deveriam ser implementadas.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, foram do ponto de vista institucional os principais acontecimentos que contemplaram a faixa etária de 0 a 6 anos como obrigatoriedade do Estado, estipulando a participação da família e sociedade na divisão das responsabilidades pela formação das crianças.

Verificou-se que a relatividade e abrangência do conceito de infância possibilita olhares multifacetados que contempla os direitos sociais, a qualidade na Educação Infantil e a implementação das políticas públicas, subentendendo que os pressupostos políticos e legais devem caminhar juntos nos interesses morais e físicos advindos dos governos.

A essência do significado de criança/infância no contexto históricoeducacional brasileiro já não era considerada prioridade pelos governantes e familiares, sendo a criança considerada um ser que só na vida adulta teria condições cognitivas, físicas e sociais para interagir com o mundo ao qual estava inserida.

A implementação das políticas públicas no Brasil possui caráter imediatista e pragmática que objetiva melhorias periódicas pautadas nos interesses políticos partidários dos governantes que se apropriam das características democráticas das políticas públicas para se autovalorizarem em detrimento de uma discussão política de fato mais abrangente e participativa.

O Brasil, diante da desproporcionalidade entre o que é prescrito pelas leis e o cumprimento destas pelo próprio Estado, transformou a escola em uma proposta de esperança que historicamente os governos recorrem na tentativa de sanar a inconsistência política das políticas públicas, caracterizadas pelo teor político partidário dos governos e não pela condição de Estado ao qual estas deveriam ser implementadas.

Diante das constatações, percebermos que a política partidária é imperiosa e acusa o interesse subjetivo em detrimento do interesse coletivo, pois, a vontade moral dos pressupostos legais (leis) não ganha o percurso necessário para suas

execuções e compromete profundamente a qualidade de vida e educação distanciando o que é previsto nas leis e o que é realizado na prática escolar.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.

BETITO, Robert. ALMEIDA, Tabajara L. Qualidade de vida e educação: uma avaliação qualitativa por meio da criticalidade auto-organizada. **Revista Didática Sistêmica**, v: 3. Trimestre: abril – junho. Rio Grande – RS, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNERATO, Rita Virgínia Sales. **Educação Infantil**: políticas públicas na década de 80. Bauru: EDUSC, 2001.

PASCOAL, Miriam. Qualidade de vida e educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, campinas, n. 17, p. 37-45, novembro, 2004.

ROMANCINI, Richard. O que é uma citação? A análise de citações

na ciência. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 23, p. 20-35, julho/ dezembro 2010.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

WEFFORT, Francisco Corrêa. (coord.). **Os clássicos da política**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2001, vol. 1.

CAPÍTULO 4

CIÊNCIA E RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ESTADO DA QUESTÃO

Ana Paula Albonette de Nóbrega Flane Chaveiro Soares

Introdução

O presente trabalho visa investigar a ocorrência de pesquisas sobre a temática "Ciência e Religião" a partir da necessidade de se construir uma proposta de pesquisa que busque formas possíveis para o diálogo entre Ciência e Religião nas aulas de Ciências da Natureza no âmbito da educação básica, ou mais precisamente no ensino médio.

Objetiva-se o desenvolvimento de um produto educacional no formato de um livro paradidático com a temática *Fé X Ciência: Um debate atual*, como forma de contribuir para a potencialização desse diálogo no ensino de Ciências Naturais.

Para conhecer a realidade do debate entre Ciência e Religião, realizamos uma pesquisa de "estado da questão". Definidas como de caráter bibliográfico, Ferreira (2002) nos aponta que:

Elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

A partir do levantamento das produções acadêmicas, será possível identificar a relevância da temática da pesquisa, conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito (FERREIRA, 2002, p. 259).

Para propiciar a busca de dados, delimitamos os seguintes questionamentos: Existem trabalhos relacionados ao diálogo entre Ciência e Religião sendo produzidos nas universidades do Brasil, dentro dos programas de pós-graduação? Os trabalhos já produzidos são provenientes de quais Universidades? Quais os objetivos e as teses que os trabalhos apresentam? A que conclusões os autores chegaram?

Com essas informações, organizamos o presente trabalho em quatro momentos. O primeiro, refere-se à fundamentação teórica do tema em questão. O segundo momento, apresenta a metodologia utilizada na pesquisa na constituição desse estado da questão. O terceiro momento, discute os resultados obtidos. E, por fim, apresentamos as conclusões derivadas da pesquisa.

Fundamentação teórica

O que um professor de Ciências deve conhecer para desempenhar sua tarefa de forma satisfatória? A resposta a essa pergunta pode ser simplista, como se apenas fosse necessário conhecer bem a matéria ensinada, um pouco de prática e algumas complementações psicopedagógicas (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2000).

Porém, a realidade evidencia que o trabalho docente é complexo. Para ser bem formado, o professor deve conhecer a matéria a ser ensinada, questionar o próprio pensamento docente espontâneo, ter conhecimentos teóricos sobre aprendizagem de Ciências, saber criticar o ensino atual, aprender a preparar as atividades, saber dirigir as atividades dos alunos, saber avaliar e utilizar a pesquisa e a inovação, como destacam os autores supracitados.

Para além dessas características, o professor deve compreender o que é Ciência e qual é o papel dela para o mundo. Em seu Dicionário Básico de Filosofia, Japiassú e Marcondes (2006, p. 44) definem que:

Ciência é um saber metódico e rigoroso, é um conjunto de aquisições intelectuais que tem por finalidade propor uma explicação racional e objetiva da realidade. É a forma de conhecimento que não somente pretende apropriarse do real para explicá-lo de modo racional e objetivo, mas procura estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias, o que autoriza a previsão de resultados cujas causas podem ser detectadas mediante procedimentos de controle experimental.

Neste recorte, considerando apenas a definição de Ciência, nos preocupa a construção de obstáculos epistemológicos relacionados ao ensino, com a formação de concepções inadequadas e até incorretas que são apresentadas aos alunos como uma imagem popular da ciência de cunho neutro, associada a um suposto método científico infalível, com crescimento sempre linear, feita por uma elite de super cientistas, entre outras visões deformadas (GIL-PEREZ *et al.*, 2001).

Assim, ter acesso visões mais adequadas de Ciência torna-se fundamental para a formação do professor. Chassot (2013, p. 32) afirma que "a Ciência pode ser considerada uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o mundo natural". Essa definição favorece o entendimento de que a Ciência não tem a verdade absoluta, mas que traz verdades transitórias ou interpretações temporárias. A Ciência colabora com a leitura do mundo natural, mas ela é um dos diversos óculos para essa leitura. Conhecer a natureza da Ciência pode possibilitar ao indivíduo um conhecimento mais sistemático sobre os fenômenos da natureza.

Munidos destes conhecimentos, durante a prática-pedagógica, os professores poderão considerar todas as suas concepções de ciência, de ensino-aprendizagem, suas experiências pedagógicas, mas também considerar suas crenças, sentimentos, seus compromissos políticos e sociais (SCHNETZLER, 2004). Assim, o que o professor "ensina para seus alunos (as) decorre da sua visão epistemológica dessa ciência, do propósito educacional que atribui ao seu ensino, de como se vê como educador (a)." (SCHNETZLER, 2004, p. 50).

Japiassu (2005, p. 105) nos diz que é necessário reconhecer que,

jamais podemos entender a ciência separada das outras atividades humanas. Faz parte da cultura humana. É uma construção, uma instituição progressivamente elaborada, historicamente condicionada e inseparável das demais instituições e atividades socioculturais.

A visão epistemológica que o professor tem da ciência é influenciada por sua cultura, por sua vivência e também por suas crenças religiosas. Afinal, "por mais secularizado ou desencantado que tenha se tornado nosso mundo, nosso conhecimento a respeito dele está sempre impregnado de crença e sagrado. Porque onde houver ser humano haverá crença e manifestação do sagrado." (JAPIASSU, 2005, p. 110).

Levando em consideração a existência de referenciais teóricos e subsídios metodológicos que fundamentam pesquisas sobre as relações entre educação científica e cultura (EL HANI; SEPÚLVEDA, 2007), trazemos para este texto, a discussão em torno da intenção de constituir um diálogo sério, rigoroso e respeitoso entre Ciência e Religião pois, acreditamos que a interação através desse diálogo pode trazer contribuições para uma melhor construção do conhecimento no âmbito das aulas de ciências. Neste sentido, existem modelos que podem nos auxiliar nesta perspectiva.

Alexander (2007 [31]) nos apresenta quatro modelos de interação entre Ciência e Religião que serão utilizados para os propósitos dessa pesquisa. De forma resumida, são eles:

O Modelo do Conflito: Este modelo propõe que ciência e religião existem em oposição fundamental, e que sempre foi assim.

O Modelo 'MNI': Ciência e religião pertencem a 'Magistérios Não-Interferentes'. Ciência e religião operam em compartimentos separados, lidando com questões de tipos muito diferentes.

Modelos de Fusão: Tendência de apagar completamente a distinção entre os tipos científico e religioso de conhecimento, ou na tentativa de utilizar a ciência para construir sistemas religiosos de pensamento, ou vice-versa. **O Modelo da Complementaridade:** Este modelo sustenta

que a ciência e a religião referem-se à mesma realidade a partir de diferentes perspectivas, provendo explanações complementares, de modo algum, rivais.

Nos apoiamos no Modelo de Complementaridade, pois entendemos que o diálogo entre Ciência e Religião favorecerá um ensino de Ciências mais abrangente, que rompa com as visões deformadas (GIL-PEREZ *et al.* 2001) e que valorize os conhecimentos advindos da crença e do acervo cultural dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Compreendemos, no entanto, que nenhum modelo isolado será suficiente e ainda que, existe a necessidade de ampliação para a figura de um tradutor – eminentemente humano – que se coloque entre os campos integrando-os (BARBOUR, 2004).

A partir deste trabalho que visa conhecer o "Estado da Questão" para o tema Ciência e Religião no âmbito da formação de professores de Ciências esperamos encontrar possibilidades para aprofundar a problemática da pesquisa.

A pesquisa no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

De cunho bibliográfico, a investigação foi realizada no catálogo de teses de doutorado, dissertações de mestrados acadêmicos e de mestrados profissionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Para a escolha do período de pesquisa, aproveitamos a interligação deste banco de dados com a Plataforma Sucupira que promoveu uma ampliação de acesso aos trabalhados completos. Assim, o período escolhido foi de 2013 a 2017.

Os descritores usados para a pesquisa foram: "ciência e religião" e "religião e ciência". Uma vez que, os termos usados nas duas diferentes sequências promoveram achados diferentes. A pesquisa foi dentro da grande área do conhecimento de Ciências Humanas e Multidisciplinar com delimitação para a Educação, o Ensino e o Ensino de Ciências e Matemática.

A partir do levantamento realizado, foram encontrados 17 trabalhos (seis teses de doutorado, nove dissertações de mestrado e duas dissertações de mestrado profissional). Realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavraschave. Destes, apenas 10 trabalhos lidavam com o objetivo da pesquisa.

Destes, 10 trabalhos selecionados, cinco são teses de doutorado, três são dissertações de metrado acadêmico e duas são dissertações de mestrado profissional, conforme quadro 1. Estes trabalhos foram considerados pertinentes para a reflexão e constituição da questão de investigação da pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para revisão.

N°	TÍTULO/ANO	AUTOR ORIENTADOR	IES
D1	Concepções de Futuros Professores de Ciências e Biologia sobre a Teoria de Evolução de Darwin: Tensões e Desafios 2015	Vanessa Minuzzi Bidinoto Maria Guiomar Carneiro Tommasiello	Universidade Metodista de Piracicaba Doutorado em Educação
D2	Entre a Compreensão e a Marginalização na Sala de Aula: A Análise da Interação entre Crenças Científicas e Religiosas a Partir do Pragmatismo de John Dewey 2016	Frederik Moreira dos Santos Charbel Niño El-Hani	Universidade Federal da Bahia Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências
D3	Professores de Biologia e Ensino de Evolução: Uma Perspectiva Comparativa em Países com Contraste de Relação entre Estado e Igreja na América Latina 2015	Heslley Machado Silva Eduardo Fleury Mortimer	Universidade Federal de Minas Gerais Doutorado em Educação

N°	TÍTULO/ANO	AUTOR ORIENTADOR	IES
D4	Ciência e Religião nos Escritos Educacionais de John Locke: A Formação Moral da Criança 2015	Christian Lindberg Lopes do Nascimento Lidia Maria Rodrigo	Universidade Estadual de Campinas Doutorado em Educação
D5	Estudantes e a Evolução Biológica: Conhecimento e Aceitação no Brasil e Itália 2015	Graciela da Silva Oliveira Nelio Marco Vicenzo Bizzo	Universidade de São Paulo Doutorado em Educação
MA6	Educação, Ciência e Doutrinas Religiosas: Relações e Repercussões para as Escolas Públicas 2015	Renata Barbosa da Cruz Roseli Fischmann	Universidade Metodista de São Paulo Mestrado em Educação
MA7	A Formação do Professor de Ensino Religioso dos Anos Iniciais: Conversas Sobre o Ântropos, Thréskeia e Epistême 2015	Kellys Regina Rodio Vilmar Malacarne	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Mestrado em Educação
MA8	Ciência e Fé em Debate: Perspectivas Históricas 2015	Josué Bem Nun Berrtolin Gildo Magalhaes dos Santos Filho	Universidade de São Paulo Mestrado em História Social
MP9	Análise do Conflito entre Ciência e Religião durante o Ensino de Evolução: Propondo Estratégias de Mediação 2016	Sergio de Abreu Chumbinho Fernando Costa Amaral	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Mestrado Profissional em Ensino
MP10	Uma Relação Perigosa? Quando Ciência e Religião se Encontram em Sala de Aula 2015	Julio Cesar Freitas da Costa Eline Deccache Maia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Fonte: As autoras.

Chamamos de D, as teses de doutorados selecionadas e as numeramos de D1 a D5; as dissertações de metrados acadêmico foram chamadas de MA6 a MA8 e as dissertações de mestrados profissionais foram chamadas de MP9 e MP10.

Dentre as cinco teses de doutorado selecionadas, uma é proveniente de universidade de cunho confessional, a Universidade Metodista de Piracicaba e quatro são provenientes de universidades de cunho laico, sendo duas federais, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Minas Gerais, e duas estaduais, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade de São Paulo.

As dissertações de mestrado selecionadas foram três, sendo, uma proveniente de universidade de cunho confessional, a Universidade Metodista de São Paulo, e duas provenientes de universidade de cunho laico e estaduais, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a Universidade de São Paulo.

As duas dissertações de mestrado profissional selecionadas são provenientes: uma da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (cunho confessional) e uma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (cunho laico).

Assim, tem-se três universidades de cunho confessional e sete universidades de cunho laico. Dentre as de cunho laico, tem-se três federais, sendo duas universidades e um instituto, e quatro estaduais. A maioria dos trabalhos encontrados são da região Sudeste, sendo apenas uma da região Nordeste, Bahia e uma da região Sul, Paraná.

Diversas situações foram abordadas nos trabalhos. O tema que mais repercutiu se refere às discussões entre a teoria da evolução de Darwin e a teoria do criacionismo, sendo que três teses de doutorado (D1, D3 e D5), uma dissertação de mestrado (MA6) e as duas dissertações de mestrados profissionais trouxeram essas discussões (MP9 e MP10).

A D2 trouxe discussões que evidenciam a necessidade de acreditar em um conteúdo para que se possa entendê-lo. D4 abordou a temática do impacto do ensino de ciências e do ensino da religião na formação moral da criança. MA7 pesquisou como os estudantes de pedagogia estão sendo formados para atuarem na disciplina de Ensino Religioso. MA8 estudou o relacionamento entre ciência e religião.

A seguir apresentamos, no quadro 2, as palavras-chave de cada trabalho.

Quadro 2 - Palavras-chave.

	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
D1	Concepções de Futuros Professores de Ciências e Biologia sobre a Teoria de Evolução de Darwin: Tensões e Desafios	Teoria da Evolução Criacionismo Ciência e Religião
D2	Entre a Compreensão e a Marginalização na Sala de Aula: A Análise da Interação entre Crenças Científicas e Religiosas a Partir do Pragmatismo de John Dewey	Crença Entendimento Conhecimento Ensino de Ciências Ciência e Religião John Dewey
D3	Professores de Biologia e Ensino de Evolução: Uma Perspectiva Comparativa em Países com Contraste de Relação entre Estado e Igreja na América Latina	Evolução Educação Pesquisa Comparada Criacionismo Darwinismo Laicismo Religião Professores
D4	Ciência e Religião nos Escritos Educacionais de John Locke: A Formação Moral da Criança	Ciência Educação John Locke Moral Religião
D5	Estudantes e a Evolução Biológica: Conhecimento e Aceitação no Brasil e Itália	Aceitação Conhecimento Ensino Médio Evolução Biológica
MA6	Educação, Ciência e Doutrinas religiosas: Relações e Repercussões para as Escolas Públicas	Ciência e Religião Religião e Educação Estado Laico
MA7	A Formação do Professor de Ensino Religioso dos Anos Iniciais: Conversas Sobre o Ântropos, Thréskeia e Epistême	Ciência e Religião Formação de Professores Anos Iniciais

	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
MA8	Ciência e Fé em Debate: Perspectivas Históricas	Ciência Progresso Religião
MP9	Análise do Conflito entre Ciência e Religião durante o Ensino de Evolução: Propondo Estratégias de Mediação	Ensino de Evolução Concepções Prévias Princípio NOMA Conflito Ciência e Religião
MP10	Uma Relação Perigosa? Quando Ciência e Religião se Encontram em Sala de Aula	Biologia Ensino de Ciências História, Religião

Fonte: As autoras.

Considerando a pertinência das palavras-chave e dos resumos destes 10 (dez) trabalhos, selecionamos quatro para uma leitura em profundidade, são eles: D2, MA6, MP9, MP10, como destaca o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Teses e dissertações selecionadas.

	AUTOR (ANO)	TÍTULO
D2	SANTOS (2016)	Entre a Compreensão e a Marginalização na Sala de Aula: A Análise da Interação entre Crenças Científicas e Religiosas a Partir do Pragmatismo de John Dewey
MA6	CRUZ (2015)	Educação, Ciência e Doutrinas religiosas: Relações e Repercussões para as Escolas Públicas
MP9	CHUMBINHO (2016)	Análise do Conflito entre Ciência e Religião durante o Ensino de Evolução: Propondo Estratégias de Mediação
MP10	COSTA (2015)	Uma Relação Perigosa? Quando Ciência e Religião se Encontram em Sala de Aula

Fonte: As autoras.

Realizamos a leitura completa das introduções, justificativas e conclusões desses quatro trabalhos e leitura flutuante por todos os capítulos desenvolvidos. A partir desses estudos, foi possível chegar as seguintes discussões e resultados:

Santos (2016) defende sua tese central: os alunos de ciências, religiosos ou não, podem entender um conteúdo sem ter que acreditar nele como verdadeiro,

ou totalmente verdadeiro (por entrar em conflito com crenças prévias), e que a mudança de crença não é uma condição necessária para atender o objetivo do ensino de ciências. Neste trabalho, discute-se inter-relações entre crença, conhecimento, compreensão e criticidade.

O autor citado, é físico e seu doutorado tem ênfase no Ensino e Filosofia da Ciências, assim, defende que o ensino de filosofia exerce um papel primordial no diálogo e na argumentação para construir um ensino de ciências significativo e sensível ao pluralismo cultural. Defende ainda um ensino de ciências que não vise a mudança de crença dos alunos, mas que priorize o entendimento das perspectivas e soluções trazidas pelas ciências para os diversos problemas humanos. Para embasar sua tese, Santos (2016) usa o pragmatismo deweyano, por considerá-lo antidogmático, evitando dicotomias, e por ser aberto a diversas formas de investigação, não apenas científicas. Santos (2016) conclui que:

devemos ter consciência de que a ciência não tem condições de justificar asserções que pertencem totalmente ao campo metafísico ou religioso (crítica ao 'criacionismo científico'), assim como, não é inerente à agenda construída no labor científico o compromisso de derrubar crenças religiosas. Pois, não se pode tomar ideias religiosas como justificáveis do ponto de vista da ciência e nem se pode tomar ideias científicas como sendo justificáveis do ponto de vista da religião. (SANTOS, 2016, p. 93).

Santos (2016) afirma que as concepções dos alunos devem ser respeitadas e bem vistas pelo professor, não apenas silenciando suas crenças ou doutrinando de forma coerciva os alunos. O professor de ciências deve ser capaz de apresentar como a comunidade científica lida com os problemas que os alunos trazem, independentemente se isso irá fazer o aluno abandonar sua concepção de crença. Dessa forma, a formação do professor é crucial para alcançar o sucesso dessas abordagens.

A dissertação de Cruz (2015) investiga as repercussões existentes entre a presença de orientações religiosas e os conteúdos trabalhados na escola pública e de que maneira estas tensões influenciam na garantia de acesso à educação e aos conhecimentos científicos, em um Estado laico como o Brasil.

Cruz (2015) é graduada em licenciatura em Letras e seu mestrado foi em Educação. Durante suas pesquisas ela constatou que:

a polêmica entre o criacionismo e o evolucionismo é abordada com bastante frequência. Além disso, o

posicionamento que prevalece é favorável ao criacionismo, sendo que, em alguns casos, a crítica em relação à teoria da evolução é extremamente radical. (CRUZ, 2015, p. 10).

Cruz (2015) define que a ciência trabalha para o desenvolvimento e bem-estar de todos os seres humanos, sem distinção, portanto, é próprio da esfera pública e que "a religião baseia-se em questões de fé, imutáveis e, portanto, deve ser uma escolha individual, de foro íntimo" (CRUZ, 2015, p. 23).

Após toda pesquisa qualitativa exploratória e documental levantada em sites confessionais e nos currículos das escolas, Cruz (2015) conclui que:

o levantamento de presença de conteúdos religiosos no currículo e no cotidiano das escolas públicas brasileiras causa impactos inevitáveis no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos trabalhados com os alunos em sala de aula, nas diversas disciplinas que compõem a orientação curricular proposta pelo Ministério da Educação. Estes impactos ocorrem principalmente em relação a duas temáticas: 1) direitos sexuais e reprodutivos e questões de gênero; 2) criacionismo versus evolucionismo. (CRUZ, 2015, p. 112).

Neste levantamento, feito por Cruz (2015) verifica-se que os temas mais abordados já podem ser conhecidos. Em outro trabalho, uma dissertação de mestrado, aborda-se a necessidade do professor estar melhor preparado para trabalhar os conceitos de evolucionismo tendo "a compreensão e aceitação de diferenças socioculturais, das liberdades de escolha de religiões e crenças definidas como religiosas." (CHUMBINHO, 2016, p. 18).

Sérgio de Abreu Chumbinho é graduado em Ciências e seu mestrado foi em Ensino de Ciências e Matemática. Ele buscou estratégias conceituais e abordagens que possam ser capazes de impedir, dissolver ou resolver possíveis conflitos e dificuldades no ensino/aprendizagem de Evolução Biológica e como estas estratégias podem favorecer compreensão da alteridade e o desenvolvimento de posturas éticas de tolerância e respeito mútuos. Ao fim de seu trabalho, Chumbinho conclui que:

a análise do conflito entre ciência e religião no ensino de evolução torna claro que a criação de pontes entre os dois magistrados é de suma importância para minimizar os conflitos entre eles e um correto direcionamento dos tipos de conhecimentos pode solucionar boa parte dos conflitos. (CHUMBINHO, 2016, p. 91).

Em concordância com os outros autores analisados, Chumbinho (2016) considera necessário a criação de estratégias e de iniciativas de formação continuada dos professores para o enfrentamento dos temas complexos e relevantes para as escolas do país.

No trabalho de Costa (2015) — o próximo a ser apresentado — destacase o objetivo de analisar a relação da ciência com a religião em sala de aula, procurando entender como os atores envolvidos se sentem em relação a dicotomia Ciência-Religião.

Costa (2015) é licenciado em Ciências Biológicas e seu mestrado foi em Ensino de Ciências. O autor discute que durante as aulas de Ciências, os professores precisam romper com questões dogmáticas da fé pois tanto professores quanto alunos participam da sociedade e têm os seus valores culturais. Costa (2015) identifica o quanto a crença, tanto de alunos como de professores, influencia a prática docente e considera que a formação de professores muito importante, pois esta, pode dar subsídios para que os docentes lidem com a questão cultural, ele sugere que conteúdos sobre História da Ciência sejam trabalhados tanto na formação inicial quanto continuada dos docentes.

Após as pesquisas realizadas com seus alunos e com dois professores de Ciência, Costa (2015) conclui que a tolerância é um fator de extrema relevância, pois cada pessoa tem suas crenças e culturas, assim:

a tolerância precisa ser falada, evidenciada e exercitada, pois se temos o objetivo de um ensino que forme cidadãos ativos, críticos e que saibam se colocar tendo conhecimento de seus direitos e deveres, é preciso que eles sejam tolerantes e venham a entender que pessoas pensam diferentes e isso precisa ser respeitado. A diferença não deve ser um motivo para exclusão, repressão e discriminação, mas deve ser o caminho para se aprender a viver dentro de um mundo multicultural. (COSTA, 2015, p. 79).

Assim, na perspectiva do autor, as discussões entre Ciência e Religião poderão ser possíveis dentro das aulas de Ciências e Biologia, baseado na tolerância.

Todos os quatro trabalhos utilizados nesta análise nos trouxeram boas possibilidades de ressignificar a questão problema que nos impulsiona no desenvolvimento da pesquisa. Nas considerações finais apresentadas a seguir, destacamos a relevância da proposta e nos dispomos a reconhecer a dinâmica e crescente construção de conhecimentos na medida em que a metodologia e os fundamentos teóricos forem se consolidando.

Considerações finais

Percebeu-se que a temática é pertinente e que está sendo visitada nas mais diversas instituições de ensino superior (IES) aqui no Brasil, não apenas nas confessionais – como naturalmente poderia ser previsto – mas também nas IES de cunho laico, como pode ser visualizado nos quadros anteriores.

Sabemos que o diálogo entre Ciência e Religião pode criar discussões ideológicas e até embates, porém, assim como Costa (2015), Chumbinho (2016) e Cruz (2015) perceberam durante seu trabalho, esperamos que a tolerância seja um fator importante para que o debate de ideias contribua com a formação de todos.

Para além da tolerância, intentamos uma discussão com aprofundamento epistemológico que notifique o campo da formação docente, no âmbito do ensino de ciências, sobre a necessidade de se lidar de forma mais respeitosa e fundamentada com as questões de crença. Não apenas mais respeitosa, mas de forma intencional, onde são considerados e trazidos para o ambiente formativo toda a compreensão dos fenômenos, sejam eles científicos ou religiosos, uma vez que estes campos, referem-se à mesma realidade a partir de diferentes perspectivas, provendo explanações complementares, de modo algum, rivais (ALEXANDER, 2007).

Sabemos que nem a ciência e nem a religião são campos neutros, pelo contrário, estão em constante fluxo e que possuem epistemologias diferenciadas e não necessariamente conflitantes. A ideia popular de um suposto conflito torna a temática ainda mais interessante, mesmo que não seja esta a real perspectiva dos historiadores da ciência mais confiáveis.

Com Ferreira (2002) aprendemos que há limites para a efetiva constituição de um bom estado da questão. O que tem a ver com a própria limitação das escolhas dos locais e disponibilidades de informações, bem como das limitações da própria pesquisadora. Neste caso, nossa questão apresentou-se com potencial de permanecer como estruturante da pesquisa. O objetivo de constituir um livro paradidático que possa subsidiar o diálogo entre Ciência e Religião no ensino de ciências continuará sendo perseguido e desponta-se como uma boa possibilidade de contribuir para a melhoria desse ensino.

Referências

ALEXANDER, Denis. Modelos para relacionar ciência e religião. **The Faraday Institute for Science and Religiontrad**. Tradução: Guilherme V. R. de Carvalho. Set. 2007. Disponível em: http://http://www.cristaosnaciencia.org.br/recursos/parturient-egestas-vehicula/. Acesso em: 23 de julho 2018.

BARBOUR, Ian. **Quando a ciência encontra a religião**: inimigas, estranhas ou parceiras? São Paulo: Cultrix, 2004.

BERTOLIN, Josue Ben Nun. **Ciência e fé em eebate**: perspectivas históricas. 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade De São Paulo, São Paulo.

BIDINOTO, Vanessa Minuzzi. **Concepções de futuro professores de Ciências e Biologia sobre a teoria de evolução de Darwin**: tensões e desafios. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. Formação de professores de Ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHASSOT, Attico. Diálogo de Aprendentes. *In*: SANTOS, Wildson Luiz P.; MALDANER, Otavio Aluisio (org.). **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Ed. Ijuí, p. 23-50, 2013.

CHUMBINHO, Sergio de Abreu. **Análise do conflito entre ciência e religião durante o ensino de evolução**: propondo estratégias de mediação. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COSTA, Julio Cesar Freitas da. **Uma relação perigosa? quando ciência e religião se encontram em sala de aula**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis.

CRUZ, Renata Barbosa da. **Educação, ciência e doutrinas religiosas**: relações e repercussões para as escolas públicas. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

EL-HANI, Charbel Niño; SEPULVEDA, Claudia. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação e cultura. *In*: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana Maria (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no brasil e suas metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, p.161-212, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, Agosto, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 09 julho 2018.

GIL-PEREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernández; ALIS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação**. v.7. n.2, 2001, p. 125-153.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Ciência e destino humano**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **Ciência e religião nos escritos educacionais de John Locke**: a formação moral da criança. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Graciela da Silva. **Estudantes e a evolução biológica**: conhecimento e aceitação no Brasil e Itália. 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODIO, Kellys Regina. **A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais**: Conversas sobre o Ântropos, Thréskeia e Epistême. 2015. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SANTOS, Frederik Moreira dos. **Entre a compreensão e a marginalização na sala de aula**: A análise da interação entre crenças científicas e religiosas a partir do pragmatismo de John Dewey. 2016. 121 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A pesquisa no ensino de química e a importância da química nova na escola. **Química Nova na Escola**, nº. 20, nov. 2004. Disponível em http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc20/v20a09. pdf . Acesso em: 20 de junho 2018.

SILVA, Heslley Machado. **Professores de Biologia e ensino de evolução**: uma perspectiva comparativa em países com contraste de relação entre estado e igreja na América Latina. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAPÍTULO 5

ARTE E EDUCAÇÃO: ESTUDANTES COM VULNERABILIDADE SOCIOCULTURAL EM GUAJARÁ-MIRIM - RO

Carlos Alberto Bosquê Junior Josemir Almeida Barros

Introdução

Pesquisar as contribuições do ensino de Artes no aprendizado de jovens estudantes vulneráveis socioeconomicamente e etnicamente vinculados ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO), no campus do município de Guajará-Mirim, na Região Amazônica, fronteira entre Brasil e Bolívia foi um dos nossos objetivos.

A Região Amazônica carrega importante biodiversidade e a floresta tem significativa população indígena. O recém estado de Rondônia compõe a região Norte do Brasil e se constituiu de forma autônoma no início dos anos 80 do século XX.

Os povos nativos indígenas, bolivianos e de imigração, que compõem a formação socioeconômica e demográfica, fazem deste espaço um local rico de características e identidades culturais. Por um lado, há riqueza cultural, por outro, existe número significativo de sujeitos que possuem vulnerabilidade social. 41,4% da população domiciliada no município tem rendimentos mensais de até meio salário mínimo. Além disso, a pirâmide etária dos jovens entre 10 e 19 anos é a mais alta em número de habitantes segundo o Censo do IBGE de 2016.

Entre o significativo número de jovens no município de Guajará-Mirim, há índices preocupantes de suicídio e automutilação. No IFRO, houve casos e/ou tentativas de automutilação dos corpos.

Percebemos que as intervenções artísticas de oficinas de pintura e escultura vinculadas ao ensino de Artes mostraram-se bastante eficientes no auxílio à redução dos problemas relacionados à automutilação.

A arte pode ser entendida como uma das formas que o ser humano encontrou para expressar suas emoções, histórias e culturas. Registrar os cotidianos dos jovens por meio de expressões artísticas significou rever e propagar valores estéticos de modo a relativizar parte dos problemas constatados.

O ensino de Artes por meio de aulas teóricas e práticas despertou atenção dos jovens para os cotidianos em que estão imersos e sobretudo ao criar condições de produzir materiais artísticos que expressaram parte das identidades culturais. Ao deixarmos qualquer rastro de interferência sobre a natureza, marcamos nossa identidade. Para além dos riscos, os rastros representam séries de códigos e símbolos expressos por uma importante forma de comunicação.

Se temos a necessidade de nos expressarmos ou nos manifestarmos, também deixamos diversos registros, ou seja, traços comunicativos que nos representam. Somos vistos pelos olhares e interpretados pelos pensamentos críticos dos outros, às vezes sujeitos a julgamentos. Nessa investigação, não se pretendeu identificar e analisar o chamado enquadramento em que se distingue o que é correto e útil ou errado, tampouco atribuir personalidades correspondentes.

Uma das indagações sobre a possibilidade de os jovens reverem suas ações é a seguinte: as atividades do ensino de Artes no interior do IFRO – campus Guajará-Mirim são constituidoras de formas de expressar culturas e identidades para evitar a automutilação dos corpos?

No decorrer do desenvolvimento de oficinas de Artes a partir do segundo semestre de 2017 até meados do ano de 2018, foi possível perceber o quanto ainda há de problemas a respeito dos direitos sociais ao tratarmos da educação dos jovens. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 mencione importantes especificidades, as escolas que recebem indígenas e não indígenas em localidade de fronteira carecem de apoio público para resolver diversos desafios. Entre eles, a necessidade de subsídios de materiais pedagógicos para aulas de Artes e especificamente a implementação de políticas públicas de assistência estudantil para os indígenas.

Não basta apenas agregar os indígenas em escolas para não indígenas; a ideia de cotas para o ingresso de jovens estudantes indígenas em instituições de ensino deve ocupar pautas e debates junto aos representantes indígenas e poder público, de modo a avaliar a situação de vulnerabilidade social e construir políticas públicas com a participação do público-alvo.

Espaços da escola como integração e arte

Os discentes da disciplina de Artes do IFRO participaram de estudos teóricos no interior das salas de aula e experimentaram a prática de pinturas rupestres em pedras e modelagem de esculturas em sabão. Percebemos que os jovens alunos se inspiraram nos grandes mestres e elaboraram representações artísticas diversas.

Quando mencionamos o contato dos jovens com a pintura, estamos a tratar de infinitas expressões culturais. Muitas vezes, elas são manifestações de pensamentos e desejos, alguns codificados por imagens (tais como os grafites do movimento Hip Hop), outros aliados às diversas manifestações de danças, músicas e consequentemente proporcionando voz e visibilidade de identidades culturais anteriormente "abafadas" diante de um modelo cultural dominante. Chauí (2006, p. 50) discorre sobre cultura do povo e cultura das elites, em termos de indagação: "a cultura do povo é ou não uma recusa explícita ou implícita da cultura das elites?". Verificamos que há uma possível cultura dominante que constantemente exclui. Na contramão da cultura dominante, expressamos, ao longo das atividades características das Artes, os cotidianos dos participantes.

Em nosso caso, além de esculturas e pinturas, instigamos a elaboração de letras de canções, passos de danças, expressões artísticas em ilustrações e textos poéticos. Foi necessário melhor entender as culturas circulantes no interior da escola e sobretudo as formas de se pensar as Artes. Deste modo, os alunos foram convidados a participar de diversas atividades veiculadas à própria dinâmica da disciplina de Artes.

Foi preciso criar encontros (oficinas) que estimularam diversas experiências, tanto sobre movimentos dos corpos quanto sobre outras habilidades mentais. A movimentação dos corpos em dinâmicas características do fazer em pinturas e esculturas demonstrou a importância da coordenação motora criativa, sempre vinculada aos conhecimentos das realidades dos jovens e suas histórias.

Dessa forma, foi desenvolvido, entre o segundo semestre de 2017 até junho de 2018, um projeto de pintura em paredes e painéis chamado de "Micro/macroarte". A ideia foi promover debates sobre a inserção social dos sujeitos nos contextos e/ou cotidianos. Essa etapa foi realizada após o levantamento sobre a situação de vulnerabilidade dos alunos junto ao CAED e ao Conselho de Classe. Constatamos incialmente o índice de faltas dos estudantes nas diversas disciplinas; na sequência, criamos possibilidades para que os discentes pudessem participar das oficinas.

Ao analisarmos os dados dos alunos, frequência e notas, detectamos que havia incidência de problemas relacionados à mutilação dos corpos, entre aqueles que não alcançaram a média nas diversas disciplinas. O intuito foi vincular atividades teóricas às práticas.

Se observarmos as aulas teóricas conciliadas às práticas e sua contextualização, conforme a abordagem de Ana Mae Barbosa (1991),

verificamos junto ao grupo de estudantes nas oficinas que muitos dos *Raps* ganham prestígio por terem uma poesia bem elaborada e letra remetendo a questões históricas e sociais. Também analisamos grandes pintores que se apropriaram de outros artefatos culturais; um dos exemplos foi a obra "Almoço na Relva", de 1863, elaborada após observação de uma das gravuras do renascentista Marcantonio Raimondi "O Julgamento de Páris" de (1520). Outros exemplos de arte na contemporaneidade puderam compor nossas atividades, entre eles, quando tratamos de *Pop Art* no Brasil com o artista Vik Muniz, que usa materiais não convencionais e releitura de grandes mestres. Uma de suas produções foi o documentário "Lixo Extraordinário", de 2011, foco de uma de nossas oficinas.

A participação dos estudantes nas oficinas deixou de ser uma obrigação e se configurou, segundo os próprios participantes, em espaços de alegrias. Os trabalhos artísticos ganharam representações criativas e consequentemente ocasionaram a diminuição do estresse dos estudantes diante das diversas avaliações escolares.

Os 23 alunos que mais frequentaram os espaços das oficinas foram observados por nós e produziram textos em que há diversos depoimentos sobre as alterações dos comportamentos. Para nós, foi nítida a relação entre oficinas, melhora do desempenho escolar e diminuição dos casos de automutilação.

O entendimento sobre a pintura rupestre despertou nos alunos o interesse pela história da localidade e sobretudo o desejo de criar artefatos artísticos. Essa foi uma das atividades que auxiliou os debates sobre as identidades culturais.

Abaixo, mostramos uma das atividades realizadas após o levantamento de dados sobre a situação de vulnerabilidade dos alunos por meio de depoimentos, documentos da Coordenação de Assistência ao Educando – CAED e nossas anotações no caderno de campo.

Ilustração 1 - Atividades de pinturas rupestres e murais a partir de releitura de Munch.





Fonte: Bosquê.

A seguir, apresentamos resultados de um dos trabalhos das aulas práticas de Artes conciliadas aos estudos teóricos dos estilos, características e meios plásticos de expressões. Também foi possível perceber o uso do suporte para os trabalhos sobre linhas, pontos e efeitos.

As produções dos estudantes demonstram o processo criativo, ou seja, sabedorias a partir das interpretações dos conteúdos da disciplina de Artes; esse trabalho ajudou na diminuição dos casos de automutilação.

Ilustração 2 - Estilo e característica: uma arte.







Fonte: Bosquê.

Do virtual ao real, vê-se as técnicas que os alunos usaram nas oficinas, desde o uso do computador às telas e/ou murais.

Um dos integrantes do trabalho de pintura, após as atividades teóricas, expressou parte de suas aprendizagens em paredes e colunas da instituição de ensino – IFRO. A ideia foi aproveitar os espaços das paredes para expressar parte das representações das culturas. Tudo isso vinculado à perspectiva da releitura.

Ilustração 3 - Estudantes em atividade de pintura.





Fonte: Bosquê.

Mesmo com a dura realidade da pobreza, desemprego, mercado restrito em oportunidades de trabalho, verificamos nos depoimentos dos jovens que seus vínculos na condição de estudantes do IFRO de alguma forma correspondem a um certo "*status*" de acesso à qualidade de ensino, algo diferente ao se tratar de outras escolas de Educação Básica da região. Nos relatos dos estudantes, constatamos que a boa estrutura do IFRO, aparentemente de grande porte e com adequadas instalações, é um diferencial.

No IFRO a realidade é diferenciada das demais escolas públicas da região; há suportes tecnológicos, laboratórios e espaços amplos, servidores e/ ou zeladores para os trabalhos de manutenção e cuidado das dependências, segurança, professores qualificados e etc. São características básicas que, somadas às interferências artísticas a partir das oficinas, corroboraram para melhor repensar os problemas sociais e o desempenho escolar dos estudantes.

As paredes na condição de cenários passaram a ser suportes de intervenções artísticas como marcas de identidades culturais. Em contexto que circulam pessoas de ambos países — Brasil e Bolívia, as Artes externadas nas paredes de certo modo também ajudaram a repensar aspectos multiculturais. Vieira (1995, p. 133-134) afirma a sua convicção de que perante uma sociedade multicultural:

Há que se procurar políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois, caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em ghettos, reconhecendo-se lhes as suas particularidades e identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local.

O acesso e a participação dos jovens nas oficinas auxiliaram a compreensão da diversidade cultural em região de fronteira.

O espaço escolar pode e deve ser o *lócus* para produções artísticas e valoração das culturas e/ou representações dos artefatos culturais. A escola pode e deve estabelecer sentidos e significados para a comunidade estudantil.

Sonhar, acreditar e realizar

O projeto de Napoleão Bonaparte para transformar a cidade de Paris em modelo de capital e centro de atração do mundo, embora questionado, gerou investimentos em museus, construções e espaços de releituras das ações dos conquistadores romanos conciliados aos investimentos tecnológicos que surgiram após a Revolução Industrial.

Inspirando-se em projetos mundiais, os alunos do IFRO também puderam delinear nas oficinas de pinturas e esculturas a dimensão de arte nos espaços da instituição. Realizaram pinturas de telas, de murais e paredes e suas produções proporcionaram interação com os demais públicos, seja por meio de fotografia nas *selfies* compartilhadas em redes sociais ou até mesmo em *blogs*.

No trabalho de produção das pinturas, foi necessário estabelecer um projeto carregado de significados. Por meio de esboços e estudos, os alunos apresentaram aos professores os objetivos de suas produções artísticas, inclusive problematizaram diversos temas sociais.

Para Foucault (1984, p. 14), definir as condições nas quais o ser humano "problematiza" o que ele é, e o mundo no qual ele vive, é a tarefa de uma história do pensamento, acompanhado de simbologias e signos. Deste modo, os alunos indígenas ou não indígenas puderam demonstrar o que pensam em termos culturais em diversas expressões artísticas e múltiplas identidades.

Na obra de Stuart Hall (2006), verificamos a ideia de construção de identidades dos sujeitos, passando a ser compreendida no momento de interações com o outro. O sujeito pode assumir identidades diferentes em momentos distintos, como uma profusão de imagens. As imagens como representações, diferentemente do texto escrito convencional, não são menos importantes. As poesias e arquiteturas são elementos que narram histórias e também expressam culturas e imagens em seus contextos.

Ao refletirmos sobre o fazer da sala de aula na concepção de Freire (1997), é necessária a leitura de mundo, uma leitura que extrapola os muros, uma leitura sem fronteiras. Neste ponto, perceberemos que as imagens constituem uma importante forma de veicular ideias e informações, em alguns momentos em substituição aos textos escritos.

As oficinas carregaram dupla função: por um lado, o conhecer histórico de artistas, por outro lado, a associação do conhecimento histórico com as culturas locais. Conhecer pelo fazer, ou seja, pelas representações artísticas e depois contextualizar foi uma das práticas aplicadas a partir da abordagem triangular por Ana Mae Barbosa (1991), que destacou os seguintes princípios: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer). Esse pensamento possibilitou entender a história da arte e seus propósitos estético ou comunicativo enquanto expressões de ideias, emoções ou formas de ver o mundo.

Na produção dos discentes, desenvolvemos estudos de conhecimento da Arte sobre alguns períodos históricos e seus respectivos artistas que, apesar de terem enfrentado problemas diversos, deixaram importante legado, principalmente os artistas do expressionismo, movimento com características do primitivismo — valorização das simplicidades ingênuas sem os vícios das academias. Esse movimento destacou como expressão as angústias e conflitos pessoais de uma época, demonstrando que a obra artística e os apreciadores estão vinculados. Entre os artistas estudamos Edvard Munch, Vincent Van Gogh e Francis Bacon.

A artista Anita Malfatti, mulher de uma época onde a maioria dos homens eram detentores de poder, com má formação congênita em um dos braços e mãos, tornou-se integrante da Semana de Arte de 1922 a convite do colega Mario de Andrade. Anita estudou na Alemanha e

realizou sua primeira exposição no Brasil em 1917. Suas obras mostram o contato com novas culturas plásticas, diferentes leitura e interpretação da arte brasileira que era presa a valores acadêmicos e de valorização de modelos e padrões europeus do passado.

O impressionismo como tendência artística rompeu com o clássico e com influências de culturas estéticas orientais. Seus exemplos podem ser constatados nas obras de Vincent Van Gogh e até mesmo artistas contemporâneos como Iberê Camargo no Brasil.

No IFRO, os debates sobre Artes demonstram entre os jovens outras formas de valorar suas próprias características, sem apego a juízo de valor. O imprescindível foi estabelecer rupturas com o medo pré-estabelecido diante de uma cultura dominante atrelada ao sistema capitalista e reproduzida constantemente no interior das instituições de ensino.

Nas oficinas de Artes foi possível trabalhar detalhes subjetivos e particulares. Muitos destes aspectos podem ser observados nas obras de Francis Bacon, filósofo que usava uma diferente fisionomia para se representar, ou seja, o autorretrato. No expressionismo de Jean Michel Basquiat, foi possível perceber diferentes artefatos culturais.

A seguir, apresentamos algumas representações artísticas de observação em que uma discente desenhou a outra. Percebemos, de acordo com seus relatos, a ideia de libertar-se de preocupações por achar que não sabia desenhar com traços mais expressivos e gestuais.

Ilustração 4 - Um desenho.



Fonte: Bosquê.

Segundo a aluna, ocorreu uma espécie de libertação e o desenho foi elaborado sem a preocupação estética, ou seja, se estava feio ou bonito. Os riscos no papel corroboraram para estabelecer processos de aprendizagem e autoconfiança.

A ilustração a seguir é uma gravura realizada por uma aluna que vivia conflitos com seus pais separados. Ela apaixonou-se e interessou-se pelo escultor Bernine do Barroco após assistir um dos documentários da BBC. A discente expressou: "mesmo exemplar aos olhos do clero que diferenciava do desviado Caravaggio no comportamento, ele com alguns tropeços transfigurou

a rocha dura do mármore em carne suave, que sensibilidade". A partir daí iniciou-se em sala de aula e nas oficinas uma enquete sobre os fãs de Michelangelo Merisi Caravaggio e Gian Lorenzo Bernini. Com esta observação de afinidades, os jovens do fundão da sala de aula ficaram com o pintor da técnica chiaroscuro Caravaggio, porque se identificaram com possíveis traços de rebeldia no artista. Já as alunas da frente preferiram o escultor e arquiteto Gian Lorenzo Bernini, tanto pela imagem de um bonito jovem quanto por sua postura.

Ilustração 5 - Mais um desenho.



Fonte: Bosquê.

Nas oficinas também foram desenvolvidas atividades de escultura em barra de sabão. O debate versou sobre as ações de Aleijadinho e suas artes em pedra sabão do período Barroco tardio no Brasil, mais um dos exemplos de superação das limitações. Deste modo, os debates repercutiram no interior da escola e as atividades culminaram com uma exposição das esculturas, que destacou valores antagônicos.

Ilustração 6 - Escultura em barra de sabão.



Fonte: Bosquê.

Nas atividades desenvolvidas nas oficinas, foram perceptíveis as representações dos alunos que apresentaram histórico de vulnerabilidade social e consequente mutilação. Nas expressões artísticas os jovens se comportaram como construtores de formas e ideias, em uma profusão de processos criativos. Embora inicialmente tenham relatado baixos rendimentos escolares, se apresentam como integrantes de uma sociedade diversificada, possuidores de importantes experiências sociais e culturais.

Entre os relatos coletados por nós destacam-se aqueles dos estudantes, que se reconheceram como sujeitos únicos, originais e capazes de atos de criação e/ou autoria. Uma análise nesse sentido se torna viável com a recusa da noção de cultura estática.

Foi possível constatar o repúdio à ideia comum de cultura como um sistema rígido. Percebemos, nas interações com os jovens, a vivacidade das relações sociais que, em um dinamismo constante, apresentaram trocas, conflitos, negociações, acomodações e ressignificações.

Ignorar a existência de vozes destoantes nos processos educacionais corresponde em certa medida à negação de culturas diferenciadas. Na História da Arte, percebemos a existência de sujeitos que produziram referenciais no campo das Artes, mesmo enfrentando problemas de diversas ordens.

É preciso que as diferentes formas de conhecimento sejam colocadas em pé de igualdade em um diálogo significativo e "é exatamente esse diálogo que tem sido suprimido pelas monoculturas que nos dominam." (SANTOS, 2004, p. 46).

A arte procura levar à percepção de questões vinculadas à existência, questões de conflitos que nem sempre são fáceis de serem abordadas, principalmente com jovens integrantes de instituições conservadoras e burocráticas; "virar a página" significou romper com a tradição hegemônica cultural.

Os alunos que anteriormente se julgavam inferiores, seja pela composição étnica e/ou baixo desempenho escolar, promoveram reflexões e repensaram seus conceitos. Externaram características diferenciadas, pintaram em torno de 30 painéis e ajudaram a organizar exposição artística no município de Guajará-Mirim.

Ilustração 7 - Exposição da produção artística.





Fonte: Bosquê.

Em síntese, foi possível realizar debates sobre iconografias, esculturas, arquiteturas, monumentos e pinturas. Procuramos definir melhores práticas de olhar o outro e se ver diante dos outros olhares.

Considerações

A partir das obras de artes elaboradas pelos alunos nos espaços escolares, principalmente as pinturas em colunas, paredes, murais e painéis, foi possível perceber a superação de muitas dificuldades enfrentadas pelos jovens nos cotidianos. No lugar da automutilação, os estudantes passaram a melhor compreender as diversas atividades obrigatórias relacionadas às disciplinas dos cursos técnicos integrados. Se antes tudo era pesado, agora com as atividades em oficinas de artes tudo ficou agradável.

As atividades desenvolvidas nos ajudaram a perceber o quanto são importantes os espaços destinados às artes, seja em sala de aula ou especificamente em ateliês escolares, lugar para o desenvolvimento de aulas práticas.

Por meio das observações, foram constatadas mudanças no comportamento dos jovens alunos "depressivos" e isolados. Uma das explicações diz respeito à ideia de arte e seus vínculos com a "terapia" e, consequentemente, o fortalecimento da personalidade.

A possibilidade de instigar cada vez mais os alunos a se apropriarem dos estudos característicos das Artes e de criarem obras artísticas variadas de acordo com cada período histórico permitiu desenvolver a melhor interpretação e releitura de culturas na pluralidade. O ensino da Artes nos propiciou a fruição de comunicações e linguagens em conexão aos contextos culturais.

O desenvolvimento desta pesquisa enfatizou a importância de interações cognitivas de leituras e produções de imagens e esculturas, movimentos e percepções de manifestações artísticas no contexto escolar. Corroborou para o repensar dos posicionamentos dos jovens sobre suas capacidades intelectuais.

Os alunos se sentiram confiantes e expuseram parte significativa de seus conflitos e/ou problemas, ao mesmo tempo em que buscaram solucionálos. A diminuição dos casos de automutilação foi constatada ao final das atividades.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva/Fundação Ioschpe, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Populacional 2010**. Consultado em: 11 de dez. 2016.

RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é cópia**: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/download/2534/1895. Acesso em 20 de agosto de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Papel da produção de conhecimento na transformação social. *In*: **Seminário Internacional "O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas"**. São Paulo: ABONG, set. 2004.

VIEIRA, Ricardo. **Mentalidades, escola e pedagogia intercultura**. Revista Educação, Sociedades & Culturas, 1995. n.º 4, (pp.133 – 134), Edições Afrontamento, Porto.

CAPÍTULO 6

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Erotildes Pereira Leite Epaminondas Matos Magalhães

Introdução

Diante de todo processo histórico, observa-se que a Matemática e a linguagem sempre estiveram presentes na vivência humana e foram criadas e desenvolvidas pelo homem em função das suas necessidades de sobrevivência no meio social.

Ler o mundo do ponto de vista da Matemática, como campo de conhecimento nos leva a pensar em pessoas que exerçam sua cidadania em resposta a situações da amplitude que os tempos atuais estão a exigir de cada um, dadas a aceleração das relações, a agilidade das informações e a presteza da comunicação, como afirma Smith (1989, p. 50) "ler é uma questão de decodificar a estrutura aparente da fala: os sons não farão sentido por si mesmo".

Assim, ler, escrever, reescrever, interpretar, transcender, significar, comunicar, está a serviço de um conjunto de representações, em que a Matemática também é concebida. Esse movimento pode ser sentido nos instantes em que os alunos comunicam, registram, leem durante as aulas: ao jogar, ao resolver problemas, por meio da relação estabelecida com os textos, com o lúdico e com o outro, estabelecem-se inter-relações e é possível apropriar-se dessa leitura e, ao mesmo tempo, propor sentido a ela.

De acordo com Kleiman (1996) ha certa dificuldade de leitura que, somada ao pouco hábito de ler, aponta para uma possível falta de familiaridade com o texto escrito, em suas diferentes modalidades. Isto é relevante porque as habilidades de leitura e interpretação de informações numéricas contidas nos diferentes tipos de texto instrumentalizam melhor o sujeito para lidar com as informações.

Neste sentido, mesmo com as especificidades que lhe são inerentes, na Matemática reside especial importância o binômio leitura e interpretação. Mas há algo que nos chama atenção nessa conexão "possível", pois observamos que a realidade das escolas não apresenta essa conexão em suas práticas metodológicas, o que vemos na maioria das vezes são alunos que lêem, mas não compreendem o sentido do texto.

Alguns estudos anteriores destacam essa realidade, como as dissertações de mestrados dos pesquisadores Oziel de Souza, que investigou "Práticas de leitura e escrita nas aulas de Matemática: Contribuições para uma abordagem da Matemática no ensino fundamental à luz da teoria da aprendizagem situada", pela UFMG em 2008. Mónica Sofia Bilro Vasques de Mesquita, que pesquisou "A interpretação de enunciados matemáticos e a resolução de problemas", pelo Instituto Politécnico de Setúbal em 2013. E aqui é importante destacar os autores que subsidiaram tanto os trabalhos acima citado como também servirá de base para esta pesquisa, Katia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz com a sua obra "Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender Matemática" (2001), e também Adair Mendes Nacarato e Celi Espadim Lopes com sua obra "Escritas e leituras na educação Matemática" (2005), além disso, tem outras obras desses autores cujo referencial se direcionam para a questão da leitura e da escrita nas aulas de Matemática, na tentativa de proporcionar uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos trabalhados.

Nessa pesquisa, investigamos a prática da leitura e interpretação de texto no contexto das aulas de Matemática em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em duas unidades educacionais: Escola Estadual "José Leite de Moraes", localizada no bairro Cristo Rei em Várzea Grande – MT, e a outra, Escola Municipal de Educação Básica "Professor Hélio de Souza Vieira", localizada no bairro Praeiro, em Cuiabá – MT.

Optamos pela escolha desses sujeitos, porque as dificuldades enfrentadas pelos alunos dos sextos anos do ensino fundamental são inúmeras, e a falta de habilidade em ler e interpretar é uma delas. Percebemos na prática em sala de aula que, mesmo quando os alunos conseguem ler os problemas, é comum não conseguirem interpretar as relações relatadas no texto, de forma a chegar a uma resolução matematicamente adequada dos mesmos. Isso demonstra que nem sempre é o conceito matemático em si a dificuldade, mas sim a leitura e a interpretação das situações problemas propostos.

Outro apontamento que retrata essas dificuldades são os baixos níveis de proficiências direcionadas por algumas avaliações que são realizadas em âmbito nacional a fim de identificar o nível de aprendizagem dos alunos nesta área do conhecimento. Podemos citar, a exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB que é realizado a cada dois anos e avalia o conhecimento de alunos em relação às disciplinas Português e Matemática. Esses foram os resultados coletados em aduas escolas no ano de 2015.

Quadro 1 - Escolas.

Escolas	Localidade	IDEB	Proficiência Mat Port.
EMEB. Professor Hélio de Souza Vieira	Cuiabá –MT	5,1	206,2- 192,8
EE. José Leite de Moraes	Várzea Grande – MT	6,1	215,2- 223,6

Fonte: INEP 2015.

Esses resultados apontam que mesmo em uma das escolas que apresenta a média atingida pelo IDEB, no caso é 6,0, mesmo assim ambas não atingiram o nível mínimo de proficiência na disciplina de Matemática, de acordo com a escala de desenvolvimento do INEP que indica como nível mínimo de proficiência a média de 225 pontos. Quanto à disciplina de português, apenas, a escola EE. José Leite de Moraes atingiu o mínimo de proficiência.

Os indicadores da provinha Brasil apontam que além de alcançarem o domínio das operações Matemáticas e das representações numéricas, a avaliação exige habilidades relacionadas a leitura e a interpretação de textos, assim como o esperado na disciplina de Português.

Outro fator importante destacar é as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, destinadas aos alunos dos 6º anos que participam da avaliação do nível I, na qual geralmente, os alunos apresentam dificuldades em compreender os enunciados das situações problemas elencados nas avaliações.

Nesse contexto escolar, propomos a análise de a importância da prática da leitura e da interpretação como fatores indissociáveis para desenvolvimento da aprendizagem Matemática, tendo como possibilidades estratégias que colaboram para a compreensão das situações problemas. Norteados pelos objetivos específicos, traçamos um panorama histórico do processo de leitura no Brasil, a fim de buscar compreender sua relação com a problemática em estudo, para discutir sobre a formação de leitores fluentes em sala de aula para compreender o que isso pode influenciar no ensino da Matemática no quesito de posicionamentos, questionamentos, reflexões, formação de conceitos e compreensão do outro e do mundo.

Da mesma forma, examinar aspectos relativos às dificuldades apresentadas por alunos quanto à representação da leitura e interpretação de problemas matemáticos, visando à preocupação desse entendimento do texto que gera cálculos, contas, fórmulas e raciocínios e verificar possibilidades de trabalhar a leitura e a interpretação nas aulas de Matemáticas e aplicá-las como estratégias de desenvolvimento de aprendizagem no ensino da Matemática por meio de oficina interativa.

Sabemos que o maior desafio da educação é fazer os alunos se tornarem competentes leitores. E isso é um desafio que deve ser abraçado por todas as áreas de conhecimento, inclusive na Matemática. Entendemos que isso é fundamental para uma aprendizagem mais significativa de conteúdos matemáticos, sobretudo no processo de resolução de problemas.

Nesse sentido, o estudo tratará de analisar a possível conexão da leitura e interpretação de enunciados em resolução problemas como fatores indissociáveis para o ensino da Matemática. Este será guiado pelas questões problemáticas: A leitura e a interpretação podem auxiliar o ensino da Matemática? Os alunos desenvolvem a leitura e a interpretação de textos nos problemas matemáticos e quais as possíveis dificuldades encontradas? Como desenvolver habilidades de leitura e interpretação no contexto das aulas de Matemática?

A partir dessas premissas que pretendemos, a pesquisa na área da educação visa evidenciar a importância desse domínio da leitura e da interpretação como condição de extrema necessidade para o enfrentamento do que se impõem na sociedade. Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Para as autoras, o ato de ler constituise da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto.

A leitura Matemática possui grande papel social, pois possibilita o aluno desenvolver sua criticidade e torna-se possível entender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo e atuar nele efetivando seu papel como cidadão.

Prática da leitura: importância para a vida profissional e social

A prática da leitura é de fundamental importância para a vida profissional e social das pessoas, e na educação é uma competência essencial no processo ensino aprendizagem para qualquer área de conhecimento. A aprendizagem da leitura é um importante instrumento para desenvolvimento de criticidade e de processo de construção de cidadania na sociedade. Lajolo afirma que:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação

social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28)

Mesmo sabendo dessa relevância, estudos demonstram que as escolas não conseguem se apoderar dessa ferramenta, pois possuímos um país com baixos índices de leitura como nos aponta a investigação Retratos da Leitura no Brasil que teve sua 4ª edição realizada em 2015, nela notou-se que houve um pequeno crescimento de número de leitores no Brasil se comparado aos anos anteriores. Esses dados apontam que um pouco mais da metade da população são leitores "há no Brasil 104,7 milhões de leitores, ou seja, 55% da população — 16,5 milhões a mais do que em 2011, quando 50% dos brasileiros se diziam leitores". Esse crescimento é importante, porém ainda se torna distante do desejado.

Nos últimos anos pesquisadores vem buscando compreender a razão de se ter um país sem hábito em leitura, sabendo que muitos passam pela escola e não desenvolvem essa competência. Pullin e Moreira (2008, p. 232) afirmam que "A escola é um dos espaços privilegiados para a formação de leitores", porém está não vem cumprindo as suas funções como percebemos diante de estudos atuais e comprovações de relatórios de avaliações externas realizadas na escola, envolvendo as disciplinas de Português e Matemática, onde a dificuldade na Matemática perpassa muitas vezes pelas dificuldades da leitura e interpretação das questões elaboradas nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB, e a Olimpíadas Brasileiras de Matemática de Escolas Públicas -OBMEP, no entanto, sabemos que esses resultados precisam ser analisados em sua complexidade.

Sabe-se que a Matemática tem orientado a maior parte das atividades humanas por milhares de anos. No decorrer dessa existência consciente ou inconscientemente utilizam-se dela em decorrência das necessidades diárias que enfrentemos dia a dia. Entretanto, quando o seu uso está condicionado à leitura e interpretação não só dos símbolos convencionais como também dos enunciados.

Bakhtin (1979/2003, p. 262) apresenta que esses "enunciados são tipos relativamente estáveis", ao se denominar como gêneros do discurso, que levam no caso deste estudo a aplicação das habilidades Matemáticas a situações práticas. Também aponta que a compreensão dos enunciados dos problemas e o uso de estratégias ou procedimentos adequados dependem de vários fatores, dentre os quais a compreensão do gênero discursivo enunciados de problemas

escolares de Matemática e dos termos ou expressões que neles aparecem, a mobilização de conhecimentos prévios e atenção ou controle das informações contidas nas situações problemas.

Ainda que nas séries iniciais, Matemática e Língua materna pareçam dialogar constantemente, já no 6º ano, os ensinos dessas disciplinas tomam direções que parecem opostas. No entanto, percebemos que a falta de hábitos de leitura, principalmente a alfabética, e de contextualização adequada dos problemas matemáticos, tanto pelos professores quanto pelos alunos leva os envolvidos no processo escolar a uma dificuldade de empatia com os conteúdos dessa disciplina.

É importante destacar que formar um leitor não é uma tarefa simples e envolve uma série de processos cognitivos, e por que não dizer afetivos e sociais, que permitam uma aprendizagem significativa, dependendo de quanto o professor valoriza a leitura. Essa característica leva-nos a considerar que os alunos devem aprender a ler Matemática e ler para aprender Matemática. Neste contexto, a questão do ensino da Matemática via resolução de problemas tem-se apresentado como prática complicada e de pouco entendimento por uma grande parte dos alunos. Isto pode ser um indicador de que para a resolução de problemas não basta apenas o domínio das operações Matemáticas e das representações numéricas, mas, também, requer habilidades de leitura e interpretação.

Nessa corrente de pensamento, apoiamo-nos nas ideias de alguns pesquisadores importantes nesse campo de estudo, dos quais podemos citar Carrasco (2001), Fonseca &Cardoso (2005), Lopes e Nacarato (2005), dentre outros, que direcionaram seus estudos para a questão da leitura e da escrita nas aulas de Matemática, na tentativa de proporcionar uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos trabalhados.

Nesse sentido, Lopes e Nacarato (2005, p.119) enfatizam que, "no ensino e na aprendizagem da Matemática, os aspectos linguísticos precisam ser considerados inseparáveis dos aspectos conceituais para que a comunicação e, por extensão, a aprendizagem aconteçam". É preciso organizar várias atividades cujo uso cuidadoso e contínuo auxiliarão os alunos a tornarem-se leitores autônomos em Matemática. Há muitas estratégias que visam colaborar para atingir essa competência. Assim como afirma Smole e Diniz:

Os alunos devem aprender a ler Matemática e ler para aprender Matemática durante as aulas dessa disciplina, pois para interpretar um texto matemático, o leitor precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê, compreendendo o significado das formas escritas que

são inerentes ao texto matemático, percebendo como ele se articula e expressa conhecimentos. (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 71).

Há muitas maneiras de cuidarmos da leitura em aulas de Matemática e de variarmos seus objetivos: ler para aprender, ler para obter uma informação, ler para seguir instruções, ler por prazer, ler para comunicar um texto a outras pessoas (SOLÉ, 1998). A dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas, está entre outros fatores, ligada á ausência de um trabalho específico com o texto do problema. O professor como mediador do processo precisa saber realizar a intervenção didática que auxilie o aluno a chegar a compreensão.

Com relação a isso Kleiman (1996, p. 46) afirma: "Faz parte do ensino da leitura, nesses estágios iniciais, ajudar a criança a construir o sentido do texto [...] principalmente pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumentos para a leitura, e pondo o ensino da leitura no bom sentido da palavra, no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto" ao que no caso a resolução de problemas.

Ainda continuando com o pensamento de Kleiman (1996, p.9), é no momento posterior á leitura, na conversa com o mediador que o leitor inexperiente consegue entender o texto: "A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente no ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor".

Assim, podemos concluir que as atividades de leitura sempre tem uma finalidade. Em nossa vida como leitores, lemos por algum motivo. Freire (1989 p. 59) afirma que "um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade".

Caminhos da pesquisa

A metodologia a ser utilizada para a realização deste estudo, será a pesquisa ação, porque acreditamos que as intervenções e a produção do conhecimento se interrelacionam. Nesse sentido, Thiollent (2011), aponta que a pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A abordagem escolhida para direcionar a pesquisa é qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31) "a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, [...]". A escolha por esse processo é porque o campo a ser estudado tem como principal característica a ênfase na análise do cenário por inteiro, numa visão holística da vida social, cultural e histórica do grupo a ser investigado. A pesquisa qualitativa confia na força da observação humana e não apenas em instrumentos, como papéis, canetas e testes.

Então, a pesquisa a que propomos realizar pauta-se em pesquisa ação de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, usando o método estudo de caso, munidos dos seguintes instrumentos para coleta de dados: questionário semiaberto, entrevista, observação participante, e oficina.

A pesquisa está dividida em duas etapas: a primeira consiste em um levantamento bibliográfico, a fim de compreender o processo de leitura no Brasil, discutir sobre a formação de leitores fluentes em sala de aula e examinar aspectos relativos às dificuldades apresentadas por alunos quanto à representação da leitura e interpretação de problemas matemáticos.

A segunda encontra subsídios do campo de ação do estudo, verifica-se a possibilidades de trabalhar a leitura e a interpretação nas aulas de Matemática, de modo a aplicá-las como estratégias de desenvolvimento de aprendizagem. Para tal, serão realizadas oficinas com dois grupos de alunos dos 6º anos do ensino fundamental, com idades entre 10 e 12 anos. Cada grupo terá 6 alunos que desejar participar e que seus pais autorizem. O estudo será realizado nas escolas: EMEB. Professor Hélio de Souza Vieira, no bairro Praeiro, Cuiabá – MT e E.E José Leite de Moraes, no bairro Cristo Rei, Várzea Grande – MT.

A escolha por esses sujeitos de pesquisa se deu ao processo de transição que ocorre com esses alunos, do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. Nessa transitoriedade apresentam inúmeras dificuldades, desde a adaptação com um novo ritmo, como até a forma da linguagem do professor que já passa a ser por área específica, no caso o professor de Matemática e não mais o professor pedagogo. Como aponta Fernandes (2012):

Na trajetória de nove anos do Ensino Fundamental, há um ponto específico, uma curva em que muitos alunos vacilam: a chegada ao 6º ano. Além de se depararem com vários professores, eles precisam se acostumar rapidamente com a forma como os docentes ensinam - mais focada nos conteúdos do que nas necessidades das crianças. Para pesquisadores, as consequências dessa transição são

maiores em Matemática. O 6º ano contempla desafios mais complexos, por exemplo, em relação ao tamanho dos números, a resolução de problemas, às figuras geométricas e aos sentidos das operações. (FERNANDES, 2012, p.1).

Inicialmente, cabe destaque para a importância da pesquisa e do comprometimento de todos para um bom resultado, reforçando que não são obrigados a permanecerem, caso assim desejar. Realizar a entrevista por meio de questionário semiaberto e fazer a sondagem de leitura via situações problemas selecionados da avaliação OBMEP. Apresentar as atividades que serão desenvolvidas no decorrer das oficinas.

Desenvolver estratégias de leitura no contexto Matemático, por meio de leitura de leite do livro de literatura digitalizado "As três partes" do autor Edson Luiz Kozminsk, os alunos deverão construir através de dobraduras os personagens, ler poemas como "O quociente e a incógnita" de Millôr Fernandes destacando as palavras que se constitui no campo da Matemática, logo após, propor que construam poesias ou poemas com esse campo semântico, acróstico com a letra da palavra problema. Essas atividades podem ser direcionadas em grupo e as leituras ora compartilhada, ora coletiva e individual, visto que essas atividades vêm de encontro com a faixa etária da turma e com os seus gostos.

Como a autora Solé (1998, p. 90) aponta que "a única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar".

Aprendendo a ler problemas exigiu propor aos alunos confecção de dicionário para elencar palavras de uso da Matemática usando frases que denotam significados a elas, trabalhar com problemas fatiados, incompletos como estratégia de leitura, construção e reconstrução de problemas. Esses materiais serão confeccionados antes pela pesquisadora e os problemas serão selecionados de livros didáticos e das avaliações anteriores da OBMEP, visto que essa avaliação traz uma linguagem de difícil compreensão para os alunos. Smole e Diniz afirmam:

A dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema. O estilo no qual os problemas de Matemática geralmente é escrito, a falta de compreensão de um conceito envolvido no problema, o uso de termos específicos da Matemática que, portanto, não fazem parte do cotidiano do aluno e até mesmo palavras que têm

significados diferentes na Matemática e fora dela – total, diferença, ímpar, volume, produto – podem constituir-se em obstáculos para que ocorra a compreensão. (SMOLE; DINIZ 2001, p. 72).

Para ampliar a conexão entre a leitura e interpretação em situação problema é preciso retomar o que foi trabalhado no encontro passado e desenvolver a prática de leitura interativa "O quadrado mágico" usando a lousa e a caneta digital para resolver as questões propostas (material com recurso do Quiz confeccionado pela própria pesquisadora), leitura com inferências, propondo desafios e verificação de situações problemas convencionais com e sem resolução de uso de cálculos, problemas com vários tipos de resolução e problemas de lógica. A atividade que será confeccionada em material impresso e tirado cópia para cada um dos participantes.

Ler e aprender com os problemas matemáticos permite retomar os assuntos anteriores e desenvolver a atividade lúdica denominada "caça o tesouro", na qual as pistas serão situações problemas que indicarão a possibilidade de encontrar o tesouro. O grupo será dividido em duas equipes e as pistas serão fixadas antes dos alunos chegarem para a oficina. Os problemas colocados nas pistas serão convencionais com variados níveis de dificuldades. Apresentar após essa atividade, o livro de literatura Aventuras Matemáticas: "A caverna das pistas" e a "Mansão dos labirintos" do autor David Glover (2011), que representa todo enredo da história com desafios envolvendo problemas matemáticos para o leitor desenvolver e dar continuidade na leitura.

Após explorar bem esses recursos, propor a criação de uma história nesse segmento em dupla. Nesse momento, eles deverão criar além da história as resoluções problemas. De acordo com Koch (2008), quanto maior conhecimento o leitor tiver sobre os elementos estruturais e funcionais que constituem um texto, e os feitos de sentidos que eles produzem na mensagem, melhor será o domínio que terá sobre a compreensão dos sentidos construídos.

Para Verificação de aprendizagem, é preciso aplicar atividades de situações problemas usando a mesma modelagem do qual foi utilizado no período de sondagem, a fim de verificar se houve ou não progresso dos alunos. Conversa com os alunos, pontuando alguns requisitos sobre os trabalhos desenvolvidos durante a oficina. A seguir o modelo de roteiro estruturado: Você gostou ou não desses momentos da oficina? Qual a atividade que mais gostou e a que menos gostou? O que você

conseguiu aprender com essas atividades? Isso poderá te ajudar nas aulas de Matemática? Você achou diferente a atividade integrada entre Português e Matemática?

As desenvolvidas devem ser documentadas por meio de registros diários sobre o desenvolvimento de cada aluno durante as atividades, e poderá ser gravadas em áudio e/ou vídeo, a fim de facilitar a análise posterior.

Para analisar, compreender e interpretar os dados coletados pode ser utilizado a prática de análise de conteúdo, pois esta é uma técnica pautada na objetividade, sistematização e inferência e que vem de encontro com a metodologia escolhida para esta pesquisa. Segundo Bardin (1979, p. 42), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Considerações finais

Acredita-se que com o presente estudo e pesquisa, será possível conhecer qual o grau de dificuldade que os alunos apresentam na leitura e interpretação de resolução de problemas matemáticos e como isso pode ser minimizado, ou, sanado, por meio de estratégias de desenvolvimento de aprendizagem atrelado a conexão da leitura e interpretação no ensino da Matemática.

O resultado dessa pesquisa poderá colaborar com o campo educacional, podendo sinalizar caminhos para melhorar o ensino aprendizagem. Nesse sentido, não só no ensino da Matemática, mas sim em todas as áreas de conhecimento, visto que a leitura é um dos principais caminhos para esse aprimoramento, e considerada um grande entrave na educação.

Este estudo possui também suas limitações. É admissível que alguns alunos possuem dificuldades significativas em Matemática como conceitos e domínio das quatro operações, sendo assim, no processo de resolução de problemas a leitura e a interpretação são ferramentas necessárias para a compreensão dos enunciados, mas não é fatores decisivos de todo o processo.

Diante da impossibilidade de realizar uma pesquisa mais ampla, em virtude do tempo do programa, fica como sugestão de continuidade dessa pesquisa, investigar como as práticas de leitura e escrita vêm sendo desenvolvidas nas aulas de Matemática?

Referências

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

CARRASCO, Lucia Helena Marques. Leitura e escrita na Matemática. *In:* Iara C.B *et al.* (orgs.). **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas, 4. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS, 2001.

FERNANDES, Elisângela. **Passagem segura do 5º para o 6º ano em Matemática**. Revista Nova Escola, 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2200/passagem-segura-do-5-para-o-6-ano-em-matematica. Acesso em: 24 de maio 2018.

FONSECA, Maria C. F. R.; CARDOSO, Cleusa de A. **Educação Matemática e letramento**: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org.). Escritos e Leituras na Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel., SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. *In:* **Planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROVER, David. A caverna das pistas. São Paulo: Zastra, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas. 4. ed. Campinas, SP: Pontes,1996.

KOCH, Ingdore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

MESQUITA, Mónica Sofia B. V. **A interpretação de enunciados matemáticos e a resolução de problemas**. Dissertação (Mestrado), Instituto Politécnico de Setúbal, 2013.

NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi A. E. (orgs.). **Escritas e leituras na educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

PULLIN, Elsa M. M.P.; MOREIRA, Lucinéia de S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Revista Ciências & Cognição**, 2008.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. Resultados do SAEB – 2015. Brasília, 2015.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLE, Kátia *Stocco*; Diniz, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Oziel de. **Práticas de leitura e escrita nas aulas de Matemática**: contribuições para uma abordagem da Matemática no ensino fundamental à luz da teoria da aprendizagem situada. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minas Gerais, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 7

USO DE JOGOS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES DO PRIMEIRO GRAU NO ENSINO FUNDAMENTAL

Éverton Feitosa dos Santos Marcia Machado de Lima

Introdução

O campo que acolhe o ensino de Matemática é alvo de diversos estudos e, de certa maneira, do ponto de vista dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, sempre um provocador da reflexão. É notório, em atividades que realizamos nos estágios supervisionados e em atividades desenvolvidas em nossa participação em projetos especiais¹, que a realidade da maioria de nossas escolas ainda é dominada pela concepção pedagógica tradicional. O ensino de Matemática está associado quase sempre, nas observações preliminares, à memorização de fórmulas e regras utilizando como base na maioria das vezes o livro didático. Em decorrência disso, a maioria dos alunos tem uma visão equivocada de que a Matemática é disciplina "chata, confusa, totalmente fora da realidade" e os conteúdos que são lecionados "servem somente para provas" e posteriormente podem ser descartados.

Dentre diversas metodologias, apresentadas por vários estudiosos dentro e fora da Educação Matemática, uma que se destaca em nosso interesse por consolidar uma abordagem para o ensino de Matemática, é o jogo.

Dentro desse contexto, apresentamos o trabalho *O Jogo do Quadrado de Equações: metodologia para o ensino de equações do primeiro grau em turmas do 9º ano*, que traz a análise da primeira versão e a aplicação do jogo de autoria de Feitosa (2013), autor principal do presente artigo, de um conjunto de três contextos de aplicação entre 2013 e 2017. Com esse tema buscamos investigar a potencialidade do *Jogo do Quadrado de Equações* no ensino de Matemática, especificamente da Álgebra, na série citada.

Do ponto de vista teórico daquilo que compõe a problematização que propôs a problematização inicial, Smole (2006) destaca que em qualquer tipo

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Matemática – 2013.

de reunião onde educadores debatem sobre a educação, parece sempre existir um consenso de que a escola básica deve mirar principalmente na preparação para o exercício da cidadania. Segundo Arantes (2006) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, comenta que eles

apoiados em diversas publicações mundiais, recomendam que o ensino formal deve desenvolver os estudantes de forma plena considerando para tanto, aspectos da cidadania, a dignidade, o direito à informação, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a socialização e o atendimento dos alunos visando a sobrevivência e desenvolvimento da sua identidade. (ARANTES, 2006, p. 26).

Ou seja, com base em Smole (2006), entende-se que a escola possui um papel fundamental e inegociável: "responsabilidade da escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, formas de pensar e atuar na sociedade através de uma aprendizagem que seja significativa." (SMOLE, 2006, p. 1). Há certo consenso sobre assertivas desse porte, inclusive, lembrando, do que é regulamentado por lei, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 2ºA 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).

Ler os pesquisadores da área de Educação Matemática nos provocou a debater sobre as distâncias que encontramos entre a necessidade de que o aprendizado da Matemática adquirira uma linguagem capaz de participar do diálogo do estudante sobre situações do cotidiano. Contudo, entendemos que o grau de abstração próprio da área Matemática precisa ser trazido ao debate sobre métodos e técnicas de ensino, sem turvar o alcance de que é uma produção da humanidade e todos têm o direito e a capacidade de participar e produzir um contexto significativo para o que se aprende na escola. Tomamos este como um desafio para nós como professores.

Gil (2008) enquanto professora de Matemática do 8º ano, aponta que outro aspecto ligado diretamente às dificuldades apresentadas por suas turmas nos procedimentos que fazem parte do contexto algébrico, é o simples fato de o aluno "odiar a Matemática". Segundo a autora, na representação dos alunos a área:

traz consigo um formalismo que, aliado à dificuldade de abstração faz com que o aluno se distancie de seu estudo, até porque diversas vezes os conceitos e procedimentos apresentados não são entendidos de imediato, e talvez nem em uma segunda explicação, fazendo com que o aluno se desmotive para seu estudo. (GIL, 2008, p. 15).

Para Lemos e Kaiber (2013), com base em Ribeiro (2001), talvez até para responder a um contexto no qual a abstração é tida como um obstáculo e não como marca identitária do campo de conhecimentos matemático:

o ensino de Álgebra, é, na maioria das vezes, realizado por meio de uma exagerada manipulação mecânica dos símbolos, dando ao aluno uma falsa sensação de facilidade, mas que acaba com o passar do tempo, transformando-se em sensação de inutilidade e na falta de aplicabilidade da mesma. (LEMOS; KAIBER, 2013, p. 4).

Lemos e Kaiber (2013, p. 4) agora com base em Alcalá (2002), o contexto de ensino da Álgebra afirmam " que o ensino da Álgebra inicial deve ocorrer de forma gradativa, iniciando pela imersão no simbolismo, a partir de atividades que envolvam o trabalho com perímetros, áreas, sucessões, reflexões sobre as propriedades e operações." Os mesmos autores ainda sugerem trabalhar com situações problemas e o desenvolvimento de atividades focadas no algoritmo de resolução das equações de 1º grau.

Agora chegamos diante da pergunta que a nossa pesquisa nos propôs inicialmente e nos fez aproximarmo-nos aos estudantes do 90 ano: É viável a utilização de jogos no ensino de Álgebra, especificamente em Equações do primeiro grau? Para ajudar a pensar, Smole oferece notas importantes sobre o ensino de Matemática. Relaciona-o à necessidade do trabalho coletivo. Para Smole (2006, p. 03):

Refletir sobre concepções de conhecimento e inteligência como fatores de interferência nas considerações sobre aprendizagem na escola nos faz perceber que aprender não é nunca um processo meramente individual, nem mesmo limitado às relações professor aluno. Ao contrario, é um processo que se dá imerso em um grupo social com vida própria, com interesse e necessidades dentro de uma cultura peculiar.

A investigação pode permear o método de ensino, de modo a permitir que os alunos possam debruçar-se sobre uma situação em que um conceito matemático esteja envolvido. A aula adquire o perfil de lugar de debate, como dito por Smole.

Por isso, a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar. (SMOLE, 2006, p. 03).

O trabalho com o jogo precisa ser um momento em que a aula de Matemática assuma o seu lugar enquanto tal, ou seja, como uma situação comunicativa - aspecto que qualifica a aula em quaisquer dos componentes curriculares da educação básica. Nas trocas, a chance de produzir sentido para as situações propostas pelo professor podem ser maiores. Smole (2006) oferece alguns elementos para pensar nesta direção.

A comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas e, portanto, não consiste apenas na transmissão de ideias e fatos, mas principalmente, em oferecer novas formas de ver essas ideias de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados. (SMOLE, 2006, p. 03).

Do jogo de interações da turma como grupo social em uma sala de aula, para o uso do jogo como estratégia de constituições de situações para os alunos pensarem coletivamente, neste trânsito mesmo, o professor de Matemática, e não apenas ele, mobilizar e envolver os alunos na busca das cenas a serem pensadas. É uma responsabilidade que poderíamos qualificar como ética para o professor.

Os alunos devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupação e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoque o enriquecimento de todos. Assim, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca com os pares para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem competências e conhecimentos. Nesse aspecto a linguagem adquire papel fundamental por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas tornando possível a aprendizagem em colaboração. (SMOLE, 2006, p. 04).

Os resultados da aplicação do jogo do quadrado de equações produziram um espaço de reflexão para a turma do 90 ano que recuperou esses apontamentos da discussão de Smole. Retomaremos mais a frente e antes de discuti-los, vamos explicitar as etapas da pesquisa.

Procedemos a um diagnóstico inicial através de questionário de perguntas abertas e fechadas aplicado para 30 alunos do 9º ano de uma escola estadual de zona periférica de Porto Velho – Rondônia. Antes do início da aplicação foram feitas as devidas apresentações aos alunos. Os alunos foram orientados que deveriam responder o questionário sem precisar se identificar, e que o principal objetivo era buscar entender como estava a relação deles com a Matemática.

Nos resultados, constatou-se a rejeição em relação à disciplina convive paralelamente com sua aceitação por parte dos alunos: cada posição atinge quase metade dos alunos pesquisados. Na pergunta aberta, "Você gosta de Matemática?" Todos os alunos manifestaram sua opinião, e em ambas as salas, as opiniões foram equilibradas, em torno de 50% entre aqueles que gostam e aqueles que não gostam de Matemática.

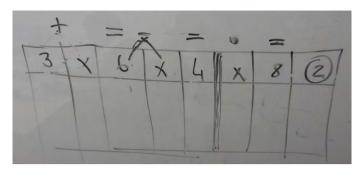
Detalhando um pouco mais, considerando a pergunta aberta "Você acha que a utilização de jogos nas aulas de Matemática poderia tornar a disciplina mais interessante?", a aceitação dos alunos ficou em 85%. Apesar da aceitação do ponto de vista dos alunos, cujo interesse podemos supor, também pudesse abarcar a oportunidade de um "momento livre" de exigências, devido ao sentido comum dado ao jogo e à ludicidade, 15% dos alunos demonstram demandar um empenho mais formal por parte dos professores quando ensinam Matemática.

Construção do jogo do quadrado de equações

A princípio, depois de algumas pesquisas via internet, esboçamos parâmetros iniciais e elementares que nos daria condições para, na continuidade de nossa pesquisa, criarmos o jogo². Fizemos esboços iniciais, com uma tabela semelhante a um tabuleiro de damas. Em seguida pensamos inserir no tabuleiro uma sequência de equações do 1° grau para podermos realizar uma competição entre os alunos. Essas sequências teriam de ter equações, por exemplo, do tipo "3 + x = 6", "6 - x = 4", "4*x = 8" e, ao fim da sequência, o aluno teria que achar um valor numérico, como está exposto na figura abaixo, que é a representação do primeiro esboço do tabuleiro que foi feito na lousa.

² Agradecemos o Prof. Dr. Flávio Batista Simão, do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Rondônia - Campus Porto Velho, pelas contribuições.

Figura 1 - Esboço inicial do jogo de quadrado de equações.



Fonte: Os autores.

Com base nesse esboço, e após alguns dias de análise, foi construído um novo tabuleiro em Excel com sequências de equações do 1° grau. O tabuleiro funcionaria na seguinte forma: na primeira fileira, por exemplo, teríamos "x + 3 = 6", "6 - x = 4" e "4*x = 8" e teriam que achar os valores das incógnitas para preencher as sequências. O tabuleiro passou por várias alterações e ajustes e, após algumas conversas, decidimos o novo formato do tabuleiro. Está demonstrado a seguir:

Figura 2 - Jogo do quadrado de equações reformulado.

		١.	=	350	3	*	=
1º	ir	5	7	j?	6	ir	3
2º	17	2	8	j?	4	17	8
3º	17	1	10	17	10	h	10
49	17	2	6	17	10	17	5
5º	17	9	9	17	6	17	6
6º	h	2	4	i?	2	17	10
7º	17	6	9	17	4	17	8
8₽	17	2	10	17	10	17	1

Fonte: Os autores.

Finalizada a construção do novo tabuleiro, o constructo foi batizado como *Jogo do Quadrado de Equações*. Dando continuidade, a seguir vamos expor a metodologia montada para o jogo.

Aplicação e análise dos resultados

Iniciamos o registro do trabalho de aplicação do jogo em uma das turmas de 9º ano participantes da fase anterior. Fizemos a estrutura da atividade como em uma *Olimpíada de Álgebra*. Na aula, antes de relevar o que seria feito, foi pedido para os alunos que formassem equipes de 2 integrantes. Definidas as equipes, escolheram seu nome e sorteamos os opositores.

As equipes se organizaram em duas fileiras, com uma dupla frente a dupla adversária e, somente depois, foi apresentado o tabuleiro de equações do 1º grau e demonstrado que cada equipe teria peças numeradas disponíveis para a marcação ao longo do caminhar no tabuleiro. Informamos as regras: frente ao tabuleiro, com expressões nas quais a incógnita estaria em lugares diferentes na equação, cada equipe iria escolher uma peça numerada dentre as disponíveis e completar, na casa com o ponto de interrogação, para encontrar o valor desconhecido. Tal número estaria dentro de um pote com 30 peças, em que apenas 24 peças do total completariam o tabuleiro.

Antes do início do jogo foi feita uma rodada que funcionaria somente como um treino com um tabuleiro com pequenas equações, de 7 minutos. Foi feito isso com o intuito das equipes primeiramente se habituarem à atividade. Num sentido geral, a maioria das equipes entendeu como funcionaria o preenchimento das tabelas.

Logo após o término do treino foi realizada uma conversa sobre as estratégias implementadas e as dúvidas. Notamos certa euforia em iniciar a atividade por parte das equipes, talvez devido ao grau mínimo de dificuldade do treino, favorecedor, talvez, de afastamento de certo medo em relação ao seria exigido de cada um nos cálculos.

Distribuímos as novas tabelas de forma que cada fileira teria uma tabela diferente. A preocupação com a gestão da sala de aula durante o jogo foi apoiar a organização dos grupos e dividir a responsabilidade com os alunos adolescentes de auto organizarem-se e entender as regras, além de provocar que pudessem tomar consciência do porque o jogo está sendo utilizado para aprender conteúdos de Matemática. O jogo pode constituir-se como metodologia, mas precisa atender e potencializar o acesso aos conteúdos de Matemática.

As dificuldades que apareceram no decorrer da 1ª fase foram em certas operações que, segundo algumas equipes, não conseguiam achar algum número que preenchesse certos quadrados. Nos posicionamos à disposição das equipes para esclarecer essas dúvidas, como por exemplo, uma delas, em que certa equipe alegou não ter nenhum número nas peças disponíveis que, multiplicado por 58 que resultasse em 3:

Figura 3 - Sequência questionada por alunos.

=	*	=3
28	13	56
58	17	3

Fonte: Os autores.

Notou-se aqui a falta de prática com números fracionários, pois associaram que sempre vai dar um número inteiro nos quadrados a serem completados. Obviamente que não eram dadas as respostas, em casos como esse auxiliamos de forma discreta os alunos para lembrarem certas regras de resolução de equações do primeiro grau. E, assim, a maioria demonstrava intuir rapidamente qual seria a peça que completaria o quadrado.

Das 11 equipes, 1 equipe sobrou no sorteio, então foi automaticamente para próxima fase, permanecendo tempo maior com equações de treinamento. Das 10 restantes, saíram 4 equipes vencedoras e 2 empataram. Das duas equipes que empataram ambas conseguiram 22 pontos. Por isso achamos justo trazer ambas para a próxima fase por terem conseguido uma pontuação relativamente alta. Então, ficamos com 6 equipes vencedoras e 1 que havia sobrado no primeiro sorteio. Como tínhamos ficado com um número ímpar, resolver trazer uma das equipes eliminadas como uma forma de repescagem e o critério para escolher foi a pontuação alcançada. Interessante ressaltar que, apesar de

uma olimpíada na qual estivesse acontecendo uma competição, instalamos um clima de brincadeira, capaz de minimizar aspectos negativos e potencializar a reflexão sobre a finalidade da escola e da atividade: aprender. Desse modo, as decisões foram tomadas e escolhida uma equipe que havia feito também 22 pontos, a maior pontuação dentre as eliminadas na fase anterior.

No início de a 2ª fase, 8 equipes se enfrentaram. Posteriormente, saíram 4 vencedoras para a 3ª fase. Logo após, as 4 vencedoras se enfrentaram e saíram 2 vencedoras que se enfrentaram na 4ª fase (final). Na 4ª fase saiu uma equipe formada por duas alunas como vencedoras.

Na aula seguinte, depois de todo o término, conversando com os alunos foi perguntado se eles sabiam que tipo de conteúdo foi trabalhado na Olimpíada de Álgebra, considerando que o termo "equações" cuidadosamente, não foi dito em nenhum momento. E para a surpresa, não souberam responder. Explicamos que eles estavam fazendo nada mais que equações do 1º grau: agora a surpresa era deles. Fizemos uma roda de conversa sobre a experiência e perguntamos se eles preferiam aprender equações do 1º grau com esse tipo de atividade, se deu certo, se aprenderam. A sala inteira respondeu que preferia com o método da atividade proposta. Mais algumas considerações feitas pelo alunos também avançaram em aspectos ligados à colaboração e participação na atividade, ausência de "bagunça" e que houve um envolvimento entre alunos. Apontaram nas falas que o jogo de tabuleiro os desafiou, de certa forma, a alcançar o objetivo do jogo "de forma sadia", "jogando".

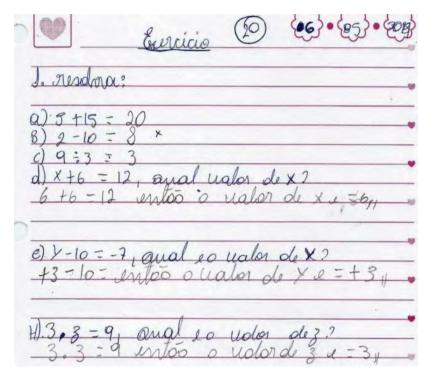
Algumas observações sobre a aplicação do jogo e o aprendizado de álgebra a título de conclusão

Pudemos notar que, muitas vezes, mesmo tendo o conhecimento de base para resolver equações do primeiro grau, a maioria dos alunos não entendeu o real sentido de achar o valor da incógnita exposta nas expressões algébricas. Não conseguiram reconhecer o cálculo que estavam produzindo. Por outro lado, os alunos se mostraram bem participativos e eufóricos em relação ao jogo.

Em decorrência, julgamos fundamental explicitarmos o que parecia uma contradição, na conversa com os alunos ao final. O sentido do *Jogo do Quadrado de Equações* era o mesmo das equações do primeiro grau nas listas de exercícios convencionais: buscar um valor desconhecido. Procuramos ressaltar a similaridade entre o que é solicitado na escola e o desafio dentro do jogo, do qual as equipes flagrantemente deram conta.

A roda de conversa final, ou seja, a retomada sobre as estratégias e o modo como os cálculos foram desenvolvidos para que a equipe avançasse no jogo, de alguma uma forma, apoiou que os alunos percebessem o que estava implicado quanto ao conhecimento matemático. Ao longo do jogo, também puderam notar que os resultados refletiram as constatações, pois algumas equipes conseguiram acertar todas as tabelas. Ao fim da atividade conversa, optamos por aplicar uma lista de exercícios com algumas expressões algébricas. Se a ideia era verificar o nível de aprendizado da turma, esse momento funcionou muito mais para corroborar as próprias percepções dos alunos sobre o aprendizado de cada um.

Figura 4 - Exercícios resolvidos após o jogo.



Fonte: Os autores.

Figura 5 - Exercícios resolvidos após o jogo.

(IS)	06 05 34
.0	* * * * * *
(1) Resolva	
a) S+ JS = 20	
b) 2-Jo = 8 +	
69:3:	
d) x +6=52, qual o valor de x?	
U valor de x . 6.	
Porque 6+6=32	
e) y-so=-7, qual o valor de y?	
<i>y</i>	
*	
f) 3. 3 = 9, qual o valo de 3 ?	
U poton de 3 = 3.	
Porgue 3.3=3.	
J. J. J.	

Fonte: Os autores.

Observando os exercícios finais, com base nas respostas exemplificadas acima, notamos que vários alunos resolveram as questões de acordo com o real sentido das equações do primeiro grau. De fato, notamos que melhoraram as estratégias para encontrar um valor desconhecido representado pela incógnita. Notamos, principalmente, na primeira etapa da pesquisa, que a aplicação foi significativa e potencializamos a suposição de que através do jogo, é possível a construção do conhecimento matemático na escola.

Considerações finais

Tomando como ponto de partida a realidade do atual contexto escolar em uma escola pública de Porto Velho, iniciamos uma reflexão sobre a Matemática na educação básica. Julgamos que não se pode perder de vista os aspectos da coletividade e do debate quando um professor pensa a sua sequência didática.

Com base nas reflexões dos alunos pudemos sustentar melhor a suposição inicial de pesquisa. A partir da pergunta "É viável a utilização de jogos no ensino da Álgebra, mas especificamente em equações do primeiro grau?" procuramos pensar a aula como o encontro de um grupo social representado no coletivo de alunos, sujeitos participantes de outros processos comunicacionais nos quais aprendem cotidianamente. Incorporamos a reflexão de Smole sobre o ensino como situação de comunicação e percebemos que o jogo como estratégia didática agencia as trocas entre os alunos. Nas reflexões sobre o que realizaram ao longo da Olimpíada de Álgebra, consideramos que o momento do jogo foi reconhecido pelos alunos como lugar de aprendizado e não como um tempo paralelo para motivar ou algo desse tipo.

Diante desses recortes trouxemos cada vez mais bases para defender o jogo como metodologia no ensino de Matemática. Consideramos viável a utilização de jogos como metodologia no ensino da Álgebra, mas especificamente em equações do primeiro grau, como foi demonstrado no relato de aplicação do Jogo do Quadrado de Equações e sua análise, do ponto de vista das trocas entre os alunos que levam à aprendizagem.

Como resultados, além do próprio jogo construído, comprova-se que a utilização de jogos para o ensino de equações mobiliza todo o saber algébrico dos alunos para que consigam dar a resposta ao desafio feito. Também comprovamos que um jogo no ensino de Matemática precisa levar em consideração o ponto de partida dos alunos, especialmente, levantar se possuem estratégias, quais mobilizam e se são produtivas. Os alunos demonstraram após o jogo, com base nos exercícios de equações que responderam, que o contexto lúdico permitiu dar sentido sobre o conceito de equações que é a busca de um valor desconhecido. O que é satisfatório, pois com isso buscamos tentar aos poucos erradicar essa concepção que os alunos possuem sobre as equações, no qual a mesma tem unicamente intuito de achar valores de incógnitas (x, y, z, t...) sem a devida explicação sobre o real sentido delas.

Referências

ARANTES, A. C. **Educação física**: alguns textos selecionados sobre o estado da arte. Trabalho averbado na Fundação BIBLIOTECA NACIONAL – MEC, número de Registro: 363.096 Livro: 671 Folha: 256. 2006. Disponível em: http://www.anacrisarantes.pro.br/trabalhos/A%20funcao%20da%20 escola%20segundo%20as%20recomendacoes%20dos%20parametros%20 curriculares.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2014.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 148p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf. Acesso: em 06 de out. 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases: Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996**. Título II, art. 2º. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de jun. 2014.
- FIORENTINI, D.; MIORIM, M. Â.; MIGUEL, A. Contribuições para um repensar... a educação algébrica elementar. Revista Pro-Posições, Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 4, nº. 1 (10), pp. 79 91, março, 1993. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/10-artigos-fiorentinid_etal.pdf. Acesso em: 16 de março 2014.
- GIL, K. H. Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de Álgebra. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2962/1/000401324-Texto%2BCompleto-0.pdf. Acesso em: 13 de junho 2014.
- LEMOS, A. V.; KAIBER, C. T. **Equações de 1º grau**: uma sequência didática disponível no SIENA visando a recuperação de conteúdos. Curitiba, PR, 18 a 21 de julho de 2013. Disponível em: http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2502_955_ID.pdf. Acesso em: 24 de outubro 2014.
- SMOLE, K. S. **Aprendizagem significativa**: o lugar do conhecimento e da inteligência. Mathema: Formação e Pesquisa. 2006. p.01-05 Disponível em: http://www.nacional.edu.br/grupodeestudos/docs/inteligencias_multiplas_artigo_katia_stocco_ii.pdf. Acesso em: 09 de setembro 2014.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UNIDADES DE MEDIDA CONVENCIONAIS E NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Virlene Maria Elias Borges de Faria Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Introdução

Possivelmente uma das primeiras ferramentas inventadas pelo homem foi as unidades de medida. Com elas os primeiros agrupamentos sociais puderam fazer medições rudimentares para diversas tarefas, tais como construção de habitações com tamanho e forma apropriados, modelagem de vestimentas ou troca de alimentos ou matérias-primas.

Quando se fala em unidades de medida faz-se necessário considerar que se inserem no eixo temático "Grandezas e Medidas", proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), diretamente relacionado às tarefas humanas e que se fazem parte das primeiras concepções do conhecimento matemático desde a Antiguidade, ligados principalmente aos saberes populares práticos. Quanto à construção dos saberes matemáticos, devemos considerálos desde os primórdios até os dias atuais, levando em consideração os conhecimentos construídos no cotidiano, conceitos claramente relacionados ao homem ao longo da sua história.

O comprimento, por exemplo, é uma grandeza física e o metro é uma unidade de comprimento que representa uma dada medida de comprimento (BAGNATO e DINIZ, 2014). A definição, o acordo e o uso prático de unidades de medida têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento humano, desde os primórdios até a atualidade. Temos exemplos de unidades de medida, inicialmente consideradas não convencionais (práticas, de uso cotidiano), que passam a ser classificadas como convencionais a partir de um dado momento histórico. Pensando em medida como comparação, temos:

A comparação de grandezas de mesma natureza que dá origem à idéia de medida é muito antiga. Afinal, tudo o que se descobre na natureza, é, de alguma forma, medido pelo homem. Assim, por exemplo, a utilização do uso de partes do próprio corpo para medir (palmos, pés, polegadas) pode ser uma estratégia inicial para a

construção das competências relacionadas a esse tema porque permite a reconstrução histórica de um processo em que a medição tinha como referência as dimensões do corpo humano, além de destacar aspectos curiosos como o fato de que, em determinadas civilizações, as medidas do corpo do rei eram tomadas como padrão. Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno lidar com unidades de medida não-convencionais, como por exemplo, usar um lápis como unidade de comprimento, ou um azulejo, como unidade de área, e para lidar com medidas adotadas como convencionais como metro, quilo, litro, etc. (BRASIL, 1998, p. 8).

As unidades não convencionais são aquelas que utilizamos no nosso dia a dia, aquelas que aprendemos com nossos antepassados, como palmos e passos, por exemplo. Uma dona de casa que faz uma receita de bolo, como ela sabe a quantidade de cada ingrediente que será necessário para concluir a preparação, quanto "vale" uma xícara de açúcar, como um trabalhador rural sabe a distância para colocar as madeiras na hora de fazer uma cerca, qual é a distância de um canteiro para o outro em uma horta, entre outras, são situações nas quais são utilizadas unidades não convencionais, uma vez que não se utiliza um instrumento de medida padronizado.

Já as unidades de medida convencionais são padronizadas e entram nos currículos da Matemática escolar sendo incorporadas pelos livros didáticos, que discutem os instrumentos de medida (aquilo que se utiliza para medir – trena e fita métrica, por exemplo) e unidades de medida (polegadas, centímetros, metros, etc.) (NUNES; LIGHT; MASON, 1993).

Ensino de Matemática e EJA

Pesquisas como a de Albuquerque e colaboradores (2016) mostram que são vários os fatores que levam os alunos da EJA à desmotivação em estudar Matemática ou mesmo à desistência. Conceição e Almeida (2012) revelam um aspecto interessante que está relacionado com a visão dos estudantes em relação ao ensino da Matemática e à sua aprendizagem.

Considerando que o eixo temático em tela é bastante amplo e que nem sempre em sala de aula o professor contempla os conhecimentos anteriores e de mundo do estudante da EJA, cabe citar Barbosa (2004), que defende que contextualização em Matemática acontece quando a conectamos com situações do dia a dia ou, ainda, integrando-a a outras ciências.

Destaque-se que conceitos trabalhados no eixo temático Grandezas e Medidas estão presentes em diferentes disciplinas, como Ciências e Geografia, o que também possibilita a interdisciplinaridade.

Gomes e colaboradores (2014), com base nas premissas de contextualização, fizeram uma análise da coleção de livros didáticos "Matemática: é bom aprender", de Souza e colaboradores (2009), voltados à EJA. Constataram que essa coleção não contempla as especificidades desta modalidade de ensino, pois não considera os conhecimentos prévios dos alunos, e tampouco estimula o desenvolvimento do senso crítico a partir de contextos reais. O processo de ensino-aprendizagem de Matemática sofre alterações a cada dia e, nessa perspectiva, não é possível deixar de lado o que aprendemos em anos anteriores, seja durante a escolarização ou na vida.

Segundo as autoras, os exercícios propostos eram baseados em memorização e tinham como base o "arme e efetue". Assim, esta situação poderá incorrer em problemas na aprendizagem, caso o professor considere o livro didático como recurso privilegiado para o trabalho com estudantes da EJA.

Oliveira e Bittencourt (2015) realizaram uma pesquisa que buscou compreender as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o intuito de observar as práticas de professores de Matemática da escola pesquisada. As autoras relatam não haver muita preocupação com a EJA, não havendo metodologias adequadas para este nível de ensino. É premente, portanto, preocupação em relação à preparação dos docentes para o trabalho com esta modalidade. A EJA necessita de uma atenção diferenciada, com recursos e metodologias apropriados para o trabalho, visando a um melhor entendimento, possibilitado a partir da relação entre a Matemática e o contexto social do aluno.

Assim, frente a este breve panorama acima apresentado, foi delineado como objetivo geral para este trabalho compreender de que forma alunos da EJA, do campo, utilizam unidades de medida de comprimento considerando aquelas ditas convencionais e as não convencionais. Fazer um levantamento de "outras" unidades de medidas utilizadas e investigar como os alunos da EJA, do campo, utilizam estas unidades, comparadas com as medidas convencionais, poderá ser relevante para elaboração e análise de uma proposta didática no contexto da EJA, ainda que este não seja o objetivo do presente trabalho, mas pode ser um desdobramento futuro.

Metodologia: pesquisa qualitativa e entrevista

Este estudo se caracteriza como qualitativo porque nos proporciona compreender o ambiente no qual vamos pesquisar e, neste caso, aprofundar temáticas futuramente, o que o aproxima de uma perspectiva exploratória (YIN, 2016). A pesquisa qualitativa favorece a escolha de variados temas de interesse do pesquisador, ao mesmo tempo em que permite estudar seu significado nas vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem (YIN, 2016). Quanto à entrevista, os pesquisadores podem recorrer a ela quando têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas (ROSA; ARNOLDI, 2006).

As entrevistas foram realizadas com três participantes que concluíram a EJA-Ensino Médio em escola do campo situada no interior do estado de Minas Gerais, os quais serão tratados por nomes fictícios e sua caracterização é apresentada a seguir: **Laura** tem 30 anos e terminou a EJA em 2017. Tem uma grande vontade de cursar Magistério, pois diz "amar a Educação Infantil". Atualmente dedica-se a atividades domésticas, apenas; **Fernando** tem 35 anos e terminou a EJA em 2015. Afirma ter "vontade de voltar a estudar". Mora em uma fazenda, "desde quando entende por gente" e lá trabalha com serviços gerais e **Ana** tem 40 anos, terminou a EJA em 2016 e atualmente trabalha como gari.

A análise das entrevistas foi realizada considerando os eixos de interesse apresentados na tese de Pompeu (2017), que estuda as relações que estudantes da EJA estabelecem com o conteúdo matemático a partir de suas experiências na referida modalidade. Estes eixos foram adaptados para o presente estudo, a saber:

- Primeiro eixo: relação dos alunos com a escola e com o saber matemático;
- **Segundo eixo:** representações e concepções dos sujeitos acerca do saber matemático e de si mesmos:
- **Terceiro eixo:** os conhecimentos sobre unidades de medida convencionais e não convencionais de comprimento.

Na seção seguinte são apresentadas as análises das entrevistas considerando os eixos de interesse acima mencionados, em diálogo com a literatura apresentada na seção 1 do presente texto.

Relações dos alunos com a escola e com o saber matemático

Este eixo trata das relações dos entrevistados com a Matemática, levando em consideração a aproximação que cada um teve com a escola e com o saber matemático no decorrer de suas trajetórias escolares, de modo a perceber frustrações e alegrias com a disciplina.

A respeito de sua relação com a escola e a Matemática, Laura afirma gostar muito da disciplina, mas não teve, em sua experiência escolar, professores que lhe fizessem despertar o interesse pois, na sua visão, os docentes não eram "bons". Além disso, reforça que o marido não tem estudos e a eles coube aprender a lidar com questões que envolvem o conhecimento matemático, particularmente sobre medidas de comprimento, conforme expressa o excerto abaixo:

[...] bom eu gosto muito de Matemática, mas as professoras que tive em minha vida não me fizeram satisfeita, não! Elas não sabem de nada, uai, tanto que tive dificuldade na fazenda porque meu marido não tem estudo. A única coisa que sabe são as coisas adquiridas na fazenda mesmo, os conhecimentos de nossos pais e, também né moça, quando se precisa tem que se virar, se eu tivesse aprendido certinho na escola eu saberia usar algum aparelho de medir. (Laura).

Laura também expressa dificuldades de alunos da EJA, particularmente os que residem no campo, quanto à falta de adaptação de materiais e recursos para o atendimento a este público, em consonância com o que expressam Oliveira e Bittencourt (2015). Verifica-se que mesmo diante das lutas para oferta da Educação Básica em escolas do campo, ainda há um grande caminho a ser percorrido, uma vez que, segundo as autoras, ainda não há preparo dos professores para o trabalho com esta modalidade, e muitos dos professores em exercício nas escolas do campo sequer possuem afinidade com a Matemática.

Tal é a repulsa trazida pelos entrevistados à área de Matemática que, quando a pesquisadora se apresenta como estudante dessa área, Fernando expressa "Cruz Credo!". Reforça o distanciamento entre os saberes trazidos pelos educandos da EJA e os conhecimentos escolares, como pontuam Gomes e colaboradores (2014), quando Fernando diz, ainda, que "não entende nada disso".

Observamos que as visões dos estudantes da EJA acerca da escola e da Matemática são bastante influenciadas pelo perfil do professor que tiveram e que contribuíram para a visão que hoje apresentam em relação a essa disciplina,

reforçando a necessidade de se pensar a formação inicial e também continuada desse professor para o trabalho com a especificidade que estudantes da EJA apresentam, no que diz respeito ao histórico de exclusão da escola e da Matemática. No eixo seguinte apresentamos a forma como os participantes se veem e como entendem a Matemática em seus contextos diários.

Representações e concepções dos sujeitos acerca de o saber matemático e de si mesmos

Este segundo eixo tratará de como os entrevistados se percebem em relação ao saber matemático. Cabe questionar, aqui, se na escola foram apresentados aos conceitos relativos ao tema e se foram questionados sobre supostas dúvidas e angústias que sentiam em relação à temática, envolvendo principalmente os conteúdos de Grandezas e Medidas.

Os participantes relatam sentimento de incapacidade quanto a conhecimentos, pois muitos deles se veem como "burros", dizendo que não sabem nada, mesmo tendo concluído a Educação Básica na modalidade EJA. Pensavam que, ao concluir a Educação Básica haveria uma "melhoria de vida", havendo frustrações ao relatarem não ter a oportunidade que esperavam com a conclusão desta etapa dos estudos. Sobre este sentimento de suposta "incapacidade", diz Fernando: "Uai, o patrão sabe que eu mais a muié somos burros, aí ele fica querendo que a gente faz coisas que não damo conta, Nossa Senhora, me dá até uma raiva só de pensar!".

Cabe destacar que cada um demostra seu conhecimento sobre o tema das unidades de medida inclusive em interação com seus cônjuges, que também são mobilizados para facilitar o trabalho no campo, ainda que não se valorizem enquanto pessoas que têm conhecimentos, como expressa a fala de Laura:

Então meu marido fala que esse modo que usávamos na fazenda chama conhecimento do campo, porque já questionei com ele porque, sabe, sou burra, mas uma burra curiosa que gosta sempre de aprender cada vez mais, aí ele deu o nome de utensílios de medida aprendido no campo. Ainda falei pra ele, tinha que ser utensílio aprendido pelo R. porque só você vai usar mas, sabe moça, eu gosto dessa coisa de mexer com números, acho legal. Você tá formando para Matemática, ainda mais voltada para nós camponeses, porque como você mesmo disse, você faz licenciatura em educação do campo, né? Então e com nós mesmos que vocês um dia vão topar nessas estradas da vida, espero que não encontre ninguém como eu, que não sabe de nada e ainda é curiosa. (Laura).

Percebemos que o ensino de Matemática que os indivíduos tiveram na escola não foi aprofundado, tanto que não conhecem o instrumento de medida mais conhecido para medir comprimento, a trena, como será mencionado no eixo seguinte. O próprio empregador, assim como dizem os participantes, não lhes dá apoio, querem apenas que o serviço siga da melhor forma possível sem que os participantes tentem ao menos entender o que fazem, como fazem, e como conseguem realizar tais serviços, em acordo com o que diz Fernando:

[...] os patrões quer que eu capino, limpo quintal, tiro leite por nem um salário direito, uai, aí fui questionar sobre meu salário, porque é pouco, eles disseram que nóis temo é que ficá calado porque tem gente que nem tem onde morar e nóis tem casa, comida e ficamo reclamando. Aí por um lado concordo porque isso é verdade, a muié fica brigando comigo pra ficá calado porque tem medo de nóis ser mandado embora, aí fico, né, porque desempregado e burro não dá! (Fernando).

Quando se trata do conhecimento de cada aluno acerca da Matemática percebemos que os entrevistados demonstram as suas dificuldades e voltam a creditar parte desta dificuldade à falta de preparo dos professores, quanto à contextualização com suas vidas no campo, mas ainda voltavam com essas dúvidas para casa.

Conhecimentos sobre unidades de medida convencionais e não convencionais de comprimento

Neste eixo de interesse, originalmente não presente no trabalho de Pompeu (2017), buscamos compreender quais são os conhecimentos que nossos entrevistados apresentam ao longo de sua trajetória de vida sobre as unidades de medida não convencionais e também convencionais, aprendidas em seu cotidiano, bem como as unidades aprendidas na escola e como se expressam a esse respeito. Quando questionada sobre seu conhecimento a respeito do que são unidades de medidas convencionais, Laura diz:

[...] se não me engano elas recebem este nome devido à criação do homem no decorrer da vida social. Bom isso foi que aprendi na minha formação, estou certa?" (Ana)

Virlene: Medidas? O que é medida?

Laura: Uai, é o negócio que a gente usa pra medir, ah não sei explicar direito, mas é isso, é tudo que precisamos para saber distância, né?

A fala da entrevistada expressa seu reconhecimento de que as unidades de medida são criações humanas, mas sente em dúvida, ao perguntar se está certa. Há que se considerar que tanto as unidades convencionais quanto as não convencionais são criações humanas, ainda que as primeiras sejam empregadas como padrão, dada a necessidade de todos ao redor do mundo "falarem a mesma língua". Quando questionados sobre qual unidade de medida utilizam para realizar atividades do campo, Laura diz que "uai, para os canteiros acho que a trena, né? Porque eu tenho lá em casa, mas dei até para os outros porque não sabia usar, aí fiquei nervosa e dei". (Laura).

Quando Laura é questionada sobre mais alguma unidade de medida que seja de seu conhecimento, dentre as várias possíveis de serem estudadas na Educação Básica, ela relata:

Virlene: Você só conhece a trena para medir? Laura: Sim, só ela há tem a régua que mede 30 metros, né? Virlene: Não, 30 centímetros, mas o metro também usa

para medir.

Muitas vezes os instrumentos de medida seriam usados em atividades de cultivo para cada um em seu respectivo trabalho, mas relatam não saber usar, e devido a isso deixam de lado a unidade de comprimento mais usada, como relatou Laura.

Fernando, quando questionado sobre seus conhecimentos sobre unidades de medida, apresenta-se leigo com relação às unidades que conhece, porém demonstra o conhecimento do campo que construiu no decorrer de sua vida, e denota confusões: "Uai, as que eu uso pra medir que são as palmas da mão, meus passos (risos). A senhora sabe como chamam as minhas, porque a deles é convencional?".

Ana, no excerto que segue, demonstra uma fala mais urbana e escolarizada ao apresentar a dificuldade em dialogar sobre seus conhecimentos a respeito de unidades de medida com seu pai, relatando que não queria aceitar o modo dele de medir devido ao conhecimento que ele já apresenta sobre as unidades de medidas.

Nossa, aí que era difícil porque meu pai nunca queria aceitar meu modo de medir, que é mais prático. Por exemplo, para medir cerca, para saber a distância certa de cada poste de madeira, eu sugeri usar a trena, mas ele disse que já sabia a distância certa. Perguntei como ele tinha tanta certeza, ele simplesmente disse que pelo passo dele. Na hora me veio a vontade de dar risada, mas ele estava tão certo que me convenceu, aí percebi que para ele era muito difícil em se adaptar com as unidades de medidas convencionais porque,

para mim, que tive conhecimento na escola, é fácil porque além dos professores também tinha os livros didáticos para nos auxiliar e tirar possíveis dúvidas. (Ana).

Destaque-se que os participantes acreditam que as unidades de medidas não convencionais são utilizadas apenas por eles no campo, e que mais ninguém as utiliza, como expressa Fernando: "Hum [...] pode sim, porque ninguém usa, né? Só a gente do campo, então vamos inventar o nome disso aí que você disse, aí seremos o criador das unidades doida que uso aqui na roça porque, professora, uma coisa eu garanto, esse povinho aí da cidade não sabe usar não, só eu mesmo que sei". (Fernando).

O modo como cada aluno conhece sobre unidades de medida de comprimento é muito válida, ainda que por vezes não percebam tal valor. O uso de partes do corpo como medidas de comprimento é histórico e ainda muito usual, sendo importante para sociedade como um todo e, no caso deste participante, é a referência por ele utilizada em seu trabalho, voltado a seu sustento.

Considerações finais

Com a realização deste trabalho foi possível perceber, a partir das falas dos participantes, que a ausência do uso de metodologias voltadas para o ensino na modalidade EJA é muito grande, visto que relatam o fato de os professores não demostrarem domínio para o trabalho com o perfil de estudante atendido. A maioria dos alunos da EJA se sente desmotivada porque quando estudavam não eram atendidos quanto às suas dificuldades no trabalho com Grandezas e Medidas.

Os professores, com suas metodologias tradicionais, voltadas a outros perfis de estudante, desenvolveram seu trabalho na EJA da forma com que já estão mais familiarizados, ainda que, pelos relatos aqui apresentados, não chegava próximo à realidade de cada aluno que vinha do campo e que já tinha conhecimentos oriundos de seu mundo-vida.

Quando mencionadas as unidades de medidas convencionais e não convencionais o desconforto com o assunto evidenciou ser grande: Laura, Fernando e Ana relatam que voltaram aos estudos também para "melhorar de vida" e acreditavam que, terminando os estudos, consequentemente conseguiriam um "bom trabalho", adequado às suas necessidades materiais e também pessoais.

A maneira com que os conteúdos sobre as unidades convencionais e não convencionais de comprimento lhes foi apresentada pelo professor os deixou

desmotivados, pois as dúvidas que tinham dentro e fora da sala de aula não foram esclarecidas de forma que entendessem, para que também pudessem utilizar este conhecimento no campo, em suas formas de existência.

Mesmo não tendo os conhecimentos que os professores esperavam, Laura, Fernando e Ana utilizam unidades de medida de comprimento convencionais e não convencionais em seus trabalhos, ainda que a maneira como usam não são identificadas diretamente com as medidas de comprimento escolares, que conhecemos.

Um trabalhador que usa os passos para medir a distância de um canteiro para o outro, por exemplo, sua esposa que teve a ideia de usar uma trena para tanto mesmo que, pela suposta "falta de conhecimento", doaram o instrumento de medida por acreditarem que medir usando partes do corpo seria mais prático do que usar uma unidade de medida convencional, são momentos em que o diálogo do não escolar com o escolar poderia ser explorado no âmbito da escola.

Entendemos com esta pesquisa que devemos reformular os métodos e as estratégias de ensino de Matemática, particularmente para estudantes da EJA, uma vez que o movimento de ensinar e aprender com este público é multidirecional, todos trazem conhecimentos e suas "bagagens de vida" e que precisam ser valorizadas, mostrando que todo o conhecimento construído a cada dia, seja relativo a unidades de medida convencionais ou não convencionais é válido e que será, sim, usado não só por eles, mas por todos que necessitarem medir algo e não tiverem um "instrumento de medida convencional" por perto.

A entrevista com cada um também nos fez enxergar que as dificuldades de vida muitas das vezes são consequências da mudança para a cidade, pois deixam de viver no campo para irem à cidade em busca de melhorias de vida quando no campo teriam melhores oportunidades pois lá trabalham para o próprio sustento, sem que fossem tão expropriados por seus empregadores na cidade. No campo podiam manter-se, plantavam, colhiam e criavam animais para vendas.

Por fim, como avaliação de todo este processo, entendemos que com a entrevista cumprimos os objetivos previamente delineados para este trabalho de conclusão de curso e que possibilita levantar outras questões: Quais seriam as percepções dos professores de Matemática da EJA caso tivessem contato com os depoimentos de cada aluno? Como a coordenação pedagógica das escolas pensaria em atuar quanto ao trabalho com os métodos empregados pelos professores da EJA?

Referências

ALBUQUERQUE, P. B.; BARROS, N. F.; LIMA, H. T. M.; WANDERLEI NETO, A. L.; CAVALCANTE, F. J. S.; QUIRINO, J. S. A. O ensino de Matemática em turmas de EJA: a importância das experiências cotidianas no planejamento pedagógico. *In:* Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 2016, São Paulo/SP. **Anais** [...]. ISSN: 2178-034x, 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7718_4367_ID.pdf. Acesso em: 02 de março 2018.

BAGNATO, V. S.; DINIZ, S. Medidas de grandes físicas. **Fundamentos da Matemática II**. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile. php/2460171/mod_resource/content/1/MedidasFisicas.pdf. Acesso em: 10 de novembro 2017.

BARBOSA, J. C. A "contextualização" e a modelagem na educação Matemática do ensino médio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife: SBEM, 2004. p. 1-8. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CONCEIÇÃO, F. H.; ALMEIDA, M. J. M. Dificuldades de alunos da EJA em relação a conteúdos matemáticos. *In:* Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 6., 2012, São Cristóvão/SE. **Anais** [...]. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/141.pdf. Acesso em: 17 de maio 2018.

GOMES, M. P.; CAMPELO, M.E.B.M.; RIBEIRO, Z.F. SILVA, D.G.; GUERRA, M.J. Análise do livro didático da EJA. *In:* Fórum Internacional de Pedagogia, 6., 2014, Santa Maria/RS. **Anais** [...] Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_23_05_2014_15_17_12_idinscrito_160_ebfc9326824e5ca60bd56c09658f3f93.pdf. Acesso em: 10 de maio 2018.

NUNES, T., LIGHT, P., MASON, J. **Tools for thought**: the measurement of length and area. Learning and Instruction, v. 3, p. 39-54, 1993.

OLIVEIRA, S.T.; BITENCOURT, L.P. O ensino de Matemática na educação de jovens e adultos na perspectiva dos professores. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 416-431, jun./jul. 2015. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1647/1458. Acesso em: 20 de maio 2018.

POMPEU, C.C. Um estudo sobre a relação de alunos da educação de jovens e adultos do estado de São Paulo com a Matemática. 2017. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2017. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062017-145003/pt-br.php. Acesso em: 03 de maio 2018.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, C. G. *et al.* É bom aprender: língua portuguesa, Matemática, ciências, história, geografia e artes. v. 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: FTD, 2009.

YIN, R. Equipando-se para fazer pesquisa qualitativa. *In*: YIN, R. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

CAPÍTULO 9

HISTÓRIA E ARQUITETURA: INTERRELAÇÃO E PATRIMÔNIO MATERIAL – UMA QUESTÃO POLÍTICA

Priscila Waldow Jaqueline Aparecida Martins Zarbato

Introdução

O presente artigo resulta de um fragmento da dissertação de mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), defendida em abril de 2018, que tem por título "As representações sobre/ do patrimônio arquitetônico da Comissão Telegráfica de Rondon em Mato Grosso". Centramo-nos aqui em discutir a inter-relação da história e arquitetura; como esses dois campos da ciência podem contribuir na compreensão acerca dos processos de patrimonialização a partir de uma análise das políticas públicas e dos resultados das ações do Governo do Estado na promoção da preservação do patrimônio arquitetônico mato-grossense.

Portanto, cada qual ao seu modo, história e arquitetura lidam com tempo e espaço, não podendo ser conectadas apenas e exclusivamente a uma dessas categorias. Partilhando-as, se imbricam muitas vezes. Articulações que têm implicações múltiplas em relação à problemática da preservação de valores e bens simbólicos. (A REVISTA DO PATRIMÔNIO, 2012, p. 135).

Renovar um edifício histórico a partir da proposta de lhe atribuir uma nova função, especialmente quando este atende a um uso museológico, é uma das tentativas mais arriscadas à sua permanência. Ao expor um monumento ao desgaste, ao fluxo, ou mau uso, pode-se acelerar o processo de degradação de sua estrutura:

A reutilização, que consiste em reintegrar um edifício desativado a um uso normal, subtraí-lo a um destino de museu, é certamente a forma mais paradoxal, audaciosa e difícil da valorização do patrimônio. Como o mostraram

¹ A pesquisa deu enfoque nas análises do patrimônio arquitetônico remanescente da Comissão Construtora de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas, no início do séc. XX, liderado por Marechal Rondon, ao qual lhe é atribuído popularmente o nome de Comissão Rondon.

repetida vezes, sucessivamente, Riegl e Giovannoni, o monumento é assim poupado aos riscos do desuso para ser exposto ao desgaste e usurpações do uso: dar-lhe uma nova destinação é uma operação difícil e complexa, que não deve se basear apenas em uma homologia com sua destinação original. Ela deve, antes de mais nada, levar em conta o estado material do edifício, o que requer uma avaliação do fluxo dos usuários potenciais. (CHOAY, 2006, p. 231).

Ademais, a prática da revitalização, isto é, quando uma nova função é destinada ao edifício, além do risco de fragiliza-lo pela intensificação do seu uso, muitas vezes se revela como um esforço grosseiro de reforçar uma identidade ou episódio histórico, que não faz mais parte da memória coletiva da comunidade local.

O ensaio do filósofo alemão Walter Benjamin, *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, esboça uma crítica à reprodução, (embora se tratando de obras de arte e não propriamente de arquitetura): mesmo que mais perfeita possível, falta o elemento temporal que atribui significado a sua existência única, e somente nela, que se desdobra sua história. (BENJAMIN, 1994, p. 123).

Desse modo, "o aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto." (BENJAMIN, 1994, p. 123), e no contraponto à autenticidade, a reprodutibilidade técnica, ainda que idêntica ao original configura-se em uma falsificação.

Toda reconstrução é uma cópia, e toda cópia um falso histórico, geralmente concebido a partir de motivações políticas e/ou econômicas, para atingir objetivos específicos:

Em alguns casos é escancarada a priorização da imagem como representação, valorizando os aspectos visuais em detrimento do percurso histórico do bem. Este expediente muitas vezes serve aos interesses políticos e econômicos como instrumento de definição de alteridade, fazendo parte do conjunto de ações utilizado pelas agências governamentais para alcançar seus objetivos, na constituição de uma dada identidade para um dado momento político-social. (ALTHOFF, 2011, p. 35).

No Brasil, o patrimônio histórico edificado, é geralmente tratado pelas instituições responsáveis, como uma demanda técnica dos profissionais de arquitetura. Durante muito tempo, a contribuição dos historiadores nas ações de preservação do patrimônio arquitetônico foi tímida se comparada às cadeiras reservadas aos arquitetos.

Já afirmamos anteriormente, que ambas as ciências se complementam e, através de pesquisas e trabalhos multidisciplinares, contribuem na compreensão do valor do bem a ser tombado ou restaurado. Desse modo, reduz os

distanciamentos entre a dimensão técnica e humana, que transcende os limites dos laboratórios de estudos a partir da interação social, promovendo a participação das comunidades detentoras do bem cultural.

A Arquitetura, como ciência social aplicada, naturalmente se debruça sobre as questões técnico-construtivas, aspectos estéticos e condições físico-estruturais do objeto. A demanda das políticas de salvaguarda abriu portas para que o restauro se tornasse tema para cursos de pós-graduação em arquitetura, com um novo mercado que se estimula a partir dos recursos destinados ao patrimônio cultural.

O edifício com valor histórico se torna objeto das políticas de preservação, por remeter-se a uma identidade, transmitir uma mensagem, homenagear uma determinada cultura, ou apenas por reverenciar algum acontecimento. Ainda é recorrente que o bem patrimonial seja usado para contar determinada história, e a contar em determinado sentido.

Todo problema de intervenção é sempre um problema de interpretação de uma obra de arquitetura existente, porque as possíveis formas de intervenção que se colocam sempre são formas de interpretar o novo discurso que o edifício pode produzir. Uma intervenção é tanto pretender que o edifício volte a dizer algo e o diga em determinada direção. (SOLÀ-MORALES, 2006, p. 86).

Este é efeito da narrativa histórica que reconstrói o passado, cujo tempo não se recupera, apenas se reconstitui com base em desejos e possibilidades do presente.

A condição artificial da história leva a questionar o seu entendimento como acontecimento essencialmente preservacionista. Como processo, assim como o tempo, só escoa, não é integralmente recuperável. Como narrativa, ou seja, como criação, pode apenas reconstituir parcialmente o processo pretérito de acordo com os desejos e as possibilidades do presente, seja porque o historiador lida com resquícios do passado e a totalidade é inalcançável, seja porque a narrativa é produto de um indivíduo socialmente situado, vinculado a grupos e instituições, ideais, preconceitos e ideias, conscientemente ou não. (CONDURU, 2012. p. 139).

Nesse sentido, história e arquitetura produzem consonâncias e assimetrias. São capazes de preservar, reconstruir, bem como maquiar, falsear, e criar miragens de um tempo que se escoou. As duas ciências possuem métodos variados para a investigação da veracidade histórica de um edifício, e nem por isso se subordinam uma a outra. No entanto, o valor do bem patrimonial deve priorizar a aproximação da dimensão humana, histórica e cultural, e não apenas a tecnicidade expressa na rigidez de sua materialidade.

Desde a década de 1980, muitas discussões acerca da temática do patrimônio histórico no Brasil, têm contribuído no amadurecimento da pauta que vem dando espaço às demandas, outrora submersas à história oficial: a história das minorias, indígenas, quilombolas, afro descentes, ribeirinhos, camponeses, entre outras comunidades tradicionais, que compõem a identidade nacional em toda sua pluralidade cultural.

Cada vez mais torna-se necessária uma ação educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução. Sendo assim, as atividades pedagógicas deverão buscar, por meio de uma ação integrada com a comunidade, a qualificação do 'fazer cultural' local, buscando inseri-lo nos contextos nacional e internacional. (SANTOS, 2008, 23).

É necessário, no entanto, que os estudos e formulações preservacionistas, a partir da contribuição mútua entre arquitetura e história, percorram o caminho das revisões historiográficas. Pois, se "uma história é constituída, consagrada, outras possíveis são descartadas. Quando alguns bens são preservados, certos aspectos do passado são eleitos para sobreviver, outros fenecem. (SANTOS, 2008, 145).

O abandono, as dificuldades de gestão, de manutenção e o nexo da pertinência de determinados investimentos para o patrimônio cultural, não são eventuais ou espontâneos. Transcendem os limites da ciência, que só ganha espaço para contribuições se houver abertura política, ou por vezes, se atendem aos interesses financeiros. Do contrário, o caminho para a valorização cultural é espinhoso, calcado nas lutas das minorias silenciadas pelo reconhecimento de suas identidades.

Uma questão política acerca do patrimônio

A temática do patrimônio se intersecta com diversas áreas de abrangência, sendo que, dentre estas, a dimensão política se sobressai. É a partir dela que as medidas de proteção, educação, e os investimentos se orientam. O Brasil é um país de políticas patrimoniais jovens, e em processo de amadurecimento. No entanto, o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural nacional, sempre estiveram estreitamente relacionados aos interesses do poder, quer seja ligado à gestão política ou à classe social dominante.

Apesar de todos os esforços dos intelectuais ao longo de décadas em analisar e discutir a questão do patrimônio histórico no Brasil, a cultura parece sempre emergir aos interesses do poder.

O Ministério da Cultura é um exemplo crasso recente da fragilidade das políticas públicas. Tal órgão federal foi extinto em 1990 por Fernando Collor,

e reinstaurado em 1992 por Itamar Franco. Em 2016, durante o Governo interino de Michel Temer, novamente foi extinto, a partir de uma proposta de fusão com o Ministério da Educação. Um ato autoritário, amplamente criticado e rejeitado pela população, fez com que o presidente voltasse atrás e mantivesse a estrutura do Ministério da Cultura.

O projeto de Temer revelou a pouca significância que o governo vigente dá para a pauta da cultura. A pouca importância ficou ainda mais evidente com a nomeação política do deputado Mendonça Filho, herdeiro da agroindústria, que tem em seu currículo uma atuação mais ligada a iniciativas empresariais, sem qualquer experiência em Cultura, como dito por Moraes (2017). Quase assistimos um retrocesso eminente de passos importantes conquistados às duras penas, sob exauridas discussões, fóruns, debates e produções intelectuais, que resultaram em conquistas no campo das políticas públicas de identificação e preservação do patrimônio cultural.

Ainda em 2016, ano da tentativa de supressão do Ministério da Cultura, outro escândalo político nos provoca a refletir o quanto a corrupção, as relações de interesse e de poder, se imbricam nos arrolamentos políticos, colocando em cheque a autenticidade de suas ações. Neste ano, o então Ministro da Cultura, Marcelo Calero, pediu demissão de seu cargo por sentir-se pressionado pelo deputado federal Geddel Vieira Lima, para derrubar o embargo à construção de um edifício de 30 pavimentos. O deputado seria o proprietário de um apartamento do edifício embargado, e havia apelado ao presidente Temer, para que mediasse a liberação da obra.

De acordo com o IPHAN, órgão subordinado ao Ministério da Cultura, o projeto não atendia a legislação vigente, que impõem limites e diretrizes para as construções a serem erigidas na região demarcada como área interesse histórico:

A construção do empreendimento havia sido inicialmente autorizada pelo Iphan da Bahia, controlado por um aliado de Geddel. Mas o Iphan nacional, ao qual o órgão estadual está submetido, decidiu embargá-la por causa dos possíveis impactos em bens históricos da época da fundação da capital baiana (século 16) e localizados nos arredores do edifício, como a Igreja de Santo Antônio da Barra e o Forte de São Diogo. Um deles seria a sombra nos cartões-postais. Os prédios vizinhos têm, no máximo, dez andares².

O dono de um salão de beleza em frente à obra, Levi Gonçalves, em entrevista à jornalista da BBC Brasil, Ana Maria Simono, afirmou que caso

² Noticiado pela BBC Brasil, por Ana Maria Simono "O polêmico prédio de luxo no centro de crise no Planalto". 28 de nov. 2016. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38126518. Acesso em: 25 setembro 2018.

o edifício seja erguido com 30 andares, conforme o projeto original, será um "elefante branco", sem conexão com a identidade local. Ele também expõe uma crítica às alterações na paisagem motivadas pela especulação imobiliária:

Aqui era uma das casas mais bonitas da Barra, com uma história muito antiga, que simplesmente foi vendida e demolida para construção desse elefante branco, que muda a cara da região, afirmou. Modificar a cidade apenas para ricos mostrarem que são ricos não ajuda em nada.

O ministro Marcelo Caleiro, ao se sentir coagido a agir com improcedência legal para atender aos interesses financeiros do deputado Geddel, e sem o apoio efetivo do presidente da república, decidiu deixar o cargo e trazer ao público o jogo de influências liderado pelo político.

Esses são apenas poucos e recentes exemplos, como tantos outros ao longo da jovem história das políticas patrimoniais no Brasil, em que os interesses de uma classe dominante se sobrepõem ao coletivo. As chagas do abandono, da destruição em contraponto da conservação seletiva dos bens patrimoniais, ainda estão latentes e são recorrentes.

Enquanto um bem cultural colidir com um de determinado interesse econômico, haverá problema, que para ser superado, demanda o esforço coletivo das instituições, profissionais, políticos, intelectuais e a sociedade. Fazer com que todos esses agentes rumem para um mesmo entendimento, que esteja em prol da coletividade, parece uma utopia para nossa atual conjuntura político-social polarizada.

O debate precisa ultrapassar a questão dos comportamentos societários considerados adequados e explicitar os projetos de sociedade em disputa, as relações de poder existentes, a reprodução das desigualdades a partir de um jogo político e econômico definido como agenda de futuro nas sociedades neoliberais. (MAIA, 2015, p. 269).

Trazer a comunidade à participação nas políticas púbicas é uma forma de fortalecer o debate acerca da valorização dos bens culturais. E em um estado tão diverso, quanto Mato Grosso, dar voz às diversas culturas tradicionais, é um caminho para a afirmação de identidades, cujas construções são viabilizadas por políticas de promoção da "igualdade não-homogeneizadora, ou seja, na diferença". Esse é um processo gradativo ao qual o sistema educacional brasileiro, dentro da perspectiva multiculturalista, tem dado seus passos a partir das contribuições dos diversos grupos étnicos. Uma forma de fortalecer e valorar as diferentes demandas culturais.

Na tentativa de superar esse quadro no sistema educacional brasileiro, lentamente se foram construindo propostas de valorização das diferenças dentro da perspectiva multiculturalista que caminharam do reconhecimento das contribuições dos diversos grupos étnicos até a obrigatoriedade do ensino e valorização da história e cultura dos povos africanos, das populações afro-brasileiras e indígenas. (MAIA, 2015, p. 269).

As ações de conservação dos bens patrimoniais devem ser concebidas a partir propostas contínuas, não isoladas e pontuais, e que priorize a participação efetiva dos diversos agentes sociais, na elaboração das políticas de cultura. O Plano Nacional de Cultura (PNC)³, criado em 2010, durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, teve como cerne a proposição de um material cujas diretrizes, serviriam de base metodológica para a elaboração dos planos setoriais.

A elaboração da PNC contou com a contribuição de segmentos da sociedade civil, gestores e servidores públicos ligados à cultura. Os primeiros passos de sua formulação foram realizados a partir da organização de conferências intermunicipais, municipais, estaduais e macrorregionais, cujas discussões propostas contribuíram para a pauta da 1º Conferência Nacional de Cultura no ano de 2005. As conferências marcaram um novo momento para a elaboração de políticas e diretrizes para a Cultura, a partir de modelos de políticas de maior duração, (neste caso, com vigência decenal), sugerindo processos participativos que buscam ampliar o controle social sobre as políticas públicas, através da participação da sociedade, tanto na elaboração como na aplicação efetiva de suas ações.

O plano tem como uma de suas finalidades: ampliar e desconcentrar os investimentos em produção, difusão e fruição cultural. Tal plano visa o equilíbrio entre as diversas fontes e à redução das disparidades regionais e desigualdades sociais, com prioridade para os perfis populacionais e identitários historicamente desconsiderados em termos de apoio, investimento e interesse comercial. (BRASIL, 2010)

Um novo caminho para as políticas públicas de proteção ao patrimônio, começa a ser desenhado a partir do modelo de política participativa de modo

³ Plano é extremamente abrangente, destoando mesmo, do porte do Ministério – ao qual é destinado menos de 1% do total do orçamento da união, contando com um quadro reduzido de funcionários e baixos percentuais de investimento em capacitação de pessoal. "Participação social na construção de planos setoriais de políticas públicas: um estudo do plano nacional de cultura" por Lia Calabre (2013).

a "abranger as demandas culturais dos brasileiros e brasileiras de todas as situações econômicas, localizações, origens étnicas, faixas etárias e demais situações de identidade". (MINC, 2009, p. 12).

Esse "novo modo" de fazer política, nas palavras do então Ministro da Cultura, Gilberto Gil, traz à cena, os protagonistas da cultura - o povo em toda sua diversidade étnica:

[...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial. (MINC, 2009, p. 12).

Preservar o Patrimônio Material e Imaterial, para o PNC, trata-se de resguardar bens, documentos, acervos, artefatos, vestígios e sítios, assim como as atividades, técnicas, saberes, linguagens e tradições, que ficam submersas e que não encontram amparo na sociedade e no mercado. As diretrizes do plano ampliam a todos o cultivo da memória comum, da história e dos testemunhos do passado, comprometida com reconhecimento dos valores indenitários, sem submetê-los a uma hierarquização.

O PNC, em caráter de Lei, contempla a educação como ferramenta importante na construção do conhecimento, da conscientização da sociedade acerca dos valores culturais, a fim de reforçar as relações de pertencimento do estudante com o bem patrimonial. O Plano reafirma uma concepção ampliada de cultura, entendida como fenômeno social e humano de múltiplos sentidos. Ela deve ser considerada em toda a sua extensão antropológica, social, produtiva, econômica, simbólica e estética.

A Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) do IPHAN, criada no ano de 2000, define que Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, e que tais processos devem priorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento:

[...] apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e

sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO; CLEROT; BEZERRA; RAMASSOTE; 2014, p. 19).

Para que a dimensão coletiva seja amplamente contemplada pelas políticas patrimoniais, é necessário um processo de amadurecimento do reconhecimento das diversas representações culturais. Para estimular as discussões e estender o alcance da temática do patrimônio cultural, promover o conhecimento crítico, o reconhecimento e o pertencimento, as escolas se revelam uma importante ferramenta na dialética entre cultura e comunidade. O Capítulo I, do anexo do PNC: Do estado fortalecer a função do estado na institucionalização das políticas culturais, intensificar o planejamento de programas e ações voltadas ao campo cultural, consolidar a execução de políticas públicas para cultura, dispõe de iniciativas voltadas a articular educação e cultura através de projetos e ações, além de inserir o tema no ensino regular, através de atividades práticas.

- 1.10.7 Estabelecer uma agenda compartilhada de programas, projetos e ações entre os órgãos de cultura e educação municipais, estaduais e federais, com o objetivo de desenvolver diagnósticos e planos conjuntos de trabalho. Instituir marcos legais e articular as redes de ensino e acesso à cultura.
- 1.10.8 Atuar em conjunto com os órgãos de educação no desenvolvimento de atividades que insiram as artes no ensino regular como instrumento e tema de aprendizado, com a finalidade de estimular o olhar crítico e a expressão artístico-cultural do estudante.
- 1.10.9 Realizar programas em parceria com os órgãos de educação para que as escolas atuem também como centros de produção e difusão cultural da comunidade.
- 1.10.10 Incentivar pesquisas e elaboração de materiais didáticos e de difusão referentes a conteúdos multiculturais, étnicos e de educação patrimonial. (GOMES, 2017, p. 372, grifos da autora).

O material elaborado para o PNC teve a finalidade de servir de diretriz base para a elaboração dos Planos Setoriais, isto é, planos das esferas estadual, municipal ou regional, que estabelecem suas estratégias de acordo com as especificidades de suas demandas. É competência do Poder Público Federal, coordenar e acompanhar o processo de elaboração dos planos setoriais, respeitando seus desdobramentos e segmentações, e também para os demais campos de manifestação simbólica, identificados

entre as diversas expressões culturais e que reivindiquem a sua estruturação nacional. (BRASIL, 2010).

Em Mato Grosso, a elaboração do Plano Estadual de Cultura (PEC) foi iniciado no ano de 2012, com a promoção dos Fóruns Regionais, que reuniu gestores e servidores municipais, a sociedade civil, dentre outras organizações, a fim de discutir e elaborar propostas para as diretrizes do PEC. Ao todo, 16 municípios mato-grossenses sediaram os Fóruns: Água Boa, Alta Floresta, Araputanga, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Juara, Juína, Lucas do Rio Verde, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande.

O PEC foi iniciado durante a gestão de Silval Barbosa, e seus coordenadores sinalizavam que sua elaboração deveria ser concluída no ano de 2013. No entanto, apenas em 2016 o plano é retomado, aprovado e homologado pela Lei n.º 10.363, no dia 27 de janeiro, durante o governo de Pedro Taques.

Ao analisar as diretrizes estabelecidas pelo PEC, nos aspectos que tangenciam a educação, se estabelece:

- 1.5.4. Instituir programas de arte e cultura nas escolas, articulados de forma transversal com a Secretaria de Estado de Educação.
- 1.6. Fortalecer a rede de cooperação entre órgãos do governo estadual, municipal e de organizações civis para promover o conhecimento sobre o patrimônio material e imaterial do Estado, por meio da implementação de mapeamentos, realização de inventários e oferta de graduação e especialização na área cultural. (MATO GROSSO, 2016).

O Plano Estadual da Cultura – PEC explicita em alguns itens da Lei, direcionamentos no sentido do fomento à educação cultural, no entanto, é demasiado tímido e sucinto. Refere-se à promoção de programas de arte e cultura nas escolas, ao fortalecimento da cooperação entre o governo estadual e municípios, na oferta de graduação e especialização na área cultural.

- 2.2.3. Criar editais de bolsas de pesquisa e produção científicas na área da Cultura para os segmentos artísticos em parceria com Instituições de Ensino técnico e superiores.
- 1.6.5. Criar e Implementar linhas de fomento para pesquisas e estudos na área do patrimônio material e imaterial.
- 2.3. Criar e Implementar programas de preservação e difusão da memória dos grupos da cultura popular, indígena e quilombola.

2.3.1. Incentivar e valorizar os saberes e fazeres dos mestres da cultura popular com o registro e regularização da profissão. (MATO GROSSO, 2016).

O PEC não faz menção à Educação Patrimonial, ao currículo do ensino básico, ou ao material didático; ferramenta importante para disseminar o conhecimento dos estudantes ao patrimônio histórico e cultural em toda sua diversidade, em nossa escala regional. No anexo único da PEC, quanto às Estratégias, Diretrizes e Ações, no item 3.2.6, quando se refere ao acesso à cultura:

Criar e implementar uma instituição voltada à educação para as artes e capacitação com cursos permanentes de música, dança, teatro, produção artística, entre outros, trata da educação como ferramenta de implementação de atividades práticas das diferentes artes. (MATO GROSSO, 2016).

O PEC é uma Lei relativamente recente, se comparada com os demais materiais que tratam o tema da cultura, da educação e do patrimônio, que vem sendo publicadas pelo Governo Federal desde a década de 1980. Por isso, seria razoável ter incorporado propostas que sinalizassem maior compromisso com uma agenda que contemple ações de valorização do patrimônio cultural de Mato Grosso, especialmente a partir de atividades educativas, que viabilizam a permanência do conhecimento a partir de ações continuadas.

É relevante destacar aqui, os itens da Lei que mais se aproximam da temática da educação, patrimônio e proteção dos bens culturais, foco das análises do presente estudo; e não discutir as demais referencias do Plano em sua ampla abrangência.

Quanto à Diversidade Artística e Cultural, algumas diretrizes do PEC fazem menção à promoção e capacitação técnica de mão de obra, e profissionais das diferentes áreas que atuam com patrimônio:

- 2.1.4. Promover capacitação na área de patrimônio para formação e qualificação da mão de obra local, para restauro, higienização e catalogação de acervos do patrimônio, material e imaterial nas regiões.
- 2.1.5. Fomentar programas integrados de formação e capacitação sobre arte, arquitetura, patrimônio histórico, patrimônio imaterial, antropologia e diversidade cultural para os profissionais que atuam no turismo e na área da cultura. (MATO GROSSO, 2016).

Os itens da PEC supracitados fazem parte das diretrizes do PNC, no entanto, a organização metodológica da Lei Estadual, mistura ações políticas

de valorização à cultura, com estratégias econômicas. As discrepâncias e lacunas averiguadas no plano de nível estadual seriam apenas resultado de um material sucinto e pouco abrangente, ou a evidência de diferenças ideológicas entre o Governo Federal vigente, quando foi elaborado o PNC, e o Governo do Estado responsável por homologar a PE.

Os planos setoriais têm a responsabilidade de identificar e mapear as especificidades das demandas locais. Compreendendo o Mato Grosso como um dos estados brasileiros com maior diversidade sociocultural, o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) lançou em 2008 a proposta de um estudo para a construção de um mapeamento dos grupos sociais do estado, com o intuito de contribuir como instrumento para as políticas públicas, no reconhecimento dos diferentes grupos sociais: "indígenas, quilombolas, pequenos agricultores, seringueiros, pescadores artesanais, ribeirinhos, retireiros, dentre outros grupos que se espalham pelo território, revelando a multiplicidade das identidades mato-grossenses." (SILVA; SATO. 2010, p. 269).

O estudo do GPEA resultou no mapeamento⁴ de compreensão das identidades dos grupos sociais, referindo-os e circunscrevendo-os nos espaços naturais-históricos-sociais onde vivem e constroem seus significados. O estudo identificou 42 grupos sociais que, somados a 45 etnias indígenas, totalizaram um prognóstico de 87 identidades em todo território de MT.

No entanto, o PEC faz uso dos mesmos termos genéricos do Plano Nacional, quando trata das comunidades tradicionais. Embora seja uma de suas finalidades - reconhecer os saberes, conhecimentos e expressões dos grupos tradicionais da cultura mato-grossense; não dispõem de estratégias para o mapeamento dos diferentes grupos sociais, que seria o primeiro passo para o seu reconhecimento. Podemos estar diante do resultado de uma Lei Estadual que se pretende tornar mais específica em sua contextualidade regional a partir de suas revisões, ou da omissão proposital de tamanha diversidade e complexidade da organização dos territórios mato-grossenses no que diz respeito aos grupos sociais, para não se tornar um empecilho aos interesses do agronegócio.

⁴ O GPEA usou como metodologia, a participação dos grupos sociais, pesquisas bibliográficas, consulta a dados secundários, tais como sites e relatórios técnicos da Fundação Cultural Palmares (FCP), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto Socioambiental (ISA); e consultas a artigos científicos publicados em diversos periódicos.

Essas diversidades de relações e de convívio com o ambiente, não movidos por ideologias capitalistas estão, mais e mais, fadadas ao desaparecimento. É urgente uma política pública que enfatize e fortaleça a resistência desses grupos sociais. Destarte, o mapeamento dos grupos sociais faz emergir a fome de luta pelos desejos da justiça social com intrínseca conexão ambiental. É incomensurável o valor simbólico que se expressa nas identidades e territórios, e, portanto, toda lei, programa ou projeto político necessita traçar suas metas para que estes povos sejam incluídos. (SILVA; SATO. 2010, p. 277).

O Plano Nacional trata o item 2.1.5 da PEC, no capítulo IV – do desenvolvimento sustentável ampliar a participação da cultura no desenvolvimento socioeconômico promover as condições necessárias para a consolidação da economia da cultura induzir estratégias de sustentabilidade nos processos culturais, onde expõem as diretrizes voltadas ao aspecto econômico, como proposta para a melhor distribuição de investimentos, redução da desigualdade social, a partir do fomento da economia ligada às atividades de cultura:

4.7.6 Fomentar programas integrados de formação e capacitação sobre arte, arquitetura, patrimônio histórico, patrimônio imaterial, antropologia e diversidade cultural para os profissionais que atuam no turismo. (MATO GROSSO, 2016).

Ressalta-se que o PEC apresenta no quarto capítulo, do desenvolvimento sustentável e economia criativa, as diretrizes com finalidades econômicas que incentivam atividades comerciais de consumo de uma espécie de mercado de cultura.

Compreendemos que os elementos relacionados à cultura, podem ser um instrumento para geração de renda, que o patrimônio material e imaterial é objeto de exploração das atividades turísticas, que as festas tradicionais, o artesanato entre outras atividades, geram um mercado de consumo cultural. No entanto, o patrimônio cultural deve ser prioritariamente entendido pelas políticas públicas, como algo que pertence à identidade de determinada comunidade, e não apenas como um objeto mercantil.

[...] difusão da 'cultura' precipita uma mudança semântica: esta perde seu caráter de realização pessoal e torna-se indústria. Os monumentos e o patrimônio histórico adquirem dupla função: obras que propiciam saber e prazer, à disposição de todos, mas também produtos culturais, prontos para serem consumidos. Metamorfose do valor de uso em valor econômico. (CHOAY, 2006. p. 211).

Apreciar um bem cultural pelo seu valor econômico, é o primeiro passo para seu cerceamento. Pois, se a educação não prover conhecimento e sentimento de pertença aos indivíduos, não custará ao tempo, à missão de levá-lo ao desprestígio e ao esquecimento, como tudo que é comerciável.

As Leis que se distanciam de ações educativas, parece vislumbrar mais o aspecto econômico ao social. Por isso, há mais de trinta anos, os intelectuais do patrimônio vêm se debruçando sobre as discussões que propõem uma valorização autentica do patrimônio cultural que preserve a memória coletiva, que priorize a educação e o conhecimento. Deste modo, as relações comerciais e de geração de renda podem beneficiar prioritariamente as comunidades, cuja identidade se enlaça com seus bens culturais.

Desde a década de 1980, tais reflexões têm ganhado cena a partir de entendimento dos historiadores junto às inciativas governamentais acerca da educação patrimonial. A revisão das propostas didáticas busca inserir a discussão no currículo da educação básica, com a participação da comunidade e demais grupos sociais, de modo que a escola seja uma ferramenta viabilizadora no processo de conhecimento das manifestações culturais locais.

Em 1998, o Governo Federal, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), publicou o material nomeado Parâmetros Curriculares Nacionais, para escolas de ensino fundamental, aos educadores de 5º a 8º série. Foi criado a fim de orientar as escolas a trabalhar com Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. O objetivo da proposta foi "criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania". A transversalidade na proposta da SEF é, a possibilidade de inserir a prática educativa, uma relação entre os conhecimentos teóricos e as questões da vida real, abrindo espaço para os "saberes extra-escolares".

⁵ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. (s/p.)

Dentre os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacamos às propostas para que os alunos sejam capazes de:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a **noção de identidade nacional** e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

Conhecer e valorizar **a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro**, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionandose contra qualquer discriminação baseada em **diferenças culturais**, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais⁶:

Um novo passo é dado no currículo, quando os temas transversais passam a ser debatidos entre educadores e alunos, ampliando assim, a discussão para as questões cotidianas, num processo de provocação de um senso crítico às demandas sociais.

Algumas propostas educativas já experimentam a introdução do tema da Educação Patrimonial em atividades escolares. O artigo *Educação patrimonial*: uma abordagem teórico-metodológica para estudar o Centro Histórico de Cuiabá, de Ana Maria Marques (2012), é um exemplo que relata a experiência enquanto docente vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As atividades educativas oportunizavam aos alunos ultrapassar os limites das salas de aula, com a proposta da visita guiada ao Centro Histórico de Cuiabá, de modo que a arquitetura se tornasse instrumento de vivência, a fim de educar e sensibilizar os estudantes, na medida em que atribuía significado ao Patrimônio Cultural.

⁶ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. (s/p.).

Mesmo existindo atualmente recursos midiáticos que reproduzem até mesmo cidades inteiras, talvez a visita *in loco*, só ela, possa dar uma dimensão interpretativa pessoal do estar lá. A visita permite colocar os alunos em contato direto com a obra, articular seus saberes, escapando também do uso frequente e repetitivo do livro didático. (BRASIL, 1998).

Para surpresa dos educadores envolvidos com o projeto de Educação Patrimonial (Pibid – História/ UMFT), a visita revelou o desconhecimento dos estudantes sobre valores históricos conservados nas ruas, monumentos, praças e edifício do centro de Cuiabá. Apesar de ser um local conhecido, não havia sido compreendido por eles o significado que as atividades educativas estavam lhes proporcionando naquele momento. Ao longo do percurso, várias observações foram feitas a partir das informações apreendidas em sala de aula, que eram identificadas pelos alunos, num processo de assimilação prática do conhecimento.

A última parte do roteiro foram, a Igreja do Bom Despacho e o anexo onde se situa o Museu de Arte Sacra. A grande maioria dos alunos nunca havia visitado a igreja. Quando questionados sobre o que achavam que era a construção, muitos contavam que os pais haviam dito que aquele local tinha sido um castelo, debaixo dele, havia muito ouro, passagens secretas. Um imaginário descortinava-se na fala dos alunos. O mistério e o encantamento exercem importantes forças que movem a vontade de saber. (MARQUES, 2012, p. 13).

A proposta foi apresentar dois fatores relevantes que podem contribuir para o fortalecimento ou a fragilidade das ações de salvaguarda do patrimônio histórico: a política e o currículo. O amadurecimento das políticas públicas, a partir da participação coletiva, é um marco para um caminho possível na construção de estratégias e ações autênticas. Sendo que as contribuições populares ampliam a percepção das especificidades de cada comunidade portadora de identidade.

Quanto ao currículo, nos referimos desde a educação básica à superior, partindo do sentido que é o conhecimento, o responsável pelos processos de valorização, preservação e reconhecimento dos bens culturais.

As Leis, Planos e Diretrizes, na rigidez de seus textos, não garantem por si mesmos a aplicabilidade das ações, pois os interesses financeiros ainda regem os bastidores da política. Mas o engajamento social, através da ampliação da concepção patrimonial, da participação popular e as atividades educacionais que promovem o conhecimento, são importantes ferramentas a dar voz às demandas silenciadas das minorias.

Compreensão do processo de reconhecimento das diferenças na construção das identidades culturais, tendo a necessidade de incorpora-los aos currículos a partir da transversalidade e da interdisciplinaridade, a pluralidade cultural; ou seja, é viabilizado na construção de uma política educativa que pretenda romper com a visão monocultural principiando da valorização das memórias em disputa na sociedade; com o convívio diário com o outro, compreendendo que a escola não muda a sociedade, mas ao partilhar esse projeto com segmentos sociais, assumindo princípios democráticos e a eles se articulando, pode-se "constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação." (BRASIL, 1998, s/p).

A exemplo de a proposta de Ana Maria Marques, o tema da pluralidade cultural é trabalhado sob a perspectiva da transversalidade a partir da atividade pedagógica. Propondo, após serem explanados os conteúdos dispostos no material didático, que os alunos são levados a uma experiência prática de "vivência" com o patrimônio cultural. Mais do que uma metodologia para a compreensão do conteúdo debatido em sala de aula, é uma atividade na construção da cidadania, que leva o indivíduo ao processo de reconhecimento de sua história, abrindo caminho ao sentimento de pertença aos bens culturais.

Referências

ALTHOFF, Fátima Regina. Renovação, reconstrução e pastiche: a ânsia de reproduzir a arquitetura do passado no presente. *In*: **Seminário Internacional História do tempo presente**, 1, 2011, Florianópolis: UDESC; PPGH; ANPUH-SC, 2011.

BENJAMIN, Walther. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. A revista do patrimônio N. 34. Iphan: Brasília, 2012 Chuva, Márcia (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. v. 34, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 12.343. Plano Nacional de Cultura, dezembro de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (s/p.).

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. Lisboa: Edições 70, 2006.

CONDURU, Roberto. Artifícios para inventar e destruir: Arquitetura, História, preservação cultural. *In*: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 34 / 2012. (org.). Márcia Chuva. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, 2012.

FLORÊNCIO, Sônia R. R.; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processo. Brasília, DF:Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240. Acesso em: 25 de novembro 2018.

GOMES, Ana Valeska Amaral Gomes (org). **Plano Nacional de Educação**: Olhares sobre o Andamento das Metas. Brasília, Centro de Documentação e Informação, 2107.

MAIA, Tatyana. **Os outros no ensino de história**: a pluralidade cultural como representação da identidade nacional nos currículos escritos de História no Brasil. CEM N.º 6/ Cultura, ESPAÇO & MEMÓRIA, 2015, p. 269-280.

MARQUES, Ana Maria. **Educação patrimonial**: uma abordagem teórico-metodológica para estudar o Centro Histórico de Cuiabá. História e-História. Unicamp, 2012.

MATO GROSSO. **Assembleia Legislativa de Mato Grosso** - Lei nº 10.363 de 27 de janeiro de 2016 – Plano Estadual de Cultura. Diário Oficial Número: 26707.

MINC. Por que aprovar o Plano Nacional de Cultura: conceitos, participações e expectativas. Brasília: Minc, 2009.

MORAES, Camila: **Jornal El País**: A Cultura é (novamente) degolada em tempos de ajuste fiscal. São Paulo. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/11/politica/1462998470_097192.html. Acesso em: 18 de maio 2016.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008.

SILVA, Regina e SATO, Michele. Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso — Brasil. **Ambiente & Sociedade**, V. XIII, n 2, p. 261-281 jul.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a04.pdf. Acesso em: 25 de janeiro 2018.

SOLÀ-MORALES, Ignasi. Do contraste à analogia: novos desdobramentos do conceito de intervenção arquitetônica. *In*: NESBITT, K. **Uma nova agenda para a arquitetura**. São Paulo: Cosac&Naify, 2006.

CAPÍTULO 10

A ESCOLA PÚBLICA EM DISPUTA: DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1900 A 1932 E SUAS REPERCUSSÕES HISTÓRICAS

Reinouds Lima Silva Frlando da Silva Rêses

Introdução

A compreensão do cenário político e econômico brasileiro nos anos de 1930 colabora para o estudo em perspectivas das questões educacionais brasileiras no mesmo período, bem como suas repercussões. Referências da história da educação brasileira como a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930) e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) apresentam indícios determinantes para a discussão dos caminhos da educação pública brasileira desde então. Assim, destacaremos neste texto quais as influências no tocante à economia, às questões políticas e científicas que um possível projeto para a Educação nacional recebeu e as consequências observáveis em uma análise histórica de longa duração.

No percurso histórico a partir da instauração da República no Brasil, percebe-se quais influências são marcantes para a definição do papel do Estado frente à demanda de escolarização da sociedade brasileira em 1930. Assim, propomos neste texto observar quais caminhos se constituíram e contrapõem concepções liberais, tradicionais ou contra hegemônicas nos estudos e propostas para a nossa educação em tempos recentes. Traremos à baila autores fundantes para o pensamento educacional brasileiro, com destaque às influências de John Dewey (1859-1952) neste processo, e como sua "filosofia ou sociologia da educação" se articulou com os pensadores educacionais brasileiros na compreensão dos problemas nacionais e na proposição de alternativas para a realidade educacional no século XX.

Apresentaremos uma abordagem dialética das fontes bibliográficas utilizadas nesta pesquisa, e para cada uma das quatro seções do texto proporemos análises que permitem perceber nas discussões presentes entre os educadores brasileiros o embate de interesses, teorias e concepções de educação que determinam a perenidade da visão liberal na educação nacional, em oposição às abordagens contra hegemônicas que aportaram no Brasil mais adiante.

O Brasil no Século XIX: Estado, Nação e Educação

No Brasil dos anos 1930 temos uma compreensão da cena histórica brasileira e no movimento que acreditamos inaugurar-se nesta fase: a forja do pensamento educacional brasileiro e suas conexões com as questões históricas, políticas e econômicas mais relevantes que atravessam o século XIX e inauguram o século XX. No contexto mundial e com reflexos locais temos a crise capitalista de 1929, denominada "Grande Depressão" como um fato determinante para as mudanças. Neste contexto visualizamos um país centrado em uma base econômica eminentemente agroexportadora, e que obviamente não passou incólume aos acontecimentos de 1929. A baixa dos preços dos produtos agrícolas brasileiros, especialmente o café expôs a fragilidade da economia e a necessidade de buscar alternativas para o que muitos autores colocam como atraso econômico brasileiro frente às grandes nações do século XX, em especial frente aos Estados Unidos da América (EUA). Este elemento coloca em evidência, a nosso ver, a necessidade de introduzir o país não só em uma nova fase do capitalismo com a industrialização, mas também pensar a Educação como um dos poucos elementos capazes de proporcionar não só a elevação instrucional da população, mas também formar cidadãos úteis ao Estado e às novas demandas que a crescente urbanização e industrialização colocarão.

Há uma referência importante e anterior ao contexto histórico que delineamos e que nos ajuda na compreensão do discurso político, acadêmico e educacional que atravessa o século XIX e inicia XX. Trata-se do educador Manoel Bomfim (1868-1932) e sua obra *A América Latina: males de origem* (1905) inaugura as discussões sobre a educação brasileira, demarcando uma relevante crítica à história da América latina e em especial a brasileira, e como esta trajetória não só explicaria, mas também seria determinante para pensar o país e a educação como elemento propulsor de mudanças sociais, políticas e econômicas.

Para maior compreensão sobre o intelectual Manoel Bomfim, faremos aporte das interpretações e críticas que Câmara e Cockell (2011) fazem sobre sua principal obra, que para as autoras "colocou Bomfim no cenário intelectual da época no contrapelo com as concepções racistas dominantes" devido a sua abordagem original e crítica para os problemas da América Latina e do Brasil.

Manoel Bomfim em sua obra "América Latina: males de origem" (1905) introduz uma nova leitura crítica à realidade brasileira, e em especial, com perspectivas de superação das teorias vigentes e que interpretavam a sociedade brasileira no século XIX.

Para Câmara e Cockell (2011), a obra em análise possibilitou ao intelectual Manoel Bomfim se posicionar "num movimento de superação de dicotomias" que permeavam o pensamento intelectual brasileiro, reflexo das fortes influências que teorias raciais, darwinistas e evolucionistas impunham às explicações para o atraso da América latina (e do Brasil) frente às grandes nações europeias. Sua teoria estava calcada no que chamou de "parasitismo urbano" presente nas sociedades pós-colonialistas na América latina. A tese recorrente de que a miscigenação seria um dos males para o atraso foi contraposta, e assim percebemos que se inaugura em Manoel Bomfim um novo esforço de compreensão da sociedade brasileira e seu futuro, opondo-se aos conceitos de modernidade e atraso a partir de outra premissa explicativa: a realidade educacional.

Em Manoel Bomfim percebemos a crítica à ciência presente no Brasil e que impunha à compreensão dos problemas nacionais explicações que não poderiam superar seu próprio discurso explicativo, tal como o aporte de teorias raciais e biologizantes do processo social.

A República brasileira necessita romper com os males do atraso nacional segundo análise de Bomfim (1905), e novas perspectivas e referências teóricas precisariam ser consideradas para a efetiva entrada do Brasil na era "moderna e democrática". Crítico das classes dirigentes brasileiras à época, assevera o autor que

[...] a sociedade continua a arrastar-se ao sabor dos que a dirigem. Assistidos, reconfortados por estes, os elementos refratários, remanescentes do passado parasitário, revivem, proliferam, doutrinam, orientam; e a nova pátria não chega nunca a ser uma pátria, senão a ex-colônia, que se prolonga pelo Estado independente, contra todas as leis da evolução, sufocando o progresso, presa a mil preconceitos, peada pela ignorância sob o conservantismo. (BOMFIM, 1905, p. 206).

Tais críticas repercutem de modo significativo no meio intelectual e político, forçam uma reflexão sobre outras experiências de Estado e Educação presentes na mesma época. Percebemos então o início da influência do pensamento norte-americano, que estabelecem em seu projeto de nação outros referenciais teóricos e filosóficos, propondo à educação a função de colaborar para desenvolvimento econômico e político dos Estados Unidos. Estas influências estão no Brasil há algum tempo, como veremos mais adiante.

A percepção liberal do papel da educação para o desenvolvimento das nações se fez perceber marcadamente no EUA, principalmente após a Guerra de Secessão (1861-1865). Com o objetivo de possibilitar uma nova unidade social,

a educação liberal e de vinculação protestante obteve resultados relevantes, em que a premissa individualista criou o estereótipo do novo homem, moderno e laborioso.

Esta nova vertente se vinculou ao ideário republicano brasileiro. Segundo Viana (2008),

Os propagandistas republicanos paulistas vinculavam as ideias federalistas à imagem do novo, do moderno, do civilizado, imagens que encontravam sua nitidez nos Estados Unidos da América. E a escola seria o instrumento que abriria o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo americano. (p. 12).

Ainda no século XIX a presença das missões religiosas presbiterianas norte americanas em São Paulo e suas influências na reorganização da educação paulista são representativas da aceitação dos modelos educacionais advindos dos Estados Unidos, mesmo que de uma matriz cristã protestante. A atuação da educadora mineira Maria Guilhermina, de formação educacional presbiteriana norte-americana, frente à elaboração de pareceres e propostas para a criação dos jardins de infância (kindergarten) e formação de professoras para este segmento em São Paulo demarcam o pensamento educacional renovador no Brasil, ainda que de influência teórica europeia com Froebel, mas partindo dos modelos americanos de educação e formação da infância. Percebemos que está imbricada na educação presbiteriana a preocupação educacional e social, visando a formação de uma sociedade ajustada ao projeto nacional dos EUA.

A escrita interpretativa de Manoel Bomfim se apresenta como fundante de outra análise para as questões educacionais brasileiras, centradas no esforço de compreensão interna dos problemas sociais e na forma que o Estado deveria intervir para a consolidação da escola pública (e republicana) em contraposição ao fragmentado e estratificado sistema educacional existente naquela época. Podemos afirmar que Manoel Bomfim negou a aplicação direta de teorias estrangeiras sobre a sociedade brasileira, e propôs responder às questões sociais brasileira partindo de sua herança colonial ibérica, relacionando nosso processo histórico com outras experiências na América.

Saímos das teorias explicativas dicotomizantes da realidade social brasileira, e nos vemos na entrada do século XX com novos paradoxos, elegendo novos polos de discussão e de contraposição: atraso e desenvolvimento na economia; antigo e moderno no âmbito social e por fim, o público e o privado na educação brasileira.

Compreendemos ainda que o pensamento sobre o devir da nação brasileira também gravitava entre o *Novo Mundo* e o *Velho Mundo*, entre a experiência norte-americana e seu ideário liberal e pragmático, e as raízes ibéricas presentes por aqui e representadas pela atuação das instituições religiosas católicas na educação no início do século XX.

O confronto entre teorias: antigo e o novo na educação brasileira

As esperanças da elite brasileira com os destinos do país estavam relacionadas com todo um movimento político renovador que os ares republicanos parecem ter trazido à capital federal no limiar do século XX. Neste contexto, a força modernizadora era sensivelmente expressa pelo movimento higienista de reestruturação urbana do Rio de Janeiro no inicio do século XX.

O movimento histórico tenso entre o atraso e a modernidade, neste período, elegia entre a classe intelectual brasileira seus referenciais. Neste movimento surge como exemplo nas Américas a experiência dos Estados Unidos em pensar a partir de sua realidade condições para a elevação do país e da sociedade norte-americana, calcados em um modelo democrático-liberal e todas as suas influências sobre o pensamento educacional, atento ao processo de industrialização em suas demandas por formação de mão de obra e de cidadãos úteis ao Estado e à economia.

A filosofia pragmática de John Dewey contribuiu na atuação dos educadores brasileiros no primeiro quartel do século XX. Suas obras e teorias discutindo a educação e sua intrínseca relação com a democracia se fez refletir destacadamente no movimento denominado Escola Nova, que tem como marco fundante o "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", divulgado em 1932. Porém, antes de discutir o manifesto e a influência do pensamento deweyano alguns antecedentes históricos devem ser discutidos.

Se a crise econômica de 1929 foi um elemento determinante para as questões nacionais, pensar uma nação e repensar sua estrutura produtiva se apresentou como uma questão premente para o Governo Federal à época. Dentro deste contexto a industrialização e modernização do país se colocam como desafios a serem enfrentados, e mais, pensar a educação nacional como eixo estruturante das mudanças culturais e formativas para adentrarmos de fato no século XX. A nosso ver, delineia-se um novo discurso e prática educacional, um novo balizamento, em que a educação pública e a responsabilidade do Estado são determinantes para o avanço desta questão, porém não sem o

conflito de interesses de grupos representativos presentes na cena política e educacional nacional.

As discussões sobre educação pública, a ação e financiamento do Estado para a consolidação da educação popular já se apresentam na pauta dos educadores brasileira nos anos 1920. Surge a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Para Saviani (2008, p. 229) tal instituição "firmouse como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas, religiosas ou de posições políticas", porém, com a presença de conflitos internos.

A presença de educadores vinculados ao pensamento educacional católico, a política partidária e adeptos do caráter laico da educação conferia a ABE a condição de discutir as questões educacionais brasileiras, pois seu surgimento se enquadra na intenção do que chamou Saviani (2008) de um "partido da educação", preocupado em não vincular-se a questões políticas ou proselitistas e religiosas. Entre seus membros figuras de diversas correntes polarizassem as discussões e encaminhamento da ABE a cada momento, em um intenso movimento de acomodação de interesses e pensamentos, detidamente no embate entre os defensores do público e do privado na educação.

Exemplo das influências políticas no seio da ABE está nos eventos preparatórios da IV Conferência Nacional de Educação, que se realizou entre 13 e 20 de dezembro de 1931. Segundo Saviani (2008) as questões políticas sobrevieram à concepção inicial da conferência, contando inclusive com a presença do presidente Getúlio Vargas e do então ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos,

Na abertura, Getúlio Vargas exortou os educadores inscritos nessa IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país. Essa conclamação não constava explicitamente da pauta do evento. (SAVIANI, 2008, p. 230).

A proximidade entre os dirigentes da ABE e o MESP permitiram convergir os interesses governamentais quanto à "instrumentalização" da conferência para a cena política de então, na aproximação da ação estatal para o campo educacional e na ampliação da visibilidade do papel da ABE e de seus membros para a proclamação de um novo discurso fundador para a educação nacional. A divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, como fruto das discussões da IV Conferência Nacional e da pluralidade de questões políticas e educacionais intensificam os conflitos de classe.

Educação Nova: discurso e contradições

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova enquanto intenção resulta das contradições existentes entre os intelectuais e educadores brasileiros, e detidamente na ABE. Seus membros representavam os variados segmentos presentes na educação brasileira historicamente, e destas divergências, surge o Manifesto como uma crítica à situação educacional brasileira. A pedra de toque do documento, a nosso ver, reside na crítica às referências tradicionais em educação (tradição ibérica) e na constatação do papel determinante que o Estado brasileiro teria na superação do atraso nacional, destacadamente pela ausência da escola pública, seu financiamento e na formação de professores, dentre outras questões.

De caráter liberal, as aproximações do Manifesto com categorias fundantes como democracia, liberdade e o caráter laico da educação nos remetem à essência do pensamento educacional brasileiros neste período, em constante oposição das antinomias "novo" e "velho", "atraso" e "modernidade", num movimento dialético e crítico, ainda que sob bases teóricas contraditórias. Neste ínterim, destacam-se as influências de John Dewey no manifesto e no pensamento educacional pela provável ação de Anísio Teixeira, seu principal divulgador no Brasil e liderança dentro da ABE.

Não podemos desprezar o papel de outros educadores dentro da ABE, que em suas filiações políticas, ideológicas ou teóricas incluíram suas impressões no Manifesto dos Pioneiros, a exemplo de Fernando de Azevedo, redator final do documento. Ao nos deter no papel de Anísio Teixeira, de sua crença no caráter humanista da educação, observamos seu papel precursor na crítica progressista ao "sistema" de educação excludente e elitista presente no Brasil historicamente, e como os escritos de John Dewey estão presentes na sua formação teórica e crítica.

A crise do sistema capitalista de 1929 nos EUA apontou para a mudança do papel do Estado frente às questões econômicas. O modelo estatal não intervencionista dará lugar gradativamente a um Estado interventor, mediador de questões na relação entre capital e trabalho, detidamente na Educação, garantia de direitos fundamentais e na mediação de conflitos entre as classes. Historicamente conhecido como "Estado de Bem Estar Social", tal modelo se efetivou aos Estados Liberais europeus como alternativa à crise, aplicando estratégias de planificação econômica, sem reconhecer a histórica dicotomia entre as classes sociais no sistema capitalista.

No Brasil se observa as preocupações do governo revolucionário de Getúlio Vargas em impor uma agenda modernizante ao país em que a Educação assumiria papel preponderante. Neste momento, haveria espaço para a divulgação

de concepções educacionais liberais progressistas, a exemplo de Dewey e suas teorias sobre escola, democracia e desenvolvimento humano.

Para Saviani (2008), Anísio Teixeira não adaptou teorias externas à realidade brasileira, mas buscou na experiência democrática liberal dos EUA e nos elementos teóricos das obras de John Dewey, subsídios para compreender o papel da "revolução cultural" necessária para a transição da revolução armada para o crescimento econômico e social nos idos de 1930, em que

uma adequada gestão das atividades econômicas e sociais permitiria respeitar os direitos dos trabalhadores à sobrevivência e a uma vida digna, absorvendo, assim, as reivindicações potencialmente vigorosas das classes trabalhadoras. (SAVIANI, 2008, p. 223).

Porém, o pensamento crítico de Anísio Teixeira não foi majoritário na escrita do Manifesto, mas se fez presente nas influências deweyanas e sua noção de que a escola é uma "sociedade em miniatura". Observamos que a escrita do Manifesto abdicou do uso de referências acadêmicas, porém, destacamos a partir da análise de Souza e Martinelli (2009) que

encontra-se no 'Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova', de 1932, o ideal deweyano de organizar a escola como representação da sociedade. Dewey não é a única influência do 'Manifesto', porém suas ideias são decisivas na elaboração do documento. (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 163).

O ecletismo político e teórico presente entre os educadores se fez demonstrar na escrita do "Manifesto" e no que chamamos neste artigo de "discurso fundador". O papel provocador e sintetizador das críticas à educação brasileira ali contida, ainda que em perspectiva de futuro foram importantes, entretanto aspectos vinculados à educação natural e aptidões humanas, respeito às individualidades e limites, função social da escola, escola única, negação da existência de classes sociais, destacadamente colocam em contraponto concepções teóricas educacionais, e em primeira análise, impõem ao Estado o papel de indutor do projeto econômico de viabilização de uma "educação nova" para o Brasil, como desejavam os "pioneiros".

Os limites históricos e materiais impostos pela realidade brasileira em 1932 e *a posteriori*, cobraram do pensamento educacional progressista no Brasil um pesado tributo. A influência dos segmentos religiosos católicos e a limitação da ação estatal para viabilizar a escola pública foram obstáculos severos a este movimento. Seu alcance se deu de forma restrita frente às influências de

segmento educacionais tradicionais na política brasileira e a incapacidade estatal em financiar o projeto escolanovista.

Conclusões e caminhos a percorrer

O momento histórico brasileiro analisado neste artigo possibilitou-nos reconstruir, de modo dialético, as origens do pensamento educacional brasileiro, forjado na contradição crítica existente entre os pensadores brasileiros em seu diálogo entre os conceitos de "atraso e desenvolvimento", o "antigo e o moderno" e o "público e o privado".

Teorias de matrizes europeias e norte-americanas aportaram na cena educacional brasileira no esforço de compreensão da realidade, limitando ou propondo para a sociedade brasileira saídas para uma guinada na sua história. Como parâmetro, a situação material e cultural das nações desenvolvidas serviu de ponto de inflexão e crítica à realidade das classes populares entre os educadores, ainda que em uma perspectiva liberal e capitalista e sob as vestes da democracia. Este movimento interpretativo marcado por antinomias deve ser superado, como propõe Saviani (2012) ao asseverar que

Em lugar de nos perdermos na disputa para saber em quem está mais alinhado com as últimas novidades, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo. (SAVIANI, 2012, p. 34).

O papel do Estado brasileiro frente à escola pública brasileira sempre esteve condicionado às demandas de formação e instrução das classes populares para a crescente industrialização percebida a partir dos anos 1930. Neste sentido, propostas e críticas situadas no campo teórico à esquerda não encontraram espaço de proposição. Em outro esforço de leituras e busca de referências, acreditamos ser possível traçar aproximações teóricas e críticas com perspectivas educacionais não hegemônicas, de matrizes teóricas marxistas, e traçar as pegadas do pensamento pedagógico socialista nos debates sobre os problemas e propostas para a educação no Brasil. Autores como Gramsci (2000) e Saviani (2013) compõem um quadro teórico importante para o avanço das discussões sobre a educação nacional, com aportes significativos a partir dos debates sobre a Escola Unitária e a articulação entre Educação e Trabalho, e a Pedagogia histórico-crítica, respectivamente, como alternativas ao pensamento pedagógico hegemônico contemporâneo.

Identificar os primeiros contatos destes pensadores e suas categorias fundamentais junto aos educadores brasileiros se apresenta como um aprofundamento dialético necessário para compreender as inflexões históricas presentes na educação do Brasil.

Referências

AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTED-BR On-line**. Campinas, n. especial, p. 188-204. Ago, 2006.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Original publicado em 1905. Versão Eletrônica. São Paulo, SP: Poeteiro Editor Digital, 2016.

CAMARA, Sônia. COCKELL, Marcela. O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina. **Revista HISTED-BR On-line**. Campinas, n. 44, p. 293-307. Dez, 2011.

CHAMOM, Carla Simone. A trajetória profissional de uma educadora: Maria Guilhermina e a pedagogia norte-americana. **Revista História da Educação ASPHE/FaE/UFPel.** Pelotas, v. 12, n. 24, p. 73-99. Jan/Abr, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Cadernos de História da Educação**. São Paulo, v. 16 n. 2, p. 474-486, Mai-Ago, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTED-BR On-line. Campinas, n. 35, p. 160-172. Set, 2009.

VIEIRA, César Romero Amaral. **Protestantismo e Educação: a presença liberal norte americana na Reforma Caetano de Campos – 1890**. Comunicação Científica. PPGE - Universidade Metodista de Piracicaba. 2008.

CAPÍTULO 11

PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Zilma Martins de Moura Carlos Edinei de Oliveira

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no curso de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

O texto apresenta uma análise realizada em uma escola municipal a partir de conteúdos que abordam práticas interdisciplinares nos livros didáticos.

Assim, analisamos uma prática pedagógica a partir de o conteúdo sobre a mineração proposto no livro didático Projeto Araribá: história, uma obra coletiva organizado por Maria Raquel Apolinário, publicado pela Editora Moderna em 2014, realizada em sala de aula, bem como articulamos à discussão cenas da novela da emissora Globo "O outro lado do paraíso"¹, que geraram algumas discussões e questionamentos interessantes.

Procuramos responder o seguinte questionamento: Qual a conexão é possível estabelecer a partir de um folhetim com o conteúdo didático? A exposição sobre a relação de trabalho, o comprometimento das leis trabalhistas, o contrabando, os moldes da prostituição, nele explicitados são práticas encontradas no cotidiano das minas no século XXI? Quais permanências, mudanças ou semelhanças detectam-se no ambiente minerador do século XVIII para a atualidade?

Nesse contexto, a proposta de pesquisa incluiu apropriarmo-nos de outras fontes, tais como as bibliográficas, vídeos e entrevistas, e de outras áreas do conhecimento para tentar sanar alguns desses questionamentos.

Os procedimentos para a realização da pesquisa, incluíram a realização de estudos a acerca da mineração no Brasil no período colonial, fazendo um recorte para a ocupação do centro-sul, Mato Grosso, com ênfase na instalação da Pro Metálica Mineração Ltda², entre os municípios mato-grossenses de Rio Branco e São José dos Quatro Marcos.

Novela da emissora Globo, transmitida no ano de 2018.

² A sede da Pro Metálica localiza em Belo Horizonte, Minas Gerais, mantinha um escritório em São José dos Quatro Marcos- MT.

A pesquisa contou com 12 pessoas e incluiu : a) pesquisa bibliográfica para investigar os principais minérios explorados no Brasil e em Mato Grosso na atualidade; b) identificar os garimpos de Pontes e Lacerda em Mato Grosso e de Serra Pelada no Pará; c) visita à área desativada da empresa Pro Metálica para compreender como ocorreu a negociação para instalação e o seu funcionamento.

As etapas da pesquisa foram divididas em: grupo 1) Mapeando a mineração em Mato Grosso; grupo 2) A Pró- Metálica; grupo 3) Da responsabilidade social e ambiental; grupo 4 – Técnicas e etapas de exploração; grupo 5 – Relações de trabalho; grupo 6 – Influência econômica.

Algumas obras foram essenciais à pesquisa, entre elas, Circe Bittencourt (1990, 2001), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012), Maria Auxiliadora Schimidt (2004), entre outros proporcionaram a análise da prática do ensino de História. Silvia Helena Zanirato (2011), por meio do livro Teoria da história, fundamentou o mundo da interdisciplinaridade. A clássica obra de Elizabeth Madureira Siqueira, Processo Histórico de Mato Grosso (1990), contribuiu para o registro da história sobre Mato Grosso durante o período colonial.

Produção historiográfica: interrogar o passado

Pensar a sala de aula como o lugar do outro, das diversidades, nos coloca em choque com as próprias práticas. Nos remete a observar que o aluno só aprende quando há sentido, numa aproximação consigo. Daí apropriar-se de todos os aparatos possíveis para conduzir a essa aproximação é um desafio constante. A história do passado, da qual o aluno não viveu, vinculada a projeção do futuro, apenas como possibilidade, sem situá-lo no presente não tem sentido para o aluno. Durval Muniz de Albuquerque Júnior nos ajuda a perceber que

[...] O passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente que é interrogado, estudado, analisado, ensinado. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.30).

Como espaço heterogêneo, o ambiente escolar constitui-se de uma subjetividade própria. Alunos e professores, muitas vezes trazem consigo valores adquiridos em seus espaços de vivência. Imbuídos para o mesmo fim, porém com atitudes comportamentais que muitas vezes os colocam em campos ideológicos opostos, tornando a escola um espaço conflitante. Desse

modo, alunos e professores tentam fazer imperar sua visão de mundo uns sobre o outro, entre o quê e como ensinar e apreender. Maria Auxiliadora Schimidt (2004), em *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*, muito contribuiu para essa reflexão ao referir-se:

[...] a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite conhecimento, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que torna inseparável o significado da ralação teoria e prática, ensino e pesquisa. (SHIMIDT, 2004, p.57).

É possível constatar a partir dos excertos apresentados que alunos do século XXI, nascidos digitais, não se reconhecem nesse modelo de escola e dos currículos e práticas do século XX, o que pode ser uma das causas da apatia objeto de conflito entre professores de uma geração diferente da geração de jovens da contemporaneidade.

Isso também pode ser motivação para que professores caracterizem alunos como desinteressados, sem leitura de mundo, indisciplinados, entre outras tantas desqualificações. Outra causa que parece colaborar para essa reflexão são as instituições políticas que não colaboram, ou pouco investem, para a estruturação física e pedagógica do ambiente escolar, para a contínua formação do professor. Há que se considerar ainda a ausência da família, que exteriorizam o mérito ou fracasso dos alunos, mas se colocam muitas vezes alheios a esse processo, eximindo-se das responsabilidades.

Essas argumentações compactuam-se com o pensamento de Ana Maria Monteiro (2007), que alerta que é preciso que professores devem articular a formação e profissão, de uma forma permanente e sempre renovada, feita a partir de saberes constituídos por meio da experiência docente e escolar, mas alimentada por outros saberes e sabedorias forjados nas múltiplas experiências vividas, como professores e como cidadãos. Monteiro (2007) designa essa concepção como "utopia renovada" conclamando professores em manter acesso o espírito de luta pela construção de uma educação de qualidade e edificante.

Buscar parcerias em outras áreas do conhecimento acredita-se ser uma das formas para que professores possam fortalecer-se mutuamente e aproximarem-se daquilo que idealizam como educação, o que é denominado como interdisciplinaridade, desse modo, no campo da História para que se alcance melhor compreensão, há necessidade uma aproximação com a Economia, Antropologia, Sociologia, enfim de toda uma trama de conhecimento a saber.

Retomando a análise, o conteúdo de História sobre a mineração mostra uma intrínseca relação com as áreas de Ciências humanas, Linguagem e Ciências Naturais, em específico com as disciplinas de história, geografia, Ciências da Natureza e Língua Portuguesa. Esse conteúdo, mineração, encontrou ainda articulações com a trama da novela "O Outro Lado do Paraíso", em exibição o que aguçava a curiosidade.

Cabe lembrar que com a chegada dos portugueses ao Brasil, no século XVI, teve início as bases da introdução nessas terras às perspectivas de uma economia capitalizada. Os recém-chegados vislumbraram encontrar riquezas das quais pudessem usufruir. Esperançosos com o achado de reservas minerais na América espanhola, os portugueses empreenderam no território brasileiro várias expedições na ânsia pelo metal, no final do século XVII pelos bandeirantes em Minas Gerais, o que abriu espaço para a efetivação da exploração exitosa no século XVIII. Várias dessas ações empreendidas pelos bandeirantes paulistas durante o século XVII tiveram ainda o objetivo de mão de obra indígena, ouro e pedras preciosas.

Impulsionados pela possibilidade de enriquecimento, a região mineira é ocupada por leva de imigrantes, dentre eles, africanos, brancos e livres convencidos pela facilidade de exploração de o ouro de aluvião, haja visto não necessitar de muitos investimentos. Ávidos em minerar, a realidade que se efetivou, na maioria das vezes, foi a fome, pois os mantimentos quando chegavam, assombravam pelo alto valor, obrigando esses novos habitantes do sertão a adaptar-se às iguarias comestíveis da flora e fauna da região.

Não demorou para surgir os roçados como economia paralela e do fluxo migratório emergiram as primeiras vilas em Minas Gerais: Vila Rica, Mariana e Sabará e posteriormente, o Arraial da Forquilha no Mato Grosso em 1719 e o Arraial de Sant'Ana em Goiás no ano de 1739. Todo um sistema comercial e institucional se ergueu em função dessa demanda.

Longe de esgotar as discussões acerca das variadas transformações pelas quais o território brasileiro presenciou no século XVIII, cabe pontuar a ocupação do território mato-grossense nesse período, haja vista que no livro didático utilizado para analisar a temática não permitiu um deslocamento do assunto para a história regional e local. Apropriouse, então de conteúdos expostos na obra O Processo Histórico de Mato Grosso, de autoria da professora Elizabeth Madureira Siqueira, como livro de apoio para utilizá-lo nas salas de aula. (SIQUEIRA, 1990).

A presença dos Bandeirantes em Mato Grosso data de 1718, momento no qual Antônio Pires de Campos, chegou ao rio Coxipó. Um ano depois, Pascoal Moreira Cabral descobriu os primeiros veios auríferos no mencionado rio. (SIQUEIRA, 1990).

Com o início da mineração e fixação dos bandeirantes nessas terras, os conflitos com os indígenas avolumaram-se e, para conter esses conflitos, contou com o auxílio da Bandeira dos Irmãos Antunes, de onde surgiu o primeiro povoado denominado Arraial da Forquilha. Aclamado entre os pares, Pascoal Moreira Cabral passou a administrá-lo. Porém, em 1724 a metrópole portuguesa nomeou Fernando Dias Falcão como novo regente do arraial, compondo parte da capitania de São Paulo. Essa ação garantia maior controle das minas por parte da coroa. (SIQUEIRA, 1990).

Como fenômeno decorrente da descoberta de ouro, os imigrantes compuseram a sociedade do Arraial da Forquilha. Com um novo achado de ouro, no córrego da Prainha, por Miguel Sutil em 1722, grande parte da população da Forquilha deslocou-se a região, devido à potencialidade aurífera superior comparada às lavras situadas no rio Coxipó. (SIQUEIRA, 1990)

Em 1726, o então governador da capitania de São Paulo, Rodrigo César de Meneses, passou a residir em Cuiabá, o que conferiu rigor fiscal e soberania administrativa sobre a região. A insustentabilidade aurífera frente à carga tributária desmotivou os mineiros para os sertões dos Paresí, Goiás e alguns deles retornaram às terras paulistanas. (SIQUEIRA, 1990).

Com o intuito de amenizar o problema, em 1748 ocorreu o desmembramento da capitania de Mato Grosso, sob o governo de Antonio Rolim de Moura. Quatro anos depois, a capital passou a ser Vila Bela da Santíssima Trindade. Com o intuito de povoá-la, e com isso evitar uma evasão do território mato-grossense, incentivos ficais foram propostos pela política imperial, considerando um período de dez anos, para aqueles que se estabelecessem no vale do Guaporé. Política que não obteve muito sucesso.

Na segunda metade do século XVIII, a mineração em Mato Grosso mostrava-se ínfima, apesar do caráter itinerante em busca do ouro, ainda constituírem-se como responsável por novas áreas até o final do século.

Aquém das riquezas sonhadas, a mineração no Brasil no período colonial, deixou um rastro de miséria e degradação ambiental, mas consolidou o alargamento das fronteiras para além de Tordesilhas, instituiu novas atividades econômicas, multiplicando as redes do comércio interno. O estado matogrossense tem o solo rico em fosfato, ouro, diamante, calcário, rochas ornamentais, argila, areia e cascalho, minérios que são os mais encontrados. (SIQUEIRA, 1990).

O conteúdo no livro didático

O livro didático é uma ferramenta que possibilita alunos e professores estabelecerem um diálogo com o conhecimento produzido nas universidades. No entanto, o conteúdo nele vinculado, apresenta-se de forma direta e clara para atender a linguagem do público escolar.

Na introdução sobre o capítulo da mineração no Brasil no período colonial, o livro didático do 8º ano, já referenciado, aborda de forma sucinta os interesses dos Estados nacionais europeus com a prática do metalismo em acumular riquezas, direcionando a história do Brasil numa linha de eventos contínuos da história europeia.

Os temas organizados de forma cronológica permitem aos alunos, a aprendizagem de alguns acontecimentos que serviram para uma discussão mais aprimorada para os assuntos subsequentes. O conteúdo didático relata a ação dos bandeirantes paulistas na descoberta do ouro na região de Minas Gerais. Por ausência de registro no referido livro, cabe ao professor analisar a pertinência ou não em discutir com os alunos o contexto sócio econômico da capitania de São Paulo, de onde conduziam à formação das bandeiras.

O confronto da ação bandeirante com os indígenas é realizado no texto principal e em outro texto complementar numa aproximação com o conteúdo de língua portuguesa. Novamente, a autonomia do professor para ampliar ou não as análises do conteúdo é solicitada quanto à definição do que se deve priorizar mediante a reduzida carga horária.

Voltando às temáticas constantes no livro didático de Apolinário (2004), encontra-se temas como a regulamentação das minas, com a criação da Intendência das Minas, subordinando-a, em princípio à Capitania de São Paulo, por fim, levando a separação com a criação da Capitania de Minas Gerais em 1720. Um subtítulo apresenta o diferente posicionamento da metrópole portuguesa em relação ao diamante, permitindo sua exploração mediante contrato e pontua a ação da coroa portuguesa no controle da distribuição das datas e na cobrança de impostos. A criação das casas de fundição também é apresentada como forma de coibir o contrabando, porém não há nenhuma menção explicativa de como isso ocorria no interior das minas. O trabalho escravo no processo de extração mineral é pouco abordado.

É preciso lembrar que a descoberta do ouro e diamante no século XVIII, nos limites fronteiriços entre o território espanhol e português na América do Sul, provocou migrações internas e externas, o que deslocou o povoamento para além do Tratado de Tordesilhas. O livro destaca a questão da guerra

dos Emboabas que envolveu paulistas e os portugueses que chegaram após a descoberta do ouro atraído pelo sonho do enriquecimento. Com a derrota dos paulistas, um novo deslocamento ocorreu para outras regiões. A ocupação de Goiás e de Mato Grosso foi citada em um pequeno texto complementar que abordou a escassez de alimentos e os constantes conflitos entre mineradores e indígenas. Para complementar a discussão em um contexto regional é fundamental a análise da obra que aborda a história de Mato Grosso produzida por Siqueira (1990).

A mudança do eixo econômico do Nordeste para o centro-sul, bem como o surgimento de uma nova sociedade com características mais urbana foram abordadas profundamente. Destacou-se o papel dos tropeiros e monçoeiros no abastecimento das minas, contribuindo para a integração do território, demonstrando através do mapa, rotas feita por eles. Ainda sobre a questão econômica, foi explicitado nas aulas que as dificuldades de abastecimento, levaram a produção de gênero alimentício, ou seja, a adoção de atividades de subsistência paralela à mineração.

O livro didático esclarece como se davam as relações de trabalho no cotidiano das minas de ouro e diamante, chamando a atenção para a periculosidade a qual o escravo estava exposto. Mas ausenta-se em mencionar o aumento do fluxo migratório de escravos africanos nesse período.

Considerando o conhecimento prévio de estudantes que já conhecem os conteúdos pertinentes do ano letivo anterior, o livro enfoca as diferenças da sociedade mineira para a sociedade que se formou no Nordeste açucareiro, e para ilustrar, uma tabela no livro didático, ilustra essa nova sociedade. Observa-se que a aspereza da vida simples e precária, foi para a maioria da população a realidade encontrada. A esperança de mobilidade social, presente na perspectiva dos mineradores, comerciantes, profissionais liberais e não obstante, de escravos e escravas, ao se referir aos escravos de ganhos, era mais um mecanismo de controle social e subserviência para o trabalho.

A obra didática traz um relato da história de Chica da Silva³ e ilustra um caso raro dessa mobilidade. Em um texto complementar, o trabalho das escravas no comércio local é explorado, destacando o trabalho por elas realizado como quitandeiras, o único momento em que as mulheres são lembradas na composição do capítulo.

³ Francisca da Silva, escrava alforriada em 1753, manteve uma união estável com o contratador João Fernandes, com quem teve 13 filhos e ocupou um lugar de destaque na sociedade do período.

Bem pontual, o livro abre um subtítulo para analisar os impactos ambientais causados pela mineração no século XVIII, possibilitando uma discussão mais atualizada.

Por fim, Apolinário (2004) privilegia a questão patrimonial, pois enfatiza as imagens e textos complementares que retratam o conjunto arquitetônico das cidades mineiras, influenciado pela arte barroca. Esse enfoque possibilita uma aproximação com a área de linguagem, seja por meio da língua portuguesa ou na disciplina de artes.

Pesquisa e ensino na aplicação da experiência didática

A análise que ora é apresentada, foi objeto de estudo na escola municipal "Manoel Tavares de Menezes", com uma turma do 8º ano do período matutino, realizada em 2018, de modo a investigar como os estudantes compreendem os impactos ambientais causados pela mineração para noutro momento, fazer a análise acerca dos impactos ambientais causados pela empresa de mineração Pró Metálica, instalada no perímetro rural do município mato-grossense de Rio Branco, durante os anos de 2005 a 2008, período no qual explorou chumbo, zinco e cobre.

Um dos primeiros passos foi a constatação, junto ao grupo, de a necessidade de ampliar noção de temporalidade e espacialidade. Valendo-se de noções de mudanças, permanências e simultaneidades, foi estabelecido um diálogo entre o passado e o presente, não somente no que se refere ao espaço geográfico, como também ao espaço historicamente construído, de onde emergiu um dos principais objetivos da pesquisa propostos que era identificar práticas sociais, culturais, políticas e econômicas do ambiente minerador do século XVIII, analisando seus desdobramentos nos séculos XX e XXI.

Considerando a perspectiva interdisciplinar, as áreas de Ciências, de linguagens e de Língua Portuguesa precisaram ser estudadas para compreensão de aspectos como composição do solo e a formação dos minérios, doenças correlacionadas com a atividade mineradora, como por exemplo, o contato com aditivos químicos usados para processar alguns minérios, compreensão de conteúdos relacionados a acidentes de trabalho e doenças venéreas.

A priori, no livro didático, a análise de o conteúdo sobre a mineração no período colonial foi seguido, a saber: as bandeiras, a descoberta do ouro, a apropriação da coroa portuguesa se valendo das instituições que

aqui se estabeleceram para fiscalizar e cobrar os impostos do trabalho nas minas, das técnicas de exploração do ouro e diamante, da urbanização e a nova sociedade que se constituiu, do revigoramento do comércio interno. De onde uma reflexão já teve origem: alguns conceitos pareceram pertinentes e outros, nem tanto.

Quando começamos a analisar elementos que faziam parte do cotidiano das minas, como o contrabando e o significado do termo "santo do pau oco", a arquitetura e arte barroca, a possibilidade de ascensão social criando nos escravizados a perspectiva de compra da carta de alforria, as diversas atividades paralelas à mineração, inclusive a prostituição, foi motivo de articulação do grupo de estudos com a novela da emissora Globo "O outro lado do paraíso", cuja trama retratava o cotidiano de um determinado garimpo. Nesse caso, elementos da ficção se mesclavam com algumas práticas reais, como por exemplo, a forma rudimentar como se fazia a exploração do diamante, verificada nas consultas bibliográficas realizadas.

A novela "O outro lado do paraíso" explicitava a prostituição na região do garimpo, possibilitando um fio condutor sobre o período colonial e o aumento dessa atividade, citado no livro didático. A análise então evidenciou a não existência de "casa de prostituição" no município de Rio Branco, mas identificou a presença deste estabelecimento na cidade vizinha, Lambari d'Oeste⁴, o que levou à compreensão de que a prostituição ali parece ter se estabelecido por causa de o trabalho sazonal de mão de obra majoritariamente masculina, cuja leva de migrantes "alagoanos"⁵, ocorreu principalmente para o trabalho no corte de cana, que abastece a indústria de álcool do município.

Outros pontos levantados, a partir da observação da novela, foi a relação do trabalho e o não cumprimento da legislação nas técnicas de exploração do diamante, contrariando o exposto nas mídias, que identifica nos ambientes de trabalhos a presença de máquinas tecnológicas, prevalecia, e por vezes ainda prevalece, técnicas rudimentares utilizada na extração do diamante.

Em relação à situação de garimpos, é possível destacar Pontes e Lacerda em Mato Grosso, o mais recente, e Serra Pelada no Pará, que teve seu maior pico de exploração na década de 1980.

⁴ Localizada a 317 km da capital Cuiabá, a sudoeste de Mato Grosso, faz divisa com Rio Branco.

⁵ De forma pejorativa, os nordestinos que migram para o município de Lambari d'Oeste no período sazonal, são designados de alagoanos.

Considerando a empresa Pró Metálica identificamos que ela foi desativada em 2008. Uma entrevista foi realizada com um trabalhador, ligado à empresa, que ali mora e cuida dos equipamentos desativados, e outra com o gestor do município no quadriênio 2004/2008.

O gestor esclareceu alguns aspectos a respeito de o acordo firmado entre a empresa e o proprietário da área, e entre a mineradora e as entidades municipal, estadual e a união, esclarecendo fatores como a arrecadação financeira e/ou isenção fiscal, bem como o(s) motivo(s) do fechamento da empresa em agosto de 2008. O gestor municipal afirmou que o proprietário da área onde se estabeleceu a mineradora tinha participação nos lucros da empresa, mediante contrato e citou quais os impostos eram destinados ao município, recolhidos pelo Estado, que depois de divididos, parte desses impostos eram repassados para alguns municípios.

Pode-se compreender, a partir de a entrevista realizada com o ex-prefeito, que uma empresa precisa dos licenciamentos para funcionamento, que passa por várias etapas. Considerando informações sobre a questão social , o entrevistado pontuou apenas que a empresa colaborava com a geração de emprego e renda.

Da visita *in loco*, na área da mineração desativada e da entrevista com o morador e funcionário da Pró Metálica, o grupo analisou também algumas condições ambientais e os impactos causados pela mineração, concluindo que o desenvolvimento das atividades de *mineração e seus impactos precisam ser melhor discutidos em sala de aula*.

A partir da entrevista com o funcionário da Pró Metálica, um grupo fez questionamentos sobre as técnicas e etapas de exploração; metais explorados e destino desses metais. Nessa entrevista foi esclarecido o funcionamento, escala de trabalho, itens de segurança e direitos trabalhistas. Questionado se houve em algum momento, alguma reivindicação ou levante por parte dos trabalhadores, o entrevistado reafirmou a ausência de mobilização. Em sua explicação sobre o funcionamento e história da empresa mostrou a imagem de Santa Bárbara, protetora dos mineradores. A imagem está na entrada da mina, revelando a religiosidade e misticismo do ambiente.

A pesquisa sobre o comércio local priorizando os seguintes segmentos: alimentício, farmacêutico, construção civil e vestuário e sobre os reflexos econômicos da empresa no município, constatou que a economia do município teve um relevante impulso nos primeiros dois anos que se seguiram à instalação da empresa Pró Metálica, apontando um crescimento entre 20% a 30% nas vendas.

Considerações finais

Cabe ao término deste texto, algumas considerações. O maior entrave na realização do estudo foi detectado a partir da organização das atividades, que incluíram abordagem das fontes, análise do livro didático, entrevistas e visita *in loco* realizada pelo grupo à empresa Pró Metálica.

Em relação aos questionamentos e repensando a prática pedagógica, mediada por uma relação entre pesquisa e ensino, considerando o livro didático adotado nas aulas de história e aquilo que é propagado pela mídia, diante de uma pequena carga horária de aulas, considera-se essencial estimular o aluno separar, analisar, interpretar documentos e informações, uma tarefa que não é fácil, mas deve ser um exercício que o aproxima do fazer histórico possibilitando um novo aprendizado, ou seja, é preciso sair do mundo apenas da abstração, tanto ao se considerar os conteúdos dos livros e de outras fontes documentais quanto das informações midiáticas, para o mundo concreto, aproximando teoria e prática, criando possibilidades para problematizar questões pertinentes.

Há que se considerar ainda o encontro com as/os pares, que mesmo em meio às dificuldades, possam desenvolver atividades pedagógicas que tragam significativo aprendizado de educação cooperativa, em suma, é preciso privilegiar a interdisciplinaridade, em benefício de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONCALVES, Marcia de Almeida *et al.* **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). **Projeto Araribá**: História. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, v.11, nº 21, p. 27-42, jul/dez, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus,2003

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; COSTA, Lourença Alves da; CARVALHO, Cáthia Maria Coelho. **O Processo histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 1990.

ZANIRATO, Silvia Helena. Teorias da história. Maringá: Eduem, 2011.

Entrevistas

GESTOR 1. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores em junho de 2018.

PROFESSOR 1. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores em junho de 2018.

CAPÍTULO 12

COZER, COSTURAR E BORDAR: EDUCAÇÃO FEMININA E RELIGIOSA NA ESCOLA DOMÉSTICA MARIA AUXILIADORA – CUIABÁ/MT (1951-1968)

Jane Cassia Barbosa Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Contextualizando o processo histórico vivido pelas Instituições Escolares, bem como e suas atribuições, propomos, neste texto, uma análise de a história da educação feminina na Escola Doméstica Maria Auxiliadora - EDMA, escola confessional católica, na qual a educação de meninas e moças ocorria segundo preceitos religiosos, sob a orientação das irmás salesianas. A EDMA, no período de 1951 a 1968, funcionou como uma instituição escolar vinculada ao Departamento Arquidiocesano de Ação Social - DASA, em Cuiabá, Mato Grosso.

O texto resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação – PPGE, na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, cujas pesquisas têm se voltado para a história da educação feminina que ainda é pouco pesquisada no Brasil¹. No Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero, o GPHEG², a temática vem se inserindo e despertando o interesse de pesquisadoras.

No contexto da educação feminina, nos anos em estudo, a EDMA ofertava para as meninas e mulheres cuiabanas o ensino primário, ensino secundário e os cursos completos de arte culinária, corte e costura, tricô, crochê, bordado e datilografia.

¹ Pesquisa em andamento contou com o apoio de o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)", coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

² Nossas pesquisas e produções podem ser consultadas em https://www1.ufmt.br/ufmt/un/cmvmt

Denominada como Escola Doméstica, a Edma entre os anos de 1951 a 1968 ofertava cursos que incluíam, entre as disciplinas de cultura geral, também uma formação específica voltada para que as moças se interessassem pelos afazeres domésticos.

No curso primário, era ofertado em outros turnos, às meninas e moças, os cursos de bordado, de arte culinária, corte e costura. (A CRUZ, 1950, p. 1). Na educação primária, 1º ao 4º ano, as aulas ocorriam sequencialmente regidas pela mesma professora e eram ministradas aulas de Comportamento, Civilidade e Religião, Português (escrito e oral), Aritmética (escrito e oral), Desenho e Caligrafia, Geografia, História, as disciplinas de Procedimento e Ciências, conforme descrito nas Listas de Resultados de Exame Final. (EDMA, 1965).

A EDMA, em 1951, ano de sua fundação, ofertava ainda disciplinas ligadas ao Curso de Economia Doméstica, objeto deste artigo, conforme descrito no registro da Ata do Estatuto da Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora, Art. 3 que definia "[...] ministra ainda às alunas, o curso completo de arte culinária, corte e costura, bordado, tricot, pintura, e ainda o de datilografia gratuitamente". (EDMA, 1952, p. 2).

No ano de 1950, já havia sido publicitado que a "[...] Escola Doméstica Maria Auxiliadora ministrava o ensino primário, cursos de bordado, de corte e de costura e arte culinária gratuitamente às domésticas e às moças pobres." (A CRUZ, 1950, p. 1).

Com isso, temos como fontes para a pesquisa, o jornal A Cruz (1950 – 1968), Lista de Resultados de Exames finais (1965 a 1968), Livros Atas de Constituição da EDMA, coletados nos arquivos particulares da EDMA e no arquivo Hemeroteca Digital ou Hemeroteca Bndigital^{3,} disponível na Fundação Biblioteca Nacional Brasileira.

Desse modo, nossa pesquisa é bibliográfica e documental, pois compreendemos ser possível compreender a partir do estudo das instituições escolares do passado, como determinadas estruturas de perpetuam no presente.

A respeito da pesquisa documental, March Bloch (2001) nos lembra que, para o historiador, não cabe a função de conhecer todo passado, mas se "utilizar um conhecimento através de pistas" que permita a reconstrução de um acontecimento. Para este autor, "[...] o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do historiador:

³ Encontramos publicações do Jornal "A Cruz", versão on-line referente os anos de 1951 – 1961, disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 12 de julho 2018.

compreender o presente pelo passado e correlativamente compreender o passado pelo presente [...]". (BLOCH, 2001, p. 25).

Para procedermos à análise de nossas fontes, apoiamo-nos na história das instituições educativas, pois segundo Paolo Nosella; Ester Buffa (2009) é possível identificar a razão de ser e de os motivos pelos quais uma instituição escola existiu em determinado momento, bem como é possível analisar porque aquelas alunas ali estudavam.

Jacques Le Goff (1990, p. 5), por sua vez, afirmou que, ao mergulhar na incansável busca pelo saber, é preciso desenvolver meios apropriados, pois "[...] sendo um ofício, a história deve forjar ferramentas, isto é, métodos, e submetê-los à reflexão e à discussão." Nessa mesma concepção, "[...]a história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos", mas cabe-nos e é preciso questionar ou "[...]enxergar que os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los." (BLOCH, 2001, p. 27)

Marc Bloch, do mesmo modo, afirmou que os documentos são vestígios que permitem ao pesquisador fazer um retorno ao passado, isto é, os documentos podem permitir "[...]saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer." (BLOCH, 2002, p. 57). Este mesmo autor, contudo, ao mesmo tempo enfatizou que os documentos não devem ser aceitos como única verdade. Para Bloch (2002), a fonte documental deve ser interrogada, técnica e metodologicamente, haja vista que a produção desses documentos provavelmente atendia os interesses de quem os produzia. Interrogar o que está posto é, portanto, abrir a possibilidade que desvelar o que está escondido nos documentos.

Pesquisar instituições escolares, seus cursos, a forma como se organizaram, no âmbito da História da Educação, permite-nos assim uma reflexão a respeito, na qual as normas e práticas, as formas de ser de uma instituição escolar possam ser evidenciadas e analisadas como categorias de pesquisa.

Essas normas e práticas, que variam no espaço e no tempo e que podem até coexistir mantendo suas diferenças, aninham-se na instituição escolar e é possível evidenciálas com base nos seguintes tópicos que funcionam com categorias de análise: contexto histórico e circunstâncias especificas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organizaçõe; saberes: currículo,

disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles. (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 18).

Lembramos ainda que para Pereira de Magalhães (2004, p. 62) "[...] a noção de instituição corresponde a uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição em permanente atualização – totalidades em organização." Nesse sentido, Magalhães colaborou com nossa pesquisa, pois permitiu que compreendêssemos que a "história das instituições educativas é um campo de investigação em que a história e a educação se articulam por ações dos sujeitos." (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

Desse modo, procuramos analisar a EDMA e a formação que ofertou às mulheres, no período em estudo, de modo a responder: Como se deu a formação das mulheres em Economia Doméstica na EDMA?

Ressaltamos, portanto, que nossa pesquisa está vinculada à história e memória das instituições escolares. Afinal "[...] olhar o passado é, na verdade, buscar, nessas experiências, luzes para que você no presente consiga entender determinadas situações." (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 46).

Mulheres e educação: entre cozer, costurar e bordar

Guacira Lopes Louro (2003, p. 59), referindo-se à escola como uma instituição construtora de diferenças, descreveu que "[...] é preciso que os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer escolar."

Isto é, é nos espaços escolares meninas e moças vão sendo "fabricadas" e lentamente colocadas nos lugares socialmente a elas reservados. Para essa autora "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, a instituição escolar afirma o que cada um pode [ou não pode], separa e institui. A escola informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas." (LOURO, 2003, p. 58).

Cabe lembrar que o ensino de economia doméstica no Brasil remonta aos anos de 1909, quando o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909 criou nas capitais dos estados brasileiros as Escolas de Aprendizes de Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, nas quais jovens deveriam aprender um ofício para atender as exigências da industrialização cujas

"[...] ideias de progresso, modernidade e ordem social" eram o objetivo dessas escolas que visavam "[...] preparar estudantes para as funções práticas[...]". (FERREIRA, 2014, p. 70).

No âmbito de nossas pesquisas, no Grupo de Pesquisa e estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG⁴, foram desenvolvidas algumas pesquisas a respeito de escolas voltadas para a escolarização feminina. Em uma dessas escolas, investigada por Cleicinéia Oliveira de Souza, uma escola católica, calvariana, feminina apontou que "[...] a instrução das mulheres seguia normas próprias, com a intenção de as manter no local que lhes fora reservado: o lar." (SOUZA, 2017, p. 59).

Outra pesquisa a respeito de uma escola salesiana, em Porto Velho, Rondônia, a exemplo de nosso objeto de pesquisa, identificou que naquela instituição escolar a educação das moças era "voltada a uma educação conservadora e preservadora das tradições religiosas e socialmente construída. As moças, além das disciplinas de conhecimentos gerais, aprendiam as prendas domésticas, como o bordado, o francês, a música, regras de etiqueta." (PRADO, 2017, p. 139).

Na EDMA, as Irmás Salesianas em Cuiabá também seguiam o mesmo formato de ensinamentos, como demonstrado por Souza (2017) e Prado (2017). Em 1950, na EDMA meninas e moças aprendiam, além da leitura e escrita, os ensinamentos de corte e costura, tricô, bordado, o curso completo de arte culinária e datilografia. (EDMA, 1952, p. 64).

Os discursos e a formação das meninas e moças na EDMA, voltavam-se para o incentivo do dever da mulher no cuidado com o lar, com a família e com a educação dos filhos. Podemos dizer que qualidades femininas eram inseridas nos planos de ensino e às alunas eram necessárias virtudes como a bondade, a doçura, a moral. A concepção de cuidado era visto como "uma missão, um dever" natural das mulheres como "dom", uma obrigação apropriada a elas, na qual o caráter da "boa mulher", da "esposa ideal" era firme e constantemente ressaltado nas aulas ministradas, bem como divulgado no jornal da Igreja à qual a EDMA estava subordinada.

O caráter é por todos considerado o lado mais importante numa esposa. 'Um caráter firme supera a falta de beleza e de outros predicados' - Ela não precisa ser perfeita, mais profundamente feminina. 'O homem é o dia de trabalho, a mulher o domingo.' - significa isso uma honra para o sexo fraco. Deve ser a camarada e a companheira com quem se combina tudo e a que, por uma perfeita harmonia sem

⁴ A página do GPHEG pode ser consultada em https://www1.ufmt.br/ufmt/un/cmvmt

limites, se está ligado. [...] sentimento maternal e feminilidade, inclinação e gosto para os trabalhos domésticos e prendas femininas, são considerados requisitos indispensáveis. A moça deve ter um bom coração e uma alma nobre, pois sobre seus ombros pesará a importante tarefa da educação dos filhos. [...]. (A CRUZ, 1953, p. 1- 2).

Analisando o excerto, compreendemos que a educação das meninas e moças na EDMA encontrava-se organizada professando determinados e claros preceitos religiosos, implicando inclusive na determinação de que as estudantes se envolvessem com os trabalhos missionários, nos quais elas deveriam aprender e ser responsabilizar pelos cuidados com os doentes, no zelo com a casa, com os filhos, com o marido e com a comunidade, em específico a religiosa.

A seguir, na mesma publicação, o destaque era para as qualidades que a mulher deveria cultivar. A mulheres não precisariam mais do que possuir uma cultura geral que lhes permitisse um «prático conhecimento doméstico» para educar bem seus filhos. A mesmo periódico destacava que elas deveriam ser dedicadas companheiras, seguir a religião como garantia de uma moral pura e segurança de felicidade conjugal.

Ela deve sentir nos seus deveres de mãe a maior felicidade e alegria. Qualidades morais e espirituais são uma absoluta necessidade. Ela deve ter uma verdadeira estima, bondade amorosa de que só a mulher é capaz. Todos evitam que moças sejam superior intelectualmente. Não ignorante, nem doutora. Uma cultura geral, prático conhecimento doméstico, e um coração bem formado, são o bastante. "A mulher deve reconhecer como seu maior dever, ser uma verdadeira esposa e mãe e educar bem seus filhos. Dedicada e companheira e sempre auxiliar seu esposo nos trabalhos. Deposita-se grande valor na religião como fator de educação. Portanto, exige-se da mulher uma profunda e verdadeira religiosidade como garantia de uma formação cristã, pois a mãe, nos filhos é seu espelho. Isso significa uma moral pura e a segurança dos requisitos necessários à felicidade conjugal. (A CRUZ, 1953, p. 1-4).

Destacamos que o periódico a Cruz, do qual retiramos o excerto, era um jornal católico publicado desde os anos de 1910⁵, pelo Seminário Episcopal

⁵ Em 1910, o periódico A Cruz entrou em circulação. Daniel Freitas de Oliveira (2016) descreveu que desde seu primeiro ano de existência, A Cruz foi impressa no seminário administrado pelos frades franciscanos. Durante o ano de 1911, o periódico consolidou-se em Cuiabá, obtendo um número crescente de assinantes, anunciantes e correspondentes.

da capital, Cuiabá, contando com artigos escritos por padres, bispos, uma correspondente internacional, enfim pessoas do meio religioso católico que dele se muniam para publicar matérias que contemplassem como deveria ser a conduta dos fiéis católicos, buscando impor "comportamentos adequados" principalmente às mulheres.

No fragmento descrito prepondera o intuito de conscientizar leitoras e leitores do periódico para problemas contemporâneos que pudessem ameaçar o modelo patriarcal das famílias cristãs cuiabanas e mato-grossenses.

O catolicismo conservador e tradicional, no período, pregava um modelo de família ideal na qual "a mulher deve reconhecer como seu maior dever, ser uma verdadeira esposa e mãe e educar bem seus filhos." Por conseguinte, prescrevia a idealização de uma mulher cuja escolarização deveria excluir certas disciplinas e conteúdos relacionados aos "[...] deveres do sexo viril e particularizar-se com outras que as tornem plenas daqueles que lhes são privativos; porque em verdade, interessa mais a mulher fazer economia doméstica do que economia política e o governo dos filhos e da casa, ao dos povos." (A CRUZ, 1960, p. 2).

Economia doméstica: educação da mulher para o lar

O ensino de economia doméstica no Brasil já era previsto desde 1910, com a criação das Escola de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto n. 7.566, de setembro de 1909. Esse Decreto procurava por meio da regulamentação de ensino agrícola, desenvolver nas famílias dos pequenos agricultores "[...] um espírito de ensino de economia doméstica" que possibilitasse o melhor aproveitamento de suas produções. (BRASIL, 1910, p. 135).

Contudo, foi somente a partir de 1952 que as escolas de Economia Doméstica se proliferaram pelo Brasil. Nas escolas confessionais católicas esse ensino se tornaria uma prática, de modo que se efetivasse "[...] a ocupação e formação das mulheres para as lides do lar em um ambiente moderno e industrializado". Isto por que, afinal "a escola deveria ser um modelo de formação conservadora. As mulheres deveriam ser instruídas para se transformarem em boas esposas e mães de família, sendo, portanto devidamente adestradas [...]". (FERREIRA, 2014, p. 113).6

Parece-nos que a escolarização do doméstico era essencial, afinal

⁶ A respeito ver: FERREIRA (2014).

"[...] o trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas[...]." (PERROT, 2017, 114-115).

Examinando os documentos da EDMA, fica-nos perceptível que os trabalhos domésticos deveriam ser responsabilidade das mulheres. Nesse sentido, escolarizar as mulheres significava prepará-las para, no seu lar, responsabilizar-se pelo cuidado, pela organização e administração dos espaços domésticos, bem como como a educação de suas filhas e filhos.

Na figura a seguir, vemos que moças executavam trabalhos na cozinha sob a supervisão de uma Irmã Religiosa que parece orientar os ensinamentos domésticos a essas meninas. Provavelmente uma aula dos cursos de arte culinária, nos quais eram ensinados às moças uma formação orientada para que se responsabilizassem pelos trabalhos domésticos, como ressaltado em uma publicação "[...] quando uma jovem esposa é bem educada, dócil, modesta e piedosa, e sabe educar os filhos semelhantes a si, qual a obra d'arte neste mundo, maior do que esta?" (A CRUZ, 1930, p. 2).



Figura 1 - Cozinha da Escola Doméstica Maria Auxiliadora.

Fonte: Acervo do Instituto Missionárias de Bom Jesus em 1966.

Ao ensinar as práticas de atividades domésticas, a EDMA contribuía para naturalizar e condicionar a mulher para em tempo integral, cuidar e zelar pelo bem estar da casa, da família, do marido e dos filhos, como descrito em uma publicação no jornal A Cruz (1953, p. 3) "[...] a mulher deve conhecer como seu maior dever, ser uma verdadeira esposa e mãe, e educar bem seus filhos". Partindo dessa constatação, podemos pensar que vigorava na sociedade uma concepção na qual a "[...] mulher só teria papel benéfico neste processo se dentro do casamento e enquanto cumprindo o papel de mãe." (DEL PRIORI, 1994, p. 12).

Entre os acervos da EDMA: os processos formativos

A EDMA, desde a sua fundação em 1951 foi administrada pelas Irmãs Salesianas que ministravam aulas e exerciam a gestão da escola. Instituição salesiana confessional privada, desde a sua fundação até os dias de hoje, encontra-se localizada na Avenida Dom Aquino n. 449, Bairro Dom Aquino, na região central de Cuiabá⁷.

A instituição escolar foi fundada por Dom Antônio Campelo, arcebispo auxiliar da Arquidiocese de Cuiabá em 1951, como consta no Estatuto, registrado no Livro de Ata de Constituição da EDMA. (EDMA, 1952, p. 2).

- Art. 1. A Escola Doméstica Maria Auxiliadora de Cuiabá, fundada em 11 de março de 1951, é propriedade da Mitra Arquidiocesana de Cuiabá.
- Art. 2. A Escola Doméstica, mantêm o curso primário gratuito, dando as alunas comprovadamente pobre todo material escolar necessário.
- Art. 3. Ministra ainda as alunas, o curso completo de arte culinária, corte e costura, bordado, tricot, pintura, e ainda od e datilografia gratuitamente.
- Art. 4. Proporciona as suas alunas assistência médica e dentária tanto na sede do Departamento de Ação Social Arquidiocesana como a domicilio.
- Art. 5. A Escola Doméstica é patrocinada pelo Departamento de Ação Social Arquidiocesano que terá a responsabilidade pelo ativo e passivo da Escola Doméstica. (EDMA, 1952, p. 2).

No início, a EDMA funcionou no palácio episcopal. Nesses primeiros anos, desde 1951 a 1968, a instituição escolar ofertou o ensino primário no qual "[...] a cargo das Irmãs há um curso elementar para meninos, na

⁷ Hoje, a instituição escolar é denominada Centro Educacional Maria Auxiliadora – CEMA. (EDMA, 1995, p. 20).

parte da manhã e outro para meninas no período da tarde. Estas são 97 e aqueles, 109 matriculados[...]". Na mesma página o jornal noticiou que seria ministrado "[...] o ensino primário, cursos de bordado, corte e costura e arte culinária gratuitamente às domésticas e moças pobres[...]." (A CRUZ, 1956, p. 1).

As aulas na EDMA ocorriam em dois períodos: a) vespertino para meninas e moças que eram filhas de operários; b) no período noturno, para moças pobres e domésticas. Podemos analisar que as aulas no vespertino eram direcionadas às mocas com uma situação financeira melhor e por não trabalharem poderiam frequentar as aulas vespertinas. À noite as aulas eram ministradas para mulheres trabalhadoras.

Nos dois períodos, as aulas eram ministradas pelas irmás salesianas. Identificamos nesses registros, os nomes de três irmás identificadas como Filhas de Maria Auxiliadora: Reverenda Irmá Elvira Paris, Reverenda Irmá Ana Malpice Monteiro e Reverenda Irmá Herundina Pereno. (A CRUZ, 1956, p. 3).

IV – Escola Doméstica: No andar térreo do novo edifício futura sede do D.A.S.A, funcionará regularmente um curso de alfabetização de adultos, inclusive o ensino de corte e costura, bordados, crochê, tricot e arte culinária. Cerca de 130 moças, quase todas operárias, vão buscar aí o doce néctar do ensino. As aulas, ministradas no período noturno contam com a presença assídua das alunas e a dedicação insuperável das mestras, entre as quais se destacam três irmás, Filhas de Maria Auxiliadora. São elas: Revda. Ir. Elvira Paris, Revda. Ir. Ana Malpice Monteiro e Revda. Ir. Herundina Pereno. A par do ensino elementar, as alunas recebiam sólida formação civil e religiosa que havia de guiá-las para a vida. (Curso idêntico se efetuava em N. S. da Guia para um grupo de 20 alunas). (A CRUZ, 1956, p. 3).

A educação para o lar constava no currículo da EDMA. Aprender a lavar, passar, coser, cozinhar, bordar e pintar eram atividades ensinadas no espaço escolar, bem como o ensino da leitura e da escrita. O ensino de economia doméstica era ofertado extra-turno, como forma de preparar as moças para os ofícios do lar e para os trabalhos domésticos.

Nesses primeiros anos, a EDMA ofertou o curso primário, gratuito, para meninas, e o curso completo de arte culinária, corte e costura, tricô, pintura e datilografia. O curso primário era regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Primário com a finalidade de: a) proporcionar

a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (BRASIL, 1946).

O Decreto – Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário, no Capítulo II, no Artigo 2º, estipulou que o ensino primário abrangeria duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. No Artigo 3º decretou que o ensino primário fundamental seria ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar. No Capítulo III, ao estabelecer a ligação entre o ensino primário com as outras modalidades do ensino, determinou que o ensino primário elementar, na articulação com as outras modalidades de ensino, se faria com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola. O Título II, Artigo 7º, Da Estrutura do Ensino Primário, no Capítulo I, descreveu a organização do Curso Primário Elementar. (BRASIL, 1946).

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação Matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física. (BRASIL, 1946).

Entre os anos de 1951 a 1968, a EDMA ofertou o Curso Primário e o Curso Elementar para meninas e moças. Na esteira da Lei Orgânica de 1946 para o Ensino Primário, parece que a opção foi pelas atividades ligadas à educação, ao trabalho, ao artesanato e aos trabalhos manuais, pois a instituição escolar oferecia às estudantes o Curso completo de Arte Culinária; o Corte e Costura; Tricô; Pintura; e Datilografia como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 1 - Cursos ofertados na EDMA (1951 - 1968).

ANO	Curso	Decreto-Lei	Descrição
1951- 1968	(Gratuito) - Curso Primário para meninas; - Curso completo de Arte Culinária; - Corte e Costura; - Tricot; - Pintura; - Datilografia	Decreto n. 8.529 de janeiro de 1946 1961 - Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961	Lei Orgânica do Ensino Primário Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Fonte: Acervo da EDMA.

No quadro acima, podemos visualizar que mesmo com as alterações ocorridas com a reforma promovidas pela LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, as aulas ofertadas pela EDMA não sofreram alterações. Talvez porque essa Lei tivesse em alguns de seus artigos, favorecido certa flexibilidade às instituições escolares, como no Artigo 12 que descrevia "[...] os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos". (BRASIL, 1961).

O Artigo 20, por sua vez, dispunha que na organização do ensino primário e médio poderia ser adotado "variedade e métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais e ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos." (BRASIL, 1961).

A escola, no período de 1951 a 1968, funcionou no andar térreo do edifício sede do DASA e ali era ofertado o ensino de corte e costura, bordado, crochê, tricô e arte culinária. Encontravam-se matriculadas aproximadamente cerca de 130 moças, na sua maioria operárias, que iam em busca do "doce néctar do ensino", como já mencionado anteriormente. (A CRUZ, 1961, p. 3).

Eram ofertados às alunas da EDMA, tanto nas aulas vespertinas como noturnas, disciplinas que abrangiam normas de comportamento, civilidade e religião, segundo os preceitos cristãos católicos.

Quadro 2 - Disciplinas do Curso Primário (1965 a 1968).8

ANO	Disciplinas	Turno	Curso
1965-1967	 Religião Procedimento Português (Escrito e Oral Matemática (Escrito e Oral) Desenho e Caligrafia. 	Vespertino	1a Ano feminino
1968	- Comportamento - Civilidade - Religião - Português (Escrito e Oral) - Aritmética (Escrito e Oral) - Geografia (Escrito e Oral) - História (Escrito e Oral) - Educação - Ciências - Desenho	Vespertino	4a Ano b feminino
1968	 Comportamento Civilidade Religião Português Estudos Geométricos História Geografia Estudos Cívicos Desenho 	Vespertino	5o Ano feminino
1968	- Comportamento - Civilidade - Religião - Português - Aritmética - Geografia - História - Desenho - Caligrafia	Noturno	5o Ano feminino noturno

Fonte: Acervo da EDMA.

⁸ Nos documentos encontrados nos arquivos da EDMA, identificamos nas Listas Nominais de Resultado Final, somente os anos como descrito no quadro 1. Para o segundo e terceiro ano primário, não foram encontrados registros. Apenas a partir dos anos de 1968, a instituição inicia a oferta de ensino para o 5º ano, iniciando a oferta do ensino ginasial como constava na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1961.

Chamamos especial atenção para o que diz respeito ao ensino e à educação feminina ofertada na EDMA. A partir de as informações constantes no quadro acima é possível analisar que prevalecia o ensino de Religião, Civilidade e Comportamento em quase todos os anos escolares frequentados pelas estudantes, o que nos lembra Louro (1997, p. 88) que nos chamou a atenção para o fato de que a Instituição é a principal agência formadora da mulher para o trabalho doméstico e para os cuidados com a infância.

A escolarização nesses modelos descritos poderia assim educar as mulheres para perpetuarem esses princípios junto às suas famílias. Para além disso, se elas que se decidissem pela profissão de professoras seguiriam a "missão" de cuidar, zelar, educar e reproduzir os ensinamentos que receberam na instituição católica para aprendizas e aprendizes em suas aulas e escolas nas quais trabalhassem.

As atividades ali realizadas, para nós mostraram que havia uma razão de ser, motivos pelos quais a escola ministravam determinados ensinamentos para aquelas alunas que ali, o que nos permitiu algumas reflexões, pois "[...] olhar o passado, é, na verdade, buscar, nessas experiências, luzes para que você no presente consiga entender determinadas situações [...]", como dito por Paolo Nosella e Ester Buffa (2009, p. 40) em seus escritos.

Diante disso, ponderamos com base nas fontes e evidências, que a formação educativa das mulheres era principalmente formá-las para as práticas domésticas. Segundo Louro "[...] as relações e as práticas escolares devem se aproximar das ações das mulheres no lar, devem estar embasadas em afeto e confiança [...]". De igual forma podemos pensar que, a formação na EDMA, também se munia de o intuito de "[...] conquistar a adesão e o engajamento das estudantes em seu próprio processo de formação[...] ." (LOURO, 1997, p. 88).

A esse respeito, como vimos nas publicações, às moças era ofertada uma educação que valorizava a esfera do privado, do mundo doméstico, como o "verdadeiro lugar da mulher", ou a "escolarização do doméstico", uma vez que os saberes domésticos "[...] precisaram ser revestidos de uma roupagem escolar e acadêmica para serem considerados aptos a integrarem os currículos e programas [...]." (LOURO; MAYER, 1993, p. 50).

Visando ampliar esse movimento e talvez conquistar mais jovens, tanto para a instituição escolar, quanto para sua "messe", a EDMA, dedicouse à educação feminina com o objetivo principal de alcançar por meio da escolarização, a formação de "operárias para a messe". (EDMA, 1961-1970).

Em relação ao discurso escolar, Anuário Eclesiástico de 1961 constava que a EDMA era uma instituição de formação feminina que tinha o intuito de educar para a vida e para o melhoramento da sociedade. (EDMA, 1961).

Em 1961 encontramos registrado nesse Anuário que a EDMA atendera a 300 alunas gratuitamente. Dessas estudantes, 40 alunas estudavam no sistema de internato e as outras 260 estavam matriculadas na EDMA no sistema de externato.

4. 'Escola Doméstica Maria Auxiliadora' de Cuiabá, para moças operárias, 300 alunas gratuitas, das quais 40 são internas, as demais externas. Aulas diurnas e noturnas, de alfabetização e curso primário. Curso de Corte e Costura, bordado, arte culinária, datilografia, lavanderia mecanizada. Dirigida pelas Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora. 5. "Escola de Serviço Social" de Cuiabá, mantida pela Escola Doméstica Maria Auxiliadora, para formação feminina para a vida e para o melhoramento da sociedade. Formação de líderes no campo social e econômico. (EDMA, 1961, p. 64).

Em 1961, a EDMA continuava ofertando o curso primário no período vespertino de modo a "completar a instrução primária" e os "cursos de arte culinária, corte e costura, bordado, desenho, datilografia e, aprender a lavar a roupa em lavandeira mecanizada". (CUIABÁ, 1961, p. 64).

Cabe-nos ainda ressaltar que encontramos descrito que as alunas recebiam assistência médica, dentária e material escolar gratuitamente, além de "uma sólida formação moral". Enfim as estudantes "[...] aprendiam tudo que lhes era necessária para serem boas dona-de-casa". (A CRUZ, 1961, p. 1). Ponderamos, contudo, que essa "oferta" de atendimentos poderia ser uma maneira de justificar os subsídios que a instituição DASA recebia para serviços de assistência à saúde que afirmava oferecer aos pobres. Mas nos cabe ainda avançar mais em busca de fontes para comprovar se os recursos do quais a EDMA dispunha para isso eram arrecadados entre os fieis ou provinham do poder público.

O que nos fica é que assistencialismo e religião foram formas com as quais a EDMA "conquistava" as famílias que confiavam a escolarização de suas filhas e filhos às irmás salesianas, o que nos leva à assertiva de que na EDMA, por meio da escolarização, as mulheres eram formadas para serem "serem responsáveis pelos serviços domésticos, para os cuidados com a casa e com a família e , principalmente, para difundir os princípios religiosos que aprenderam.

Algumas considerações sobre uma educação feminina concebida

Constatamos que na EDMA, articulado ao ensino primário, às jovens mato-grossenses ali matriculadas eram ensinados ofícios do lar, como lavar, coser, cozinhar, bordar e pintar, bem como os princípios religiosos, em horário extra-turno.

Constatamos ainda que, na EDMA, o processo formativo e educacional seguia os preceitos religiosos, católicos, tradicionais, inseridos nas diversas disciplinas, bem como, em disciplinas específicas de comportamento, civilidade e religião.

Na ação de educar era engendrada e constantemente destacada a imagem de uma mulher responsável pelo seu lar, educada para ser "boa" esposa, mãe e educadora de suas filhas e filhos. A tarefa de educar deveria ser encarada e concebida como um dom natural da mulher.

As Irmás Salesianas responsabilizavam-se pela formação educacional das moças ali matriculadas e, em períodos distintos, ofertavam às alunas outros cursos considerados úteis e necessários como o curso de corte e costura, arte culinária, tricô, bordado e crochê, com o intuito de alcançar por meio da escolarização, uma sólida formação religiosa, prepará-las para os trabalhos domésticos, os cuidados com a casa e com o lar.

Dessa forma, as mulheres ali educadas se responsabilizariam pelas normas de conduta, de comportamento de suas filhas e filhos e de seus familiares, levando-as/os, por meio da difusão dos princípios religiosos que aprenderam a seguir, também a professarem e seguirem os preceitos religiosos que a EDMA professava. Meninas e moças difundiriam normas de comportamento e civilidade consideradas aceitáveis, como haviam aprendido na EDMA, o que de certa forma, colaborou para perpetuar costumes, tradições religiosas e modo de ser das mulheres.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DEL PRIORIE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

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

LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. MAYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Caderno de Pesquisa** n. 87, nov, 1993.

LUCA, Tânia Regina de. Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGALHÁES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Editora São Francisco. Bragança Paulista. 2004.

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

OLIVEIRA, Daniel Freitas de. **O jornal A Cruz**: imprensa católica e discurso ultramontano na Arquidiocese de Cuiabá (1910-1924). (Dissertação de Mestrado), Dourados: UFGD, 2016.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

PRADO, Fernanda Batista do. **Entre o oratório e a profissão**: formação de professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946). (Dissertação de Mestrado), Cuiabá/MT, 2017.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Entre o evangelho e o ensino rural**: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976), Cuiabá/MT, 2017.

Fontes documentais

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 de julho 2018.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Ministro João Cleophas. Relatório de Atividades (1952). Rio de Janeiro, 1953, pág. 247. Disponível em http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial. Acesso em: 12 de julho 2018.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Ministro Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda. Relatório (1909 -1910) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil, Vol. 1. Rio de Janeiro, 1910, pág. 69. Disponível em http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial. Acesso em: 12 de julho 2018.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Ministro Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda. Relatório (1909 -1910) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil, Vol. 1. Rio de Janeiro, 1910, pág. 135. Disponível em http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial. Acesso em: 12 de julho 2018.

CUIABÁ. Anuário Eclesiástico da Arquidiocese. Quinto Ano. Editora e Gráfica "A Cruz". Cuiabá, 1961.

EDMA. Livro de Atas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, 1951.

EDMA. Livro de Atas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, 1952.

EDMA. Relatório Nominal das Alunas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, 1965-1968.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 de julho 2018.

Jornal

A CRUZ. **Como deverá ser a moça que escolherás para tua futura esposa**. Jornal "A Cruz", Cuiabá, 08 mar. 1953, p. 1; 3.

A CRUZ. **Departamento de Ação Social Arquidiocesana**. Jornal "A Cruz", Cuiabá, 11 fev.1950, p. 1.

A CRUZ. A glória da mulher. Jornal "A Cruz", Cuiabá, 22 mai. 1930, p. 3.

A CRUZ. A mulher e o lar. Jornal "A Cruz", Cuiabá, 23 ago. 1953, p. 1.

A CRUZ. D.A.S.A. Jornal "A Cruz", Cuiabá, 15/07/1956, p. 3.

A CRUZ. Espôsa e mãe. Jornal "A Cruz", Cuiabá, 12/02/1960, p. 2.

A CRUZ. **Departamento de Ação Social Arquidiocesana**. Cuiabá, 12/02/1961, p. 1.

CAPÍTULO 13

MULHERES E MAGISTÉRIO EM MATO GROSSO: SENHORAS, EDUCADORAS DAS GERAÇÕES DO FUTURO NÃO TÊM SE SAÍDO BEM NA REGÊNCIA

Thais Priscila Marques Nilce Vieira Campos Ferreira Cleicinéia Oliveira de Souza

Introdução

A história da educação das mulheres em Mato Grosso, bem como no Brasil, ainda é pouco pesquisada. Trazemos um expressivo título para este texto que nos parece exemplificar a visão de governo no período: que as mulheres não teriam sido aprovadas na regência de salas de aula, especificamente, se consideradas as aulas ministradas para estudantes do sexo masculino.

A partir de essa constatação, nossa pesquisa se mostrou necessária, não só pelo fato de buscar a compreensão do passado, mas principalmente pela escassez de informações sobre a educação feminina, principalmente se considerarmos os centros de documentações *online*.

Salientamos, contudo, que essa pesquisa não é pioneira, pois no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG e no Centro Memória Viva do Instituto de Educação - CMVIE¹, diversas pesquisas têm sido realizadas no âmbito do projeto "Instrução Pública em Mato Grosso na República: Escolarização das Mulheres" e mais recentemente conjugando e articulando esforços em busca de registrar a história da escolarização feminina no estado de Mato Grosso².

Na busca de compreender como se organizava a Instrução Pública em Mato Grosso, no período de 1888 a 1930, em específico considerando

¹ As pesquisas desenvolvidas no GPHEG podem ser consultadas em https://www1.ufmt.br/ ufmt/un/cmymt

² Atualmente está em andamento uma pesquisa que conta com o apoio de o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)", coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

a educação das mulheres, procuramos explicitar como era vista pelos presidentes do estado mato-grossense a educação das mulheres em Mato Grosso, no período em estudo.

A princípio, temos como hipótese que a mulher deste período, de 1888 a 1930, em Mato Grosso era educada, essencialmente, para assumir futuramente as atividades domésticas e cuidar dos filhos e marido. Com esse intuito, uma educação diferenciada era ofertada às mulheres nas poucas escolas existentes no estado, fossem públicas ou privadas.

Articulado aos estudos da Escola Nova, movemo-nos na compreensão de que é preciso que se olhe para populações que ainda são pouco pesquisadas, que ao longo dos anos também travaram suas lutas conquistaram espaços. Nessa concepção, Jacques Le Goff (1990) expôs que não é a história total que irá sobreviver ao tempo, mas pequenos resquícios da memória serão resgatados por aqueles que se lançam no campo da ciência do passado para torná-los conhecidos ou reconhecidos pela sociedade.

Em busca dessa história, a revolução historiográfica proposta por Lucien Febvre e Marc Bloch no século XVI se propôs a escrever a história daqueles que não eram "vistos". Com a escola dos Annales, em 1929, como abordado por Peter Burke (1991), os integrantes da Escola dos Annales sugeriram um movimento dos historiadores para analisar a história da sociedade em si, de pequenas outras partes que não foram contadas. A ideia seria investigar a história dos "outros", dos "vencidos", daqueles que também constituem a sociedade, aqueles que estão "por baixo", aqueles não são vistos.

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. (BURKE, 1991, p. 89).

Ao se considerar essa concepção de a escola dos Annales, como explanado por Burke (1991), obteríamos uma melhor ideia de sociedade se pesquisássemos as outras partes que a compõe. Mas foi na terceira geração dos Annales, mais precisamente com início em 1968, que Michele Perrot e Georges Duby se propuseram a organizar uma história da mulher. (BURKE, 1991, p. 56).

Nessa perspectiva, procuramos analisar como era compreendida a educação feminina a partir da visão dos governantes de Mato Grosso, a partir das mensagens dos presidentes do estado que podem ser consultadas no *Center for Research Libraries - CRL*.³

Para Le Goff (1990), o documento é uma prova viva do passado e revela um testemunho, um modo de viver de quem o escreveu, mostrando a cultura da sociedade na época de quem o produziu. Contudo, o autor nos alertou "o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram." (LE GOFF, 1990, p. 548).

Nessa linha de raciocínio, para Le Goff (1990), o documento resultaria então de um esforço "[...] das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias[...]". (LE GOFF, 1990, p. 549). Isto é, para registrar acontecimentos e, minimamente, costumes da sociedade e época na qual o documento foi escrito. O documento revela, entretanto, o ponto de vista daquele que o escreveu, constituindo uma opinião entre outras possíveis em uma sociedade.

Cabe-nos ressaltar ainda, como mencionado por Alessandra Pimentel (2001), ao estudar instituições do passado, as memórias e os acontecimentos ocorridos podem nos permitir a compreensão de como se configuram a escolarização nos espaços escolares.

Embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que anteriormente foi elaborado. (PIMENTEL, 2001, p. 192).

Desse modo, a análise documental permite que nos aproximemos para conhecer o passado. Os documentos são capazes de nos relatar pequenas histórias que nos farão entender dinâmicas sociais do presente, o que não significa dizer que o documento é "antigo", que não fará, de alguma forma, parte da trajetória atual do indivíduo, grupo social ou da sociedade inteira.

³ Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles?f[0]=collection%3ABrazilian%20Government%20 Documents&f[1]=grouping3APresidential%20Messages

"O fim último da educação: preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos..."

Ao pesquisar a história das mulheres June Edith Hahner (1981) pontuou que é possível "[...] ver a história da mulher como o estudo de sua experiência de vida, atividades, valores, funções problemas comuns e percepções, como mudaram no tempo, entre os diversos povos em diferentes lugares, enquanto estudados de uma perspectiva feminina". Para Hahner (1981, p. 16-17), também as mulheres eram parte da sociedade e suas experiências não devem ser ocultadas.

Contudo, não podemos esquecer que qualquer investigação do status das mulheres, isto é, de sua posição e poder, deve estar vinculada e relacionada aos papeis e à posição que as mulheres mantêm na sociedade enquanto comparados aos ocupados pelos homens. O passado das mulheres não pode ser estudado num vácuo. As mulheres foram uma parte da sociedade em que viveram e cujos valores absorveram. Devemos esforçar-nos em aprender como sua experiência distinta afetou essa absorção, não as isolando de seu cenário histórico. (HAHNER, 1981, p. 16-17).

Hahner (1981) descreveu que a partir de a Proclamação da República a mulher passou a ser inserida nos espaços escolares. Contudo, para manter a ordem e os papeis sociais organizados, a República brasileira diferenciou o ensino, oferendo diferentes currículos escolares para estudantes homens e mulheres, como dito por Almeida, (2007).

Para as mulheres, vistas como "Rainha do Lar", eram ofertadas disciplinas que reforçavam os deveres maternos na sociedade. A elas, os cuidados com a família, com o marido, os filhos e as práticas do lar como também dito por Ferreira (2014). Se as mulheres optassem por uma profissão, o caminho era a educação da infância, espaço público no qual poderia utilizar seus "atributos" como mulher carinhosa, devota religiosa e possuidora do amor incondicional.

A educação, que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição frágil e nervosa. O fim ultimo da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos. (ALMEIDA, 2017, p. 3).

As escolas assim deveriam formar as mulheres para os serviços do lar e os homens para prover. A mulher educada seria uma mulher que sabia bordar, sabia cuidar e educar as crianças, agradar o marido e manter a harmonia da casa.

O ensino para os homens era voltado ao raciocínio, matérias que lhes preparariam para a vida profissional e lhes dariam boa base para leitura e escrita, geografia e cálculo. A eles haveria uma educação completa para prover um lar e um bom serviço remunerado. Desse modo, os conteúdos curriculares ofertados eram diferentes para estudantes na escola feminina, existindo quando possível, escolas e salas separadas para as aulas ofertadas às meninas, para que não se misturassem com os meninos.

Estudando a realidade em Mato Grosso no período de 1889 a 1910, Sandra Jung de Mattos descreveu que a educação ofertada para as meninas as habilitava para as atividades domésticas. No ensino primário, as mulheres aprendiam a ler, escrever, as primeiras letras, sistema métrico decimal, e os trabalhos de agulhas e prendas domésticas (MATTOS, 2018)

O lugar dos gêneros na sociedade sempre foi escolhido e moldado de acordo com o ideário social.(LOURO, 2002). Isso ocorreu, e ainda ocorre, não só na escolha e exercício de a profissão, mas a educação também os distinguia [e ainda distingue]. Seja quando ofertou aulas para meninos e meninas em escolas separadas — escolas femininas e escolas masculinas -, seja pela construção e oferta de vagas em cursos em número diferenciado para homens e mulheres, ou pelos poucos investimentos na educação até pela diferença curricular que desde cedo já preparara para a vida adulta: o homem prover o lar e a mulher as atividades domésticas e maternais. Nas análises das fontes surgem as diferenças relacionadas ao número de escolas fundadas para meninos e meninas, às questões de gênero em sala de aula, seja se considerarmos docentes, seja se considerarmos estudantes e ou os ensinamentos que são ofertados.

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos — professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para

ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2002, p. 441).

O ideário era, portanto, formar a mulher para o matrimônio e para a vida doméstica e começando desde cedo, apropriado pela educação desde quando as crianças adentram os espaços escolares, no qual é ofertado um modelo de ser e estar no mundo que é reafirmado constantemente nas práticas de ensino.

Em diversas pesquisas nota-se que as unidades curriculares e até a arquitetura das escolas serve de exemplo e condução psicológica para a vida doméstica e de serventia ao marido e a família, como observa Louro (1997). Dessa forma, a educação nada deveria ensinar além de conhecimentos básicos e suas obrigações para mulheres que um dia se casarão e cuidarão de um lar.

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as "mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas", ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (LOURO, 2002, p. 442-443).

Podemos pensar que não haveria então, a necessidade de uma mulher bem instruída, mas de uma mulher que fosse capaz de lidar com as tarefas do lar, saber agradar seu marido e cuidar e educar bem seus filhos, uma mulher para lidar com suas atribuições em casa e caso decidisse ter uma profissão, deveriam dedicar-se ao ensino ou a profissões voltadas para o cuidado.

Ora, como podemos concordar com essa forma de educar? Em suma, os posicionamentos conservadores em relação à educação persistiram e ainda persistem em determinadas instituições escolares às quais defendem que a formação de mulheres e homens ocorra de acordo com sua posição social e gênero, de modo a "[...] desempenharem suas funções cidadás e desenvolvessem

certo senso de moralidade e um bom caráter", como convém a uma sociedade conservadora. (FERREIRA, 2014).

Escolarização das mulheres: "demasiado para ellas, ensinando-se ali matérias que lhe são completamente inúteis"

De acordo com Michelè Perrot (2007), "[...] as mulheres sempre trabalharam, mas seu trabalho era da ordem do domestico, da ajuda aos seus companheiros." (PERROT, 2007, p. 109). Um trabalho invisível e não remunerado. O trabalho feminino não era visto como uma atividade que requer esforço ou que seria necessário ser recompensado. O trabalho feminino, apesar de em diversos países as mulheres estarem em outros espaços como a indústria têxtil, sempre permeava o seu dom natural.

Como apresentado até aqui, podemos entender o processo de inserção das mulheres na educação como uma assimilação de uma visão patriarcal de mulher. Isto é, à mulher a profissão de ensinar e ao homem tarefas vistas como mais complexas. (ALMEIDA, 2017). A mulher passou a ser vista educadora como uma mãe, a visão estabelecida na sociedade, que irá utilizar de seu amor integral e sua pureza para ensinar e passar mais precisamente os valores aos seus alunos, ou seja, potencializou-se o efeito da importância feminina na educação escolar.

Uma das crenças ilusórias que o imaginário republicano brasileiro entreteceu e que se estendeu ao século XX foi a fé do liberalismo no poder da escola. Como baluarte da concretização dessa crença erigiu-se um outro emblema: a destinação vocacionada feminina para educar a infância. Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX, estava voltada principalmente para um simbolismo atávico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar. Em contrapartida, enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar ocupando cargos administrativos. (ALMEIDA, 2017, p. 1).

O imaginário social da época marcou-se pelo processo de inserção feminina nas salas de aula e pela escolarização das crianças. A aceitação das

mulheres no ofício de ensinar implicava que a professora fosse uma mulher gentil, docilizada, mãe, cuidadora e amorosa, e, portanto, alguém capaz de repassar esses valores adiante, como dito por Almeida (2017).

Mas mesmo essa inserção não foi feita de maneira unânime, como nos mostram os relatórios dos presidentes da província. A exemplo, em 1º de fevereiro de 1896, o então presidente de Mato Grosso, Antônio Correa da Costa (1896), na Mensagem Presidencial apresentada a Assembleia Legislativa mato-grossense, o presidente relatou que a possível decadência da Instrução Pública de Mato Grosso se devia ao fato das mulheres terem adentrado ao magistério.

Instrução Pública - Do Relatório do Sr. Dr. Director Geral da Instrução Pública vereis que este ramo importantíssimo da administração está exigindo reforma inadiável A decadência do nosso ensino primário chegou a ponto de verificar-se pelos exames ultimamente procedidos que dos 44 alumnos julgados provectos apenas 17 foram preparados nas 10 escolas públicas que mantem o governo n'esta capital. Concorre principalmente para este resultado a falta de confiança dos pais de família no professorado público; determinando semelhante facto a diminuição de frequência nas escolas públicas e o aumento das particulares. actual regulamento estabelecendo que, em igualdade de condições, fossem as senhoras preferidas ao magistério, deu como resultado ficar quase exclusivamente confiado a ellas o nosso ensino primário. Penso que é esse um dos factos de que se origina a decadência do ensino. 4 (COSTA, 1896, p. 21).

Podemos pensar que a presença das mulheres como educadoras trouxe algumas mudanças que provocaram reações contrárias a sua presença nas salas de aula e à elas foi atribuída a culpa do fracasso do ensino público, desconsiderando todos os outros fatores que influíam no conjunto da instrução pública no estado: ausência de formação adequada, salas de aula impróprias ou mesmo inexistente, o parco orçamento destinado à educação pública, entre outros e "continuamente objetos de exposição" nas mensagens emitidas pelos presidentes de estado e, naqueles anos, muitas escolas não possuíam sequer condições mínimas de funcionamento, com "[...] infraestrutura precária; ausência de recursos didáticos; inexistência de profissionais habilitados". (FERREIRA; BARROS, 2015, pp. 163-164).

⁴ Nos textos transcritos mantivemos a escrita tal qual se encontra no documento.

Rachel Soihet (1998) descreveu os mecanismos que solidificavam a posição social da mulher e que as mantinham "submissas" à algumas tarefas.

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação – que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irredutível, universal. O essencial é identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como 'natural' e biológica, a divisão social dos papéis e das funções. (SOIHET, 1998, p. 82).

Destacamos, portanto, que as mulheres conseguiram espaço de exercer a profissão de ensinar, mas um espaço profissional demarcado pela sociedade como um lugar no qual as mulheres pudessem exercer uma profissão ideal, pois ali elas também se responsabilizariam pelo cuidado com crianças.

Na Mensagem Presidencial de 1901, o Coronel Antônio Pedro Alves de Barros, na época presidente da Província de Mato Grosso, relatou à Assembleia Legislativa as lamentações do Director Geral da Instrucção e sua opinião sobre as mulheres no professorado do ensino primário.

Em seu relatorio que junto vos remetto, continua o Director Geral da Instrucção a reclamar: quanto ao ensino primario, a reforma do art. 11 da lei n. 152 de 1896, no sentido de poderem ser admittidas as senhoras à regencia das escolas para o sexo masculino; e quando ao secundario, a divisão da cadeira de geographia e historia em duas [...].

A reclamação referente ao ensino primario é attendivel, achando-se hoje universalmente reconhecida a aptidão especial da mulher para a educação da infancia de ambos os sexos. (BARROS, 1901, p. 9).

Como podemos ver, a justificativa da presença feminina no magistério era a habilidade natural de lidar com crianças, de saber educar os filhos da nação. A mulher não seria capaz de ensinar tudo que um menino precisa para estar pronto às demandas profissionais e sociais da época, mas ela seria capaz de educá-lo para os primeiros passos do ensino e, como vimos, no excerto acima, Barros (1901) reconhecia a "especial aptidão" feminina para a educação da infância.

A mulher poderia continuar educando as mulheres, ministrando aulas para a infância, para o bordado, puericultura, cuidados com o lar. Isso uma mulher seria capaz de ensinar às outras mulheres, para os homens, contudo, em sempre eram julgadas aptas, pois para eles haveria um programa de ensino diferenciado.

Em 1908, o presidente da Província de Mato Grosso, Generoso Pais Leme de Sousa Ponce, pontuou a necessidade de uma Escola Normal para Mato Grosso na qual se pudesse habilitar para o magistério público e na qual não precisassem aprender " matérias que lhe são completamente inúteis".

Por falta de outro estabelecimento de ensino secundário, onde as meninas possam receber a instrucção de que desejam, frequentam ellas as aulas do Lyceu, cujo curso é, sem duvida, demasiado para ellas, ensinando-se ali matérias que lhe são completamente inúteis, mas que não lhes é licito dispensar, por serem obrigatórias. Precisamos, pois, de uma escola normal para os dois sexos, destinada a habilitar para o magistério publico os que se propuserem a exercel-o. (PONCE, 1908, p. 19).

Nota-se a preocupação em ocupar as mulheres com disciplinas, informações, que não lhes competia, pois, segundo o pensamento da época seria inútil para uma mulher saber tais conhecimentos. Analisando a fala de Ponce, conseguimos ter a ideia da diferença entre o ensino para homens e mulheres no início da República. O ensino era justificado como algo pesado para a cabeça feminina, como algo inútil ou não compreensivo para uma mulher. Governantes, assim, isentavam-se de lhes oferecer uma educação similar àquela que era ofertado aos homens. Louro (2002) retratou essa realidade e o papel das leis e dos governos nessa desigualdade dos gêneros em diversas instâncias.

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de Instrução Pública o ensino das 'pedagogias' – aliás o único nível a que as meninas teriam acesso, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos 'aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar'. Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores. (LOURO, 2002, p.441).

Podemos perceber como foi instituído a diferença entre os gêneros por meio da imagem social da mulher, colocando a ideia de fragilidade para a falta ou para impedir o acesso aos conhecimentos que eram ofertados aos homens. Leis, relatórios, regulamentos e outras normas reforçavam o papel da mulher e sua inferioridade perante o homem.

Manoel José Murtinho, na mensagem enviada para a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, de 13 de maio de 1895, defendeu alteração da regulamentação da Instrução Pública. Para ele, a instrução de meninos deveria ser realizada por professores do sexo masculino que teriam mais "energia" para o ensino, além disso, destacou que a regência dessas aulas por mulheres traria descredito ao ensino oficial.

Permittir me-eis, entretanto, plano de reformas a executarse deve figurar uma medida que parece reclamada por diuturna observação, e talvez obedeça a influência do nosso meio social; é a de exigir que as escolas de instrucção primária para o sexo masculino sejam exclusivamente regidas por professores, visto como as senhoras, por falta do preciso preparo entre nós, bem como da indispensável energia para lidar com meninos, não têm provado bem na regência de taes cadeiras, dando lugar a que escolas publicas de semelhante classe sejam poucos frequentadas, procurando os meninos de preferencia as escolas particulares, com grave descredito do ensino oficial. (MURTINHO, 1895, p. 10).

Mas para que homens adentrassem o magistério seria necessário aumentar os vencimentos do "professorado primário", pois com a "minguada" remuneração que recebiam era inaceitável que homens habilitados procurassem o magistério público primário como profissão, "sendo por isso que quase todos os candidatos ás escolas públicas são senhoras, as quais pelas condições próprias do seu sexo, podem viver com menores vencimentos." (MURTINHO, 1895, p. 11).

Outro exemplo aparece na mensagem presidencial escrito pelo Vice-Presidente da Província de Mato Grosso, Coronel Pedro Leite Osorio, em 1907, que justifica o menor salário a ser pago às professoras, afinal elas não necessitariam de salários iguais, pois pouco a elas bastaria, o que diferia de um homem mesmo sendo solteiro.

Mas não se póde levar a effeito semelhante reforma sem augmentar os vencimentos para os professores destas ultimas, visto não ser possivel encontrar pessoal idoneo para regel-as, com os mesquinhos vencimentos actuaes, que, se podem bastar para uma senhora, maximé sendo casada, são manifestamente insufficientes para um homem viver com elles, ainda mesmo no estado de solteiro. Estou certo, porem, que esse augmento de despeza será sobejamente compensado pelo muito que a instrucção primaria lucrará com tal reforma, que se impõe imperiosamente. (OSORIO, 1907, p. 18).

No excerto, notamos que o parco vencimento pago aos professores eram "mesquinhos" para os para homens e um trabalho pouco atrativo, o que levou Osório (1907" a defender melhores salários para potencializar a presença de homens no magistério, agradando professores, propôs lhes dar melhores condições de trabalho e pontuou que os vencimentos eram insuficiente para um homem, mesmo quando solteiro. Osório defendeu ainda que as escolas masculinas deveriam ser regidas por professores homens que seriam mais "capazes".

Por outro lado a experiencia tem mostrado a necessidade de se acabar com a praxe de serem as escolas do sexo masculino regidas por senhoras, em vez de sel-o por homens, visto que, em regra, são estes mais capazes do que aquellas para manter a ordem e disciplina que devem reinar na escola; accrescento a isto a circumstancia de não poderem as senhoras, por diversas causas naturaes, ter a mesma assiduidade e dedicação do homem, principalmente quando casadas. (OSORIO, 1907, p. 18).

Como podemos ver, as exigências para as mulheres, cuidados e docilidade, era uma marca para uma professora atenta às necessidades infantis, em específico, para uma educadora de mulheres. Entre professores homens e mulheres haviam diferenças que deveriam ser consideradas em relação à profissão, afinal, as mulheres, não compartilhavam do mesmo conhecimento, do mesmo espaço escolar, dos mesmos espaços sociais e nem da mesma força física que possuía um homem, segundo os excertos analisados. Com tantas questões a serem consideradas, Osório (1907) defendia a manutenção dos homens no magistério, recompensando-os com melhores vencimentos por aceitarem o cargo de educar homens republicanos.

O presidente da Província de Mato Grosso de 1910, Coronel Pedro Celestino Correa da Costa, também pontuou a ineficiência das mulheres na educação pública e defendeu so preparo de moços para assumir essa função.

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

Para esses presidentes, portanto, a decadência do ensino aumentou com a presença das mulheres em salas de aula e era necessário a presença de homens para que o magistério se tornasse uma profissão atraente e de real proveito para a sociedade, como descrito no excerto acima.

Considerações finais

Compreendemos que a Instrução Pública de Mato Grosso, no período de 1889 a 1930, formava as mulheres para as atividades doméstica, o cuidado com o marido e os filhos. Era ofertada uma educação diferenciada para homens e mulheres, argumentando que às mulheres bastava ensinar o suficiente para que pudessem cuidar de seus lares e famílias.

Lutando contra as concepções propagadas de que não conseguiam educar as crianças, em específico, àquelas do sexo masculino, mulheres se arriscavam na carreira profissional atuando como professoras, ainda assim, na educação das infâncias sofriam repressões daqueles que acreditavam em sua fragilidade para lidar com a profissão e as consideravam menos capazes do que professores homens.

Identificamos mensagens emitidas pelos Mato Grosso a acusação da mulher não ser suficiente para o magistério e a elas era cominado o motivo da decadência do ensino. Observamos que, no período da Primeira República ainda mantinha a ideia de uma mulher, agora republicana, do lar, educada apenas para as tarefas do âmbito privado, e em determinadas circunstâncias, elas eram educadas para saberem se comportar ao lado do marido no âmbito social. Destacamos, também, que antes das mulheres serem autorizadas a trabalhar com educação, elas já eram responsáveis por educar seus filhos ,antes de adentrarem a escola.

Com a pesquisa, evidenciamos que na educação a desigualdade entre os gêneros estava presente no início da República, ou seja, por meio da educação reafirmava-se a existência de um determinado o lugar da mulher, seus afazeres e limites sociais.

Por meio das análises das mensagens emitidas pelos presidentes do estado, podemos pensar que muitas foram batalhas diárias na luta contra as discriminações sofridas em relação ao gênero feminino. Adentrar os espaços escolarizados foi uma luta que as mulheres enfrentaram.

Mas não se mostra tão diferente ou pior do que vemos ou enfrentamos em relação às questões de gênero atualmente. As mulheres ainda são maioria em alguns espaços tidos como lugares de cuidado e os cargos de gestão ainda são espaços ocupados em sua maioria por homens.

O estudo de processos históricos pode mostrar uma história das mulheres e de suas lutas para que pudessem adentrar os espaços públicos. Afinal, pelo que podemos notar nos estudos que realizamos, a educação da mulher quase sempre era realizada aquém de seus interesses, de suas necessidades e desejos, mas se fazia conforme os ideais da sociedade republicana e conservadora da época.

A mulher, profissional do magistério, deveria exercer uma função social de educadora dos filhos e da nação, ser boa administradora do lar. Munindonos das palavras de José Verissimo (1985, p. 125), seria possível, desse modo, "[...] melhorar, favorecendo intencionalmente a evolução brasileira, de modo a dar um dia ao nosso país uma posição proeminente no mundo [...]". Para melhoria da educação brasileira cumpria, pois, "[...] começar por melhorar o principal órgão de educação de uma sociedade, que é, evidentemente, a mulher." Essa concepção prevaleceria nos anos em estudo.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. As professoras no século XX: As mulheres como educadoras da infância. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Autores Associados, 2017.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a escola dos Annales (1929-1989). 2º ed. São Paulo: Unesp, 1991.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; BARROS, Josemir Almeida. Instrução pública no início da República: Mato Grosso e Minas Gerais no fim do século XIX e início do século XX (1889-1906). Revista Eletrônica Documento/Monumento, v. 15, p. 156-181, 2015.

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

HAHNER, June Edith. A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas, 1850-1937. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: contexto, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O Gênero na docência. *In*: **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MATTOS, Sandra Jung de. **Trabalho de agulhas e prenda domésticas**: educação feminina Mato-grossense (1889-1910). 123f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Programação de Pós-Graduação em Educação, Mato Grosso. 2018

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2015.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, Paraná, n. 114, p.179-195, nov. 2001.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e história de gênero**: um depoimento. cadernos pagu, n. 11, p. 77-87, 1998.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Editora Mercado Aberto: Porto Alegre, 1985.

Fontes documentais

BARROS, Antônio Pedro Alves de. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa**. Mato Grosso, 1901. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 05 de abril 2018.

COSTA, Antonio Correa da. **Mensagem do Presidente da Província à Assembleia Legislativa**. Mato Grosso, 1896. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 05 de abril 2018.

COSTA, Pedro Celestino Correa. **Mensagem do 1º Vice-Presidente em Exercício do Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa**. Mato Grosso, 1910. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/170#?m=82 &c=0&s=0&cv=1&r=0&xywh=-926%2C0%2C3674%2C3469. Acesso em: 08 de julho 2017.

MURTINHO, Manoel José. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. 13 de maio de 1895. Cuiabá. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 de julho 2017.

OSORIO, Pedro Leite. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Mato Grosso, 1907. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 19 de julho 2017.

PONCE, Generoso Pais Leme de Sousa. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso para Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Mato Grosso, 1908. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 08 de março 2018.

CAPÍTULO 14

LA PEDAGOGÍA FEMINISTA O UN ASALTO A LA PEDAGOGÍA HEGEMÓNICA EN LAS UNIVERSIDADES

Selen Arango Rodríguez

Introducción

La pedagogía es un campo disciplinar y profesional (Runge, Garcés y Muñoz, 2010) que tiene por objeto de estudio la educación y la formación humanas, y que dedica sus esfuerzos en reflexionar acerca de las maneras bajo las cuales es posible un proyecto que no traspase los límites de libertad de aprendizaje de los sujetos. Nace en la modernidad como consecuencia del desarrollo de tres culturas pedagógicas hegemónicas: alemana, francesa e inglesa. Varias han sido sus apuestas y sus fracasos, pues justamente cuando el individuo moderno cae en crisis, la pedagogía también.

Para afrontar la crisis de la modernidad, quienes no se formaron como pedagoges, desarrollaron pedagogías transformativas como la pedagogía crítica y la pedagogía feminista. Especialmente, las pedagogías feministas se encargaron de reflexionar acerca de las transformaciones que los sujetos extranjeros de la pedagogía moderna asumieron para responder a la formación proporcionada por culturas pedagógicas coloniales y heteronormativas. Los sujetos extranjeros de la pedagogía, no nombrados en sus discursos hegemónicos, asumieron su transformación en espacios que no eran los escolares como las cárceles y al interior de sus comunidades. Estos sujetos extranjeros, mujeres, hombres y niñes latinoamericanes con escasos recursos económicos, ubicados en las periferias de las ciudades o en entornos rurales, no tuvieron acceso a la educación como sistema público pero sí participaron de procesos educativos dados al interior de movimientos sociales.

Este texto tiene objetivo presentar los retos que las pedagogías feministas le solicitan a la universidad, especialmente, a las facultades de educación y de humanidades en donde se forman pedagoges y docentes.

En la actualidad, los campos contemporáneos de intervención pedagógica se nutren de una definición transdisciplinaria de la pedagogía. Este esfuerzo ha sido emprendido en diferentes disciplinas por autoras feministas y autores provenientes de la crítica cultural.

En el año 2000, Chela Sandoval, autora chicana y feminista, publica en inglés *Methodology of the Oppressed* (traducida al español en el 2015 como Metodología de la Emancipación), un texto que hace unos años está siendo difundido en la academia estadounidense chicana para fundamentar la crítica al *apartheid* teórico de los estudios culturales y críticos. Este cerco hace que estas disciplinas se interesen en una de las siguientes categorías: sexo, género o raza. También, el *apartheid* se interesa en colonizar los campos de la academia para, de esta manera, distribuir una forma de entender los estudios culturales y críticos, y abordar solo unos/ as teóricos/as, aún la mayoría son teóricos, y así continuar con la instalación de límites disciplinares. El trabajo de Sandoval tiene como suelo teórico-práctico el feminismo tercermundista, por lo que no corresponde a los intereses académicos hegémonicos que cercan y no incluyen las estrategias de las conciencias disidentes para no sucumbir a los esfuerzos globalizantes de la colonización.

De manera contradictoria, y, también debido a ése apartheid, Sandoval en su texto no retoma la *Pedagogía del oprimido* de Freire. Justamente, esta omisión, que no es intencional, nos encuentra con un ámbito académico internacional en el que solo circulan unas pedagogías provenientes de unos países y unas prácticas en las academias interesadas en enseñar solo a unos pedagogos. ¿Qué hubiera pasado si a Sandoval uno/a de sus maestros/as le hubiese enseñado el trabajo de un pedagogo latinoamericano, brasilero, integrante de la Iglesia católica? ¿Qué le hubiera dicho Paulo Freire a Sandoval respecto a que el *apartheid* académico es una forma de la cárcel? Sandoval tiene un capítulo dedicado a considerar el amor como una herramienta hermenéutica para la decolonización.

Cruzar los límites de la Pedagogía Moderna

La mención al trabajo de Chela Sandoval justifica la necesidad de cruzar los límites de la pedagogía. Considero que la pedagogía es una disciplina que también sufre de un *apartheid* teórico y que el papel de quienes somos pedagogos/as es desmontar estos límites para reconocer campos de intervención pedagógica diferentes a la escuela.

En la actualidad, los estudios que no sean acerca de la escuela o se realicen al interior de la misma, no son considerados pedagógicos en sentido estricto. Si bien la lucha de la pedagogía en sus inicios era política y se dirigía a posicionarla epistemológicamente, con el paso del tiempo esta lucha comenzó a exigir la lectura de unos autores que dirigieron su mirada a la educación en la escuela, sin lugar a otras configuraciones del discurso pedagógico que emergieron, justamente, en los cercos disciplinares de la pedagogía.

Estos cercos, lugares fronterizos por excelencia, son habitados por sujetos extranjeros y prácticas pedagógicas que no fueron objeto de la reflexión pedagógica sino hasta mediados del siglo pasado.

El sujeto de la pedagogía moderna, el sujeto de la formación, procedente de la *Bildung* clásica, ocupó por varios siglos el interés de la producción pedagógica. En el siglo XX, varios estudiosos retomaron lo que significó la *Bildung* para emplearla en otros ámbitos como la educación para personas jóvenes y adultas y para incertarla dentro de los planes de mundialización del acceso a la educación para todes. Sin embargo, algunos autores consideran que para el uso de este concepto debe tenerse en cuenta su historia. En el 2002, Gert Biesta en *How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal* trae al siglo XXI una cuestión pedagógica de gran importancia para la tradición pedagógica alemana en el siglo XIX: la *Bildung*.

Para el autor, la formación tiene una doble cara: educacional y política. La educacional emergió en Grecia en el siglo XVIII alcanzó su más importante nivel de recepción al convertirse en una noción central para la educación en Occidente, en especial, porque coincide con los objetivos del proyecto de la modernidad: la reflexión acerca de qué tan educada y cultivada puede ser una persona así como la idea de una formación general para aproximarse al lobro de la educación para todes. Este énfasis en la cultivación del individuo se hace en torno no a la acumulación de conocimiento sino a la relación del sujeto con la vida, con la formación de su espíritu. Por su parte, la cara política fija su preocupación en la dimensión participativa de los sujetos en la socidedad en tanto se concibe como alguien capaz de decidir por sí mismo.

Estas dos dimensiones de la *Bildung* regresan continentalmente en los 60s pero dando lugar a un discurso empírico de la educación a través de palabras como "qualification, socialization, integration and learning" (Biesta, 2002, p. 379), y a partir de los 80s se retoma la vertiente de la formación general con acento instrumentalista: un ejemplo de ello es contemplar curricularmente qué debe saber un estadounidense para ser nombrado como culturalmente letrado, validando, entonces, un currículo nacionalista. Este currículo en el contexto de la globalización y en el marco de la erradicación de las diferencias identitarias, sexuales, raciales y culturales, responde a la universalidad proyectada a través de la formación general entendida como acceso para todos/as sin excepción. Para Biesta, la relación entre la *Bildung* y lo general y/o universal no es nada nueva, puede ubicarse desde su vínculo con las nociones de "self-determination, freedom, emancipation, autonomy, rationality and independence" (379), propias de la *Bildung* del siglo XVIII.

Hacia el encuentro con el sujeto extranjero de la pedagogía

La salida del sujeto moderno a la calle le lleva a encontrar que allí no estaban los más altos valores de la cultura. Los sujetos que encontró son hombres y mujeres rodeados de escasez educativa, monetaria, sanitaria, y sociocultural. La cultura moderna de la calle era la de la escasez y de la exclusión.

Generalmente, este sujeto excluido no contaba para el desarrollo de las teorías acerca de su formación. Solo aparecía dentro de reflexiones pedagógicas como un sujeto a través del cual sería posible lograr los ideales de formación de una nación (Sommer, 2004; Arango, 2010). Este sujeto "solo podría ser" la mano de obra para las industrias, el soldado para las guerras, la madre de los próximos ciudadanos o personas defensoras del proyecto, a través no sólo de la domesticación (asearse, comportarse en público y respetar la autoridad) (Sloterdijk, 2000) sino también de la colonización (Walsh, 2013; Lugones, 2008) de sus formas culturales, y del relacionamiento con sus divinidades, con el otro y con sí mismo.

A este sujeto, como el de la formación, se le predeterminó una experiencia mientras recibía diferentes despojos que lograron feminizarlo. Fue despojado de la educación, de la cultura, de la socialización y del acceso a sus derechos como ciudadano/a. La feminización del sujeto de la formación en el marco de los proyectos nacionales le asignó a las mujeres el mandato de la maternidad, la imposibilidad de relaciones amorosas con otras mujeres (Wittig, 2006) y, como a los hombres, la obligatoriedad del matrimonio. También una relación con lo divino a través de la imposición de un Dios, de unos santos. Un vínculo con su cultura marcado por el desprecio hacia las comunidades indígenas prehispánicas. Una marginalización del sujeto "pobre" para quien la educación es un privilegio de pocos/as en la región.

Este despojo dio lugar a la emergencia de prácticas pedagógicas en el marco de una educación por fuera de la escuela. Prácticas del sujeto extranjero. Algunas de ellas son prácticas que han permitido que los sujetos logren sus metas mediante procesos de literacidad con personas jóvenes y adultas (Hernández, 2009), reconozcan prácticas culturales anormales que desmontan las representaciones hegemónicas del conocimiento, lo sitúan y lo hacen sensible (Lozano, 2010), o prácticas que encienden el cuerpo y el entendimiento, que desde abajo van hacia los lugares de encierro como la cárcel o de disputas políticas como la plaza para registrar las prácticas de los sujetos (Belausteguigoitia; Lozano, 2012), entre otras. Pero también, aún existen unas

pedagogías que accionan a través de la cultura y de las sociedades como la de la crueldad interesada en emitir mensajes aleccionadores en el cuerpo de las mujeres (SEGATO, 2015).

La pedagogía feminista o de las prácticas del sujeto extranjero

La pedagogía feminista aporta en la transformación de las personas y se interesa en que logren ser aquello que quieren ser. Es una pedagogía de asalto a la pedagogía moderna y que aparece aparece como resultado de varias maniobras, (Arango, 2016), entre ellas:

El uso de lenguas bífidas, venenosas, para contaminar espacios en donde no se le permite a los sujetos hablar ni hacer parte de la construcción del conocimiento. Una voz polifónica que abarca diferentes posiciones de sujeto y escucha en los espacios pedagógicos. Escuchar a quien escribe acerca de su intimidad y que fue marcada/o por la culpa ante situaciones externas como la violencia o decisiones del passado, pero también, al sujeto autoritario que ejerce su voz por encima de los derechos humanos.

La segunda práctica se relaciona con *la bilocación del sujeto de la pedagogía*, que se encuentra entre el presente y el pasado. Es la práctica del reconocimiento de la historicidad del campo y de su importancia para el presente. El trabajo de bilocación en la pedagogía cuestiona al emisor omnisciente de la pedagogía y considera que su capacidad para reflexionar acerca de la formación humana no puede ser lineal, ni unívoca, sino mediante unas coordenadas específicas que no parten de una visión maniquea: malo o bueno, sino de la liminaridad, de la conjugación del pasado y del presente como parte de la constitución de los sujetos. También, del reconocimiento de la interseccionalidad (Williams, 1994), de las categorías de raza, sexo y género juntas y de la importancia de un conocimiento situado y parcial (Haraway, 1995).

La tercera práctica es un movimiento: *abrir los ojos*. Es comprender el mundo desde la perspectiva de la búsqueda orientada hacia las motivaciones que no satisfacen ideales de formación normativos. Más bien, es la práctica del que abandona esos ideales en correspondencia a la forma como éstos los han despojado de la educación, de la posibilidad de hablar por sí mismo/as, de su lugar de nacimiento. La identificación de campos de la pedagogía emergentes requiere abrir los ojos, para mirar de otra manera y más allá de la escuela.

Estas prácticas excarvan en los registros de las prácticas culturales de los sujetos: performances, literatura, oraliteratura, cine, video, fotografías,

pinturas, músicas, cantos, poesía visual, sonora, escrita, etc., para encontrar las prácticas pedagógicas que subyacen en ellas. La excavación pasa la superficie, del espacio y del tiempo en donde estas prácticas suceden, para encontrar sus condiciones de emergencia.

A modo de cierre. Por un pensamiento fronterizo en la pedagogía

Los campos pedagógicos contemporáneos de la pedagogía se basan en un pensamiento de frontera (Walsh, 2013) y transnacional (Sandoval, 2015) que es hospitalario con el sujeto extranjero, y amplía la idea de proceder a un territorio, hacia otras historias, otros modos de pensar. Este pensamiento hace parte de la escuela crítica. El pensamiento crítico de frontera abona en el diseño de procesos entre grupos y conocimientos subalternos, por ejemplo, entre mujeres negras campesinas y mujeres negras académicas. Fernandes de Oliveira & Ferrão Candau (2013), escriben que Walsh define la pedagogía decolonial como un proyecto a través del cual en el campo educativo podría ahondarse en los debates en torno a la interculturalidad.

La formación no sólo atañe a los procesos educativos. Es también una problemática que se dirige especialmente a nuestra identidad. Por eso, formarse es emprender la pregunta de cómo se ha sido formada y cómo ser lo que se quiere ser mientras se rompen, se cruzan, se transforman los cercos que pretenden que se sea de otra forma. Audre Lorde (2007) escribió que no podemos seguir educando a los hombres por sobre nosotras mismas, esto es, seguir ocupándonos de la formación de los otros abandonando la nuestra. bell hooks (1994) nos pide que para lograrlo debemos ir más allá de actos de rebelión para afirmar procesos revolucionarios que deben iniciar desde nuestra propia casa, nuestro propio cuerpo. Marisa Belausteguigoitia (2012) nos recuerda la torsión y las pedagogías en espiral. Este movimiento es sumamente corporal y también cuir (López & Davis, 2010) en lo que significa la práctica epistemológica en la pedagogía.

De esta manera, abordar los campos emergentes de intervención pedagógica sugiere reconocer como prácticas pedagógicas, varios procesos formativos que suceden por fuera de la escuela pero que ingresan a ella mediante las relaciones entre los sujetos que la conforman. Ubicar estos campos le permitirá a la pedagogía contar con elementos para leer las cartas que le han están enviando desde hace buen tiempo los sujetos que no habían sido tenidos/as en cuenta dentro de sus reflexiones.

Referencias

- ARANGO, R. S. De la poesía a la prosa, o imágenes de la formación femenina en el proyecto de nación colombiano del siglo XIX. **Historia Caribe**, 17. 67-88, 2010.
- ARANGO, R. S. Narrarse a sí misma. El sujeto de la de formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en América en los 80's. Tesis para optar al título de Doctora en Pedagogía. Posgrado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M.; Lozano, R. (coords.). **Pedagogías en espiral**: experiencias y prácticas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- BELL, H. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.
- BIESTA, G. How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. **Journal of Philosophy of Education**. 36. (3). 377-390, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. 2. ed. Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A., 2015.
- HARAWAY, D. J. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *In*: **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza**. (pp. 313-346). Madrid: Cátedra, 1995.
- HERNÁNDEZ, G. **Neocolonialismo y políticas de representación**: La creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y vida.* 30, 1, 30-43., 2019.
- LÓPEZ, M. Y.; DAVIS, F. "Micropolíticas Cuir: transmariconizando el Sur". Ramón. **Revista de artes visuales**. 99, 8-9., 2010.
- LORDE, A. Sister Outsider. Berkeley: Crossing Press, 2007.
- LOZANO, R. **Prácticas culturales a-normales**: Un ensayo (alter) mundializador. Ciudad de México: UNAM/PUEG, 2010.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. (9). 73-101. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906, 2008. Acesso em: 12 de julho 2018.

OLIVEIRA, F.; FERRÁO, C. V. M. Pedagogía decolonial y educación antiracista e intercultural en Brasil. In: En K. Walsh. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. (pp. 275-303). Quito: Abya Yala, 2013.

RUNGE, A.K.; GARCÉS GÓMEZ, J. F.; MUÑOZ GAVIRIA, D.A. La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. (pp. 201-222). En Echeverri, J. (Edit.) **Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2015.

SANDOVAL, Chela. **Metodología de la emancipación**. Ciudad de México. Programa Universitario de Estudios de Género. PUEG/UNAM, 2015.

SEGATO, Rita Laura. **La pedagogía de la crueldad**. Entrevista. Página 12. Viernes 29 de mayo. Disponible *In*: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-30.html, 2015.

SLOTERDIJK, P. **Normas para el parque humano**: una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger. Madrid: Siruela, 2000.

SOMMER, D. **Ficciones fundacionales**: las novelas nacionales de América Latina. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 2004.

WALSH, K. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

WILLIAMS, C., K. Maping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. En: M. Alberston Finemam y R. Mykitiuk (Eds.). **The Public Nature of Private Violence**. (pp. 93-118). New York: Roudledge, 1994.

WITTIG, M. El pensamiento heterosexual. *In*: **El pensamiento** heterosexual y otros ensayos (pp.45-57). Madrid: Egales, 2006.

CAPÍTULO 15

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: DISCUTINDO DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

Rudião Rafael Wisniewski Jorge Alberto Lago Fonseca

Introdução

Em tempos de intolerâncias, é fundamental que a Educação fomente discussões e promova compreensões a respeito do valor das diferenças na construção de uma sociedade menos preconceituosa, aberta a acolher opiniões e culturas distintas, as quais podem ampliar e potencializar as nossas próprias opiniões e culturas. Respeitar os direitos de outros é fundamental na busca de equidade, mais do que isso, é prova de humanidade.

Além de as leis 10.639/03 e 11.645/08, nas quais constam as atribuições das Instituições de Ensino a respeito da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação para as relações étnico-raciais, há a Resolução CNE/CP n. 01/2004, segundo a qual:

caberá às escolas incluírem no contexto dos seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos quanto às contribuições de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza de que o artigo 26, acrescido à Lei n. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas. (BRASIL, 2013, p. 37).

Não basta, portanto, contar a história de povos indígenas como estão descritas nos livros didáticos, pois muitas vezes, temos a impressão de que os indígenas são apenas povos nativos do nosso país que usam cocar e vivem nus e pintados.

É necessária uma visão mais ampla, mais complexa, como propõe a Resolução supracitada. Para tal, é importante que se parta de a realidade local das instituições de ensino. Na nossa cidade ou região há indígenas? Qual(is) a(s) etnia(s) deles e como se diferem de outras que existem em nosso estado? Projetos podem fazer este levantamento para que não se ensine uma história e cultura que parece ter ficado no passado. Há, por exemplo, que se discutir como muitos indígenas têm ficado nas periferias das cidades, por preconceito e falta de informação. Quais os povos mais próximos do local? Há indígenas na cidade? E na instituição de ensino? De qual etnia? Quais seus costumes?

No entanto, nenhuma dessas questões deve ser respondida com o olhar eurocêntrico ou somente de acordo com o livro didático. Devemos ter abertura para ouvir o outro, tentar entendê-lo em sua cultura diferente da nossa. Quais direitos estão sendo negados a esses povos?

Buscando trazer algumas reflexões a respeito desses questionamentos que levantamos, este texto foi escrito a partir de pesquisa bibliográfica e entrevista com o Kaingang Bruno Ferreira, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, habitante da Terra Indígena do Guarita.

O texto enfoca a história e cultura indígena, levando em consideração os direitos humanos, porém devemos tomar cuidado com uma pretensa universalidade de direitos humanos, para que respeitem a pluralidade cultural. Para tal, este texto está fundamentado na abordagem dos direitos humanos amparada na Filosofia da Libertação - FL, de acordo com as considerações do professor Alejandro Rosillo Martínez (2015), devido ao fato da FL ter como lugar epistemológico "[...] a perspectiva da vítima, que pode ser numericamente, em um grupo social, uma maioria, os pobres socioeconômicos, ou uma minoria, em alguns países, um povo indígena, mas que no final das contas são excluídos e vítimas do sistema hegemônico" (MARTÍNEZ, 2015, p. 46).

Indígenas no Brasil: sua situação e a filosofia da libertação

De acordo com Gomes (1991), os indígenas eram vistos como primitivos, contudo, poderiam adentrar no estágio positivo. Essa imagem do índio como primitivo, fraco, inocente, que precisaria sair desse estágio e ascender a um estágio "superior", sob a proteção do Estado, reforçava a visão dele como uma criança. Essa concepção de dependência, na qual o indígena precisaria da proteção do Estado, colocou-o na condição jurídica de órfão. Por isso, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que nasceu sob controle e inspiração do Positivismo, como ideologia política.

Essa visão do indígena, por meio do seu reconhecimento legal como menor de idade, com a alegação de que só assim o Estado brasileiro poderia defendê-lo das injustiças sociais e econômicas que são cometidas contra eles, é um paternalismo justificado como uma necessidade histórica.

A Fundação Nacional do Índio – Funai – foi criada em 1967, sucedendo o extinto SPI. Contudo, a política indigenista do Estado brasileiro à época continuava a ser conduzida pelo viés da tutela e integração dos indígenas à sociedade dominante. Tal política reforçava a relação paternalista e intervencionista do Estado para com as sociedades indígenas, mantendo-as submissas e profundamente dependentes. [...]

Em 2009, no intuito de reformular a atuação da Fundação Nacional do Índio, atualizando sua estrutura aos novos marcos legais, foi editado o Decreto nº 7056/09, que instituiu um processo de reestruturação do órgão indigenista. As mudanças tiveram como objetivo a otimização do funcionamento do órgão, a ruptura com o paradigma assistencialista, e renovação das formas de relação da Funai com as comunidades indígenas em âmbito local. (FUNAI, 2017).

Depois de terem sido considerados sem alma, como uma espécie de animal a ser domesticado, é que se impôs a perspectiva que buscava nas diferenças físicas entre os seres humanos indícios de caráter e de personalidade (a dos índios passou a ser considerada pueril). Isso legitimou domínios, tutelas e, eventualmente, extermínios em massa, para demonstrar o atraso histórico das culturas não ocidentais. Mesmo os direitos humanos podem contribuir para a violência quando sua fundamentação é dogmática.

Essa postura corre o risco de terminar em atitudes intolerantes, pois ao considerar que se tem um acesso privilegiado ao conhecimento do fundamento dos direitos humanos – e do direito em geral – então aqueles que se opõem hão de ser considerados irracionais e, portanto, criminosos. Um exemplo claro disso é o discurso racionalista e jusnaturalista de Ginés de Sepúlveda: tendo como referência o que ele considerava o conteúdo da natureza humana (claro reflexo da cultura eurocristã do século 16), qualificava as práticas culturais dos índios como reprováveis e isto era a base para justificar a guerra justa contra eles. (MARTÍNEZ, 2015, p. 26).

Consoante Gomes (1991), a lei de terras de 1850 foi a fachada legal que permitiu as maiores crueldades contra os povos indígenas, realizadas não só

pelas colonizadoras, mas, também, pelos governos provinciais. No Rio Grande do Sul, por exemplo, os Kaingang e os Guarani sofreram mais desapropriação, pois a presença de imigrantes era grande, acobertada pela suposta legalidade, acarretando em redução e invasão dos territórios indígenas. Além disso, a abertura de estradas também foi uma forma de encurralar ou afastar os indígenas, obrigando-os a se aldearem.

Atualmente, há muitos indígenas trabalhando e morando nas cidades, para fugirem da situação degradante a que estão submetidos. O último censo (2010) traduz em números a situação atual dos indígenas brasileiros:

Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam "indígenas" de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados.

Também foram identificadas 505 terras indígenas, cujo processo de identificação teve a parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no aperfeiçoamento da cartografia. (FUNAI, 2017).

Apenas o fato de possuírem uma terra demarcada não garante vida digna aos indígenas. Tomemos como exemplo a situação atual dos Kaingang, os quais atualmente possuem uma população de 30 mil pessoas e vivem em situações precárias, disputando espaços de trabalho. Por isso, políticas públicas podem ser pensadas a partir da FL como uma abordagem dos direitos humanos, ao contar com uma práxis da libertação, em uma relação intersubjetiva, pois,

[...] se a práxis de libertação se realiza por um sujeito intersubjetivo, o princípio normativo 'crítico democrático' é parte dela. A intersubjetividade nas lutas de libertação baseia-se no consenso crítico das vítimas. Um movimento social baseado, por exemplo, nas decisões de 'líderes' e que não se guia pela vontade consensual das vítimas, terminará reproduzindo o mesmo sistema que exclui e vitimiza, e esses 'líderes' acabam usando o poder de maneira fetichizada. Por isso, a intersubjetividade ter a ver com o dito princípio, o que Dussel define da seguinte forma: 'O princípio normativo crítico democrático aponta para a promoção do consenso crítico das vítimas, por sua participação

real e em condições simétricas'. De fato, ao fundamentar direitos humanos na práxis da libertação, compreendese a importância do consenso das vítimas para que a luta por 'novos direitos' signifique a criação de um novo sistema, que inclua a participação dos que foram excluídos. (MARTÍNEZ, 2015, p. 94-5).

Podemos concluir, juntamente com o autor, que o Estado não é fundamento de direitos humanos; quando muito pode ser instrumento, um conjunto de instituições, para torná-los efetivos. A práxis da libertação dos povos não é um fato mais radical que a existência e o funcionamento do Estado (MARTÍNEZ, 2015).

É necessário pensar tais povos no cotidiano escolar, não apenas em datas comemorativas. Com uma profusão de imagens estereotipadas sobre os indígenas, sua visão genérica que é percebida na comemoração do "Dia do Índio" (19 de abril), nas escolas brasileiras é importante fazer a seguinte constatação:

A palavra 'índio' foi avançando na história e acabou chegando até nossos dias, muitas vezes para lembrar o exotismo dos povos e, com isso, determinar a inferioridade do índio em relação ao branco. Eis aí um exemplo de onde a palavra refletiu um modo de pensar.

Poderíamos avançar ainda um pouco mais e mudarmos essa história, chamando esses povos pelos nomes com os quais são mais conhecidos: os Ma Kuxi, os Yanomami [os Kaingang] [...].

Mas nem sempre o nome mais conhecido de um povo corresponde à sua autodenominação. Em muitos casos, esses nomes foram dados por outros povos indígenas, por missionários, colonizadores e outros "brancos", que desconheciam a língua desses povos. Mesmo assim, ao usar esses nomes, seremos mais fiéis à história dos povos que já estavam aqui antes mesmo de esta terra ser chamada Brasil. (MUNDURUKU, 2000, p. 13).

Mais degradante ainda é a utilização do termo "bugre", ao se referir a indígenas, expressando toda a discriminação dos que se julgam superiores. Segundo Ferreira (2006), "bugre" é usado pejorativamente contra indígenas, sobretudo no Sul, Sudeste e Centro-Oeste brasileiros. Sugere-se que esta palavra tenha derivado, através da forma francesa *bougre*, do termo *bulgari*, usado pelos italianos para referirem-se aos povos que, vindos de fora do Império Romano, eram vistos como infiéis, bárbaros, isto é, pouco ou nada civilizados.

Portanto, principalmente nós, profissionais da Educação, temos a obrigação de esclarecer – para não dizer repreender – quando alguém utilizar tal termo, pois, mesmo que considere a civilização branca melhor que a indígena, não significa que não sejam civilizados.

Lei 11.645/08 e povos indígenas

Para não incorrer no erro de tratar indígenas como um povo só, atenhome mais ao povo Kaingang, principalmente por ser o que está localizado mais próximo da instituição de ensino onde trabalho. A cidade faz divisa com a Terra Indígena Guarita, pertencente ao referido povo. Devido a essa proximidade, convivi, estudei com eles e tenho amigos Kaingang, inclusive o entrevistado, o que me possibilita entender um pouco sua cultura para poder propor um ensino de história e cultura indígena – em cumprimento da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 – que mostre como eles as veem, não como nós entendemos que tenha sido ou seja sua história e cultura.

Além da história e cultura de tais etnias, podemos ensinar a respeitar seus direitos e ensinar a pensar sobre, utilizar a função libertadora da filosofia, não apenas em um determinado componente curricular, mas no cotidiano da sala de aula, nas mais diversas disciplinas, desenvolvendo um pensamento complexo, não simplista e débil, nem totalizante e hegemônico, mas um pensar com o outro, como dito por Martínez (2015).

De um lado, a função libertadora da Filosofia expressa-se por meio da crítica que deve estar orientada de forma a desmascarar o que de falso e injusto contém a ideologia dominante como estrutural de um sistema social. De outro, da mesma maneira, esta atitude crítica também deve estar enfileirada a outras notas da estrutura social, como o econômico, o político, o cultural, etc. (MARTÍNEZ, 2015, p. 38).

Conforme a citação do vice-presidente do CIMI, transcrita na epígrafe deste texto, temos a tendência de querer que as minorias se submetam a nosso modo de agir e pensar, julgando que esta é a forma correta de ver o mundo e viver nele. Enquanto a segunda epígrafe, transcrição da fala de um Kaingang, demonstra como a cultura hegemônica não compreende a indígena, complexa na sua simplicidade, reunindo festa, dança e religião em um evento que, para ele, é mais organizado que os bailes dos brancos. Para que possamos nos entender e respeitar, "os fundamentos dos direitos humanos que constroem a FL devem permitir o diálogo intercultural [...] promover a universalidade e universalização dos direitos humanos desde os processos de lutas próprios de cada povo e cultura." (MARTÍNEZ, 2015, p. 53).

À diferença dos fundamentos hegemônicos de direitos humanos baseados na subjetividade do indivíduo, que finalmente são parte da totalidade, do sistema dominante, a FL propõe um fundamento da alteridade, desde uma subjetividade aberta ao outro e não fechada em si mesma. [...] Sem negar a subjetividade como elemento de fundamentação dos direitos humanos é, imprescindível abrir a pluriculturalidade e as lutas históricas levadas a cabo pelos diversos povos oprimidos do planeta; tratar-se-ia de um sujeito intersubjetivo, comunitário, que seja sujeito de direitos humanos como práxis de libertação. (MARTÍNEZ, 2015, p. 66-7).

Urge que nossa Educação valorize os povos nativos do nosso país – bem como outros que tanto contribuíram para a construção da nação brasileira, como os africanos. "Se ficarmos apagando o indígena da nossa história, o índio continuará parecendo uma fantasia. Mas os índios não são fantasia, eles são parte da nossa cidadania." (LIEBGOTT, 2011, p. 13).

Muitas fantasias e mitos são criados a respeito dos indígenas, algumas por falta de informação, outras por preconceito. Uma delas é a errada ideia de que eles são contra o progresso. Na verdade, os indígenas têm sua própria concepção de progresso. Ela nada tem a ver com tecnologia e acúmulo de bens. Eva Kanoé, da etnia Kanoé, professora e representante da Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, afirma que a economia indígena busca a sobrevivência.

A nossa economia se baseia na necessidade de sobreviver. Por exemplo, ainda se vive muito da pesca, da caça, dos artesanatos, porque mantemos a cultura de buscar o suficiente para a nossa sobrevivência no dia a dia. Nós não temos ainda aquele hábito de acumular, acumular, acumular sempre. Nós sempre pensamos no hoje, porque nós acreditamos que amanhã haverá providência.

Isso é uma coisa nossa muito diferente. Talvez falte, por parte de nós indígenas, levar esse conhecimento para a sociedade não indígena, para que vocês realmente conheçam mais sobre nós, porque somos diferentes. Eu tenho um jeito de uma cultura, o meu marido tem uma outra cultura. Nós conseguimos conviver em harmonia, porém cada um de acordo com a sua cultura. (KANOÉ, 2011, p. 13).

Conforme Martínez (2015, p. 70), ecoando Hinkelammert, "a sociedade moderna ocidental é mais que antropocêntrica, é *mercadocêntrica*". Por isso, parece inconcebível que os indígenas queiram terras onde não utilizarão

agricultura intensiva ou construirão prédios, ou farão qualquer outra coisa que permita o aumento da renda do proprietário. Os indígenas não se sentem donos da terra, mas filhos dela, parte dela. Eis uma lição que deveríamos aprender para brecar o desmatamento e a degradação, não apenas do solo, mas da natureza como um todo, escasseando gradativamente os recursos necessários à nossa sobrevivência. O desejo de uns não pode – ou não deveria – suplantar a necessidade dos outros.

Os desejos são legítimos se não impedem a satisfação das necessidades de outros seres humanos, se não negam a alteridade e se não causam a morte tanto de outros seres humanos quanto da natureza. Com efeito, direitos humanos devem ser a juridificação das necessidades, não dos desejos e, muito menos dos desejos ilegítimos. (MARTÍNEZ, 2015, p. 122).

Para os indígenas, a terra é um bem coletivo, destinada a produzir a satisfação das necessidades de todos os membros da sociedade. Todos têm o direito de utilizar os recursos do meio ambiente, através da caça, pesca, coleta e agricultura. Nesse sentido, a propriedade privada não tem tanta importância na concepção indígena de terra e território. Embora o produto do trabalho possa ser individual, as obrigações existentes entre os indivíduos asseguram a todos o usufruto dos recursos.

A terra é fundamental para a sobrevivência física, cultural e espiritual dos povos indígenas. Índio e terra são uma mesma coisa, uma coisa única. Não é possível sobreviver sem ela. No entanto, essas populações têm sofrido vários ataques no elemento unificador de sua cultura, porque muitos interesses são contrários à manutenção das terras indígenas. [...] Na década de 80, os movimentos indígenas começaram a se espalhar por todo o país e passaram a fazer pressão junto aos políticos, para que as terras indígenas fossem demarcadas e a sobrevivência dos índios fosse assegurada. Apoiados por entidades que respeitam os índios, conseguiram muitas vitórias políticas.

A principal delas foi ver escrito na atual Constituição um capítulo específico sobre os povos indígenas. No capítulo VIII, denominado 'Dos Índios', lê-se:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (MUNDURUKU, 2000, p. 29).

Quase 500 anos depois de terem sido usurpadas, algumas terras começam a ser devolvidas a quem lhes pertence, não a terra a eles; eles que pertencem à terra, inclusive em seus mitos da criação. Seria um primeiro passo para o reconhecimento da alteridade?

[...] essa emergência do outro, que exige seus direitos por meio do acesso a bens para satisfação de suas necessidades materiais de vida, segue interpelando a uma sociedade que formalmente (constitucionalmente) reconhece e garante "direitos humanos", porém que os cumpre somente a partir da totalidade, a partir da mesmice; a exterioridade é excluída para desfrutá-los. (MARTÍNEZ, 2015, p. 69).

Ou, como afirmou o vice-presidente do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Roberto Antonio Liebgott (2011, p. 12):

[...] nosso modelo jurídico não entende as normas que eles têm. Embora a Constituição brasileira reconheça que eles têm direito de se autoafirmar e de conduzir a sua vida a partir da sua lógica e da sua organização interna social, política e até jurídica. E nós, que somos dominantes, temos dificuldade de entender o modo de ser deles. Nós vivemos num apartamento, por exemplo, mas os indígenas não conseguem viver num apartamento. E nós não entendemos por que precisam de tanta terra para viver. Temos uma lógica eminentemente capitalista, de tentar tirar das coisas o máximo possível de valor econômico. E eles têm outra visão.

Sua lógica é a da reciprocidade, não da acumulação. A reciprocidade é uma característica da grande maioria das sociedades indígenas. Não se trata de uma simples "atitude moral", mas de um princípio econômico regulador da vida comunitária. Na maioria das sociedades, na produção, estão sempre presentes considerações de ordem sociais, rituais, religiosas. Não existe, portanto, o fenômeno da "alienação", que é a característica mais marcante no processo de trabalho industrial. O trabalhador numa sociedade indígena não é compartimentalizado; ele é um ser social em todas esferas de sua vida. Ou seja, vive a práxis da libertação, pois nela "o necessário materialmente como satisfatório para a vida e o válido intersubjetivamente devem dar-se simultaneamente." (MARTÍNEZ, 2015, p. 117).

No entanto, há mudanças culturais presentes em vários grupos indígenas, os quais têm se transformado à medida que se relacionam com as sociedades não indígenas. Basta ver a questão dos arrendamentos de terra, das disputas pelo poder, visto que aqueles que "negociam" o direito ao plantio com os brancos,

ou que plantam as terras têm mais benefícios, logo, alguns grupos indígenas já têm demonstrado a inserção cultural do branco. Portanto, em escolas indígenas ou com alunos indígenas, é de suma importância que sejam abordadas as questões culturais desses povos, para que se compreenda e respeite sua cultura, evitando, não só por parte dos brancos, como também de uma minoria de indígenas que, por terem algum poder, deixem seu desejo falar mais alto que as necessidades do seu povo.

Um tema interessante é a relação dos indígenas com o tempo. Eva Kanoé já expressou a crença na providência do amanhã. Para os Kaingang não é diferente. É ignorante chamá-los de vagabundos pelo simples fato de não estarem o tempo todo consumindo suas vidas e energias para acumular bens que nem sabemos se poderemos desfrutar, pois o futuro é incerto. Eles trabalham para garantir o "pão de cada dia". Nossa civilização está doente de "falta de tempo". Avolumam-se os livros de autoajuda que destacam a importância de estar presente no agora, a depressão por excesso de futuro, etc. Mesmo assim, o capitalismo nos faz continuar correndo contra o relógio para acumular e consumir, quando na verdade, estamos sendo consumidos. Melhor seria fazer como os Kaingang (e demais povos indígenas) e comemorar porções bem vividas de períodos de tempo:

Para os Kaingang, o acontecimento biológico da floração das taquaras serve como uma forma de contar o tempo – é o calendário Kaingang. Por exemplo, a artesã Iracema Dias comenta que a sua avó (nascida em 1926) calculava a idade contando as florações das taquaras. Com 90 anos diz já ter passado a terceira floração da taquara na Terra Indígena do Guarita, RS. (BALLIVIÁN, 2012, p. 125).

Outra questão a ser considerada a respeito dos que entraram em contato com a cultura de fora dos povos é que muitas comunidades indígenas utilizam os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade, como computadores, internet, telefones celulares, etc. Isso não os faz menos indígenas, pois as culturas próximas se complementam, ou deveriam se complementar, pois muitos brancos estão fechados para a deles, perdendo chances de aprender. Para eles é engraçado o fato de que todos temos relógio – mesmo que no celular –, mas vivemos sem tempo.

O trabalho da Educação é o de libertar os alunos das ideias monoculturais e ensiná-los a respeitar e lutar pelos direitos das minorias, para que não se repitam as violências já praticadas no passado contra os povos indígenas, com a FL pensar:

a interculturalidade como parte dos processos de libertação dos povos. Por isso, é evidente que uma fundamentação dos direitos humanos desde o pensamento latino-americano de libertação deve superar o etnocentrismo característico de diversas teorias de direitos humanos, para possibilitar que tais direitos sejam repensados desde as lutas pela dignidade humana dos diversos povos latino-americanos. (MARTÍNEZ, 2015, p. 33).

A desconstrução da ideia de indígena apenas pela vestimenta e ornamentos é fundamental na caminhada ao encontro do outro, pois ela é fruto do pensamento de que eles devem permanecer nas "reservas" indígenas, nas aldeias, longe de nós, para não perderem suas características fundamentais. Este é mais um reflexo da sociedade de consumo, que define pessoas pelo que aparentam ser, pelo que têm, pelo que vemos ou julgamos ver delas. Ainda hoje, há pessoas que pensam que os indígenas são canibais. É desse tipo de reservas, dessas prisões de pensamento que as pessoas devem ser libertadas.

Devemos ressaltar que nenhuma cultura pode ser preservada em sua forma original ou pura, primeiro porque nenhuma sociedade vive completamente isolada. Segundo, pelo fato de que a própria cultura é dinâmica, e, portanto, em constante modificação mesmo não estando em contato com outras culturas. (BALLIVIÁN, 2012, p. 147).

Faz-se necessário que os professores levem tais questões para a sala de aula, que discutam entre a turma e com alguém extraclasse que entenda do assunto. O ideal seria convidar um indígena de uma etnia próxima da instituição de ensino, para que a interculturalidade possa ampliar a visão de mundo dos alunos.

Caso fosse necessário continuar usando as roupas que usavam em 1500 para se definir como indígena, os brancos também deveriam utilizar as vestes típicas dos antepassados para continuar sendo descendentes de europeus. Imaginem a cena: bombachinha, saiotes, laços e espartilhos atrapalhando a correria do dia a dia! Esse tipo de roupa só é usado pelos descendentes europeus em eventos que remetam à cultura do país de origem de seus antepassados. Da mesma forma, nas celebrações e rituais, em eventos e ocasiões especiais, os indígenas ainda utilizam sua pintura, cocares, instrumentos etc. São questões que parecem óbvias, mas que, se continuarem relegadas ao silêncio, permanecerão imperceptíveis.

Libertar as instituições e as mentes do reducionismo monocultural do paradigma eurocêntrico, que permite a evolução dos seus, em nome do progresso,

mas quer distante ou assimilado o que for diferente, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Martínez (2015, p. 31-2),

Este tipo de reducionismo torna impossível que os direitos humanos possam ser um discurso produzido e aceito por todas as culturas na defesa da dignidade humana, e os coloca na perigosa situação de os converter em um instrumento de ideologização que justifique a imposição de uma cultura em prejuízo ou destruição de outras.

Libertar o pensamento dos alunos para a construção de uma sociedade melhor é um imperativo da Educação. Muitas vezes é necessária uma libertação de si mesmos. De acordo com Martínez (2015, p. 88). "[...] a libertação começa no encontro com o outro, em alteridade, na *práxis* como aproximação. A libertação se encontra na constituição do sujeito intersubjetivo." Ainda segundo o mesmo autor:

Toda pessoa pode se constituir como sujeito de uma práxis libertadora, seja na condição de vítima ou por ser solidária com o oprimido, enquanto sujeito que realiza ações, organiza instituições ou transforma sistemas para que as vítimas, os pobres e os oprimidos possam desfrutar e exerçam efetivamente direitos humanos. (MARTÍNEZ, 2015, p. 92).

Em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, a Lei 11.645/08 versa o seguinte: "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008); para que não se pense que apenas a disciplina de História precise fazê-lo – pois sua obrigatoriedade corre o risco de ser retirada, com a reforma do Ensino Médio do atual governo federal. Para compreender a história e cultura Kaingang é importante conhecer seu mito criacional.

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú [sic] e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo

de gente. Dizem que Kanyerú [sic] e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. (SILVA et al., 2009, p. 21-2).

De acordo com o grupo, que são as metades clânicas, a qual todo Kaingang pertence, toda a natureza e sociedade se organiza. O sol pertence à metade Kamé, a lua Kanhru. Plantas medicinais precisam ser misturadas para surtir efeito, pelo menos duas, uma com cada característica clânica. Os Kamé usam marca comprida e retangular (râ téj), enquanto os Kanhru usam marca redonda (râ ror). Quem possui a mesma marca, ou seja, é do mesmo clã, é considerado parente, por conseguinte, não pode se casar, pois, se tiver a mesma faixa etária, estaria casando-se com um irmão. A riqueza do universo Kaingang é que elas são vistas como metades complementares, não implicam em divisão, separação, mas em união, fusão. São como o princípio da filosofia chinesa Yin Yang, a dualidade necessária para que tudo exista equilibradamente.

Algumas variações do mito de criação podem ser ouvidas atualmente, porque as histórias eram passadas de geração em geração pelos velhos aos jovens, e, como já dito, as culturas sofrem interferência de outras. O Kaingang Dinarte Beline, que contou a história dos fandangos Kaingang, relata que foi uma briga entre sol e lua que ocasionou a saída dos pais ancestrais de dentro da terra. Em sua entrevista, o Doutor Bruno Ferreira narra a história dizendo que os Kaingang são originários da reunião de grupos diferentes que sobreviveram ao dilúvio. Os "pais ancestrais" dos Kaingang, chamados Kamé e Kanhru, afogaram-se, mas ressuscitaram, saindo do centro de uma grande serra, um para Oeste, outro para Leste. Com o fim do dilúvio, eles refizeram a natureza, criando os animais, conforme suas características.

Ferreira contou ainda que foi convidado a dar uma palestra sobre o "Dia do Índio", em uma escola. As professoras, muito bem-intencionadas, fizeram coroa de penas e pintaram duas listras diagonais nas bochechas dos alunos, algumas até delas próprias, e o receberam cantando "Brincar de índio", da Xuxa. O Kaingang relatou que agradeceu a homenagem e o convite, informando que a fala dele seria exatamente para que as pessoas aprendam que ser índio não é uma brincadeira, consoante o que afirmou Martínez (2015).

O sujeito vivo, responsável eticamente por gerar as condições necessárias para a reprodução e desenvolvimento da sua vida, expressa o modo humano de enfrentar a realidade de sua corporalidade e suas necessidades; a vida no ser humano não é unicamente um instinto, mas uma realidade, que gera a eticidade da autorresponsabilidade sobre sua permanência na vida. (MARTÍNEZ, 2015, p. 114).

As professoras cumpriram com sua obrigação de desenvolver uma atividade relativa ao Dia do Índio, mas não refletiram sobre a questão real, apenas "compraram" a ideia da sociedade hegemônica. A elas também carece o estudo da história e cultura indígena, talvez não realizado por parecer "muita coisa". Mas o primeiro passo correto foi dado: convidar um indígena de um povo próximo ao local da escola para falar sobre sua história e cultura. Uma breve conversa ou estudo anterior teria evitado que elas se colocassem em situação embaraçosa e transmitissem ideias equivocadas aos seus alunos sobre ser indígena. A tarefa pode não ser simples, mas o resultado é compensador.

Mesmo em escolas indígenas há a dificuldade em se trabalhar inúmeros fatos da sua história e cultura, muitas vezes, por falta de material. Por isso, Bruno Ferreira e outros professores criaram um livro que contempla tais questões, todo escrito em Kaingang, com atividades para os alunos Kaingang completarem enquanto aprendem ou reforçam o idioma, as tradições, costumes, história e cultura de seu povo.

Apesar da existência de uma legislação que assegura uma educação escolar diferenciada e específica, nem sempre essa especificidade é possível em decorrência da falta de materiais que possam dar conta de uma realidade onde a construção do conhecimento passa por outra forma de pensar e por concepções diferentes de mundo. (FERREIRA *et al.*, 2016, p. 2).

Muitos outros assuntos da história e cultura Kaingang, poderiam ser mencionados como aprendizagem para vivermos melhor, em vez de seguirmos com nossa visão discriminatória. Citarei apenas mais um para quem quiser iniciar um projeto que contemple a Lei 11.645/08, embasado na FL que "[...] abre a pluralidade de culturas e as lutas históricas levadas a cabo por diversos povos oprimidos do planeta[...]", permitindo a subjetividade como fundamento dos direitos humanos, com um "[...] sujeito intersubjetivo, que desenvolve uma práxis de libertação para juridificar as necessidades materiais e acessar os bens para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida[...]" (MARTÍNEZ, 2015, p. 127). O último, mas não menos importante ponto da cultura Kaingang, o qual deveríamos

resgatar, mas uma sociedade do consumo não valoriza o que é velho e "estragado", é a importância dos anciãos, a qual, embora diminuída com o avanço da cultura escrita, continua muito forte e está sendo retomada.

O valor social dos velhos – portadores de memória – está se perdendo, mas a restituição é sempre um processo difícil, posto que implica em reconhecimento do erro de ter se permitido a perda de algo ou alguém. À medida em que a memória escrita se acrescentou à memória oral, tornou-se mais difícil aceitar aqueles a quem cabia, pela repetição, guardar os valores e a trajetória do grupo. A relação com a realidade passou a se constituir menos das impressões sensoriais sobre os acontecimentos importantes para manter a coesão do grupo, e mais de formulações racionalizadas a forjar instrumentalmente as conformações políticas de um poder distanciado. [...]

O velho, como depositário privilegiado da memória coletiva, tem uma importante função social ao trazer à tona memórias esquecidas ou não conhecidas, que correm em paralelo à memória oficial e escrita, podendo, com isso, ampliar a compreensão do conteúdo das últimas. Se a memória pode ser representativa de um grupo social, fonte legítima de informação e reconstrução dos acontecimentos que repercutem na história de dada sociedade, pode revelar aspectos desconhecidos de eventos conhecidos bem como aspectos desconhecidos de eventos igualmente ignorados. O desconhecimento faz da memória uma fonte histórica diferente de todas as outras, e do velho seu informante privilegiado por "poder contar não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez", trazendo perspectivas diferentes sobre um mesmo evento. (SILVA et al., 2009, p. 15-16).

Os anciãos representam memórias vivas de uma forma de cultura e história que, mesmo não sendo sempre lembradas pelos mais jovens que vivem em contato com a cultura não indígena, influenciam no seu modo de ser e pensar, uma vez que se encontra presente na tradição de sua família. Mesmo assimilando costumes de outras culturas, são ainda Kaingang, Munduruku, Kanoé, Xavante, Karajá, etc. O resgate da história e cultura é fundamental para que a nova geração valorize sua etnia e todos os alunos passem a vê-la de forma positiva, evitando, assim, que os indígenas assimilem valores negativos da nossa cultura, como a ideia de que são espertos os que conseguem obter vantagem sobre os demais, em detrimento do seu próximo.

Para continuarmos pensando...

Ficam como reflexão algumas questões: a) Como romper com a visão estereotipada que a escola, de modo geral, inclusive nos materiais didáticos e na prática docente, mantém, a respeito dos povos indígenas? b) Que tipo de conhecimento/imagens é transmitida pela Educação sobre aqueles que são diferentes e em que consiste a representação dessa diferença? c) Como discutir com os alunos a contemporaneidade dos povos indígenas e a legitimidade de seus projetos de futuro, se muitos manuais mostram-nos como povos fadados ao desaparecimento e à extinção? d)Qual nosso papel para a promoção da vida e dos direitos humanos das minorias, a partir da FL?

À guisa de conclusão, lembro-me de um conto indígena relatado por um aluno Kaingang, no Curso Normal, e penso que ele reflete e sintetiza a ideia do presente texto. O conto se intitula *O lobo que existe dentro de nós*, e relata a conversa de um velho índio com seu neto, a respeito da guerra interior que travamos. O velho disse que a batalha é entre dois lobos que vivem dentro de cada ser humano. Um é mau: é a raiva, inveja, tristeza, pena de si mesmo, culpa, mentiras e superioridade. O outro é bom: é alegria, respeito, esperança, simpatia, serenidade, verdade, humildade, generosidade e compaixão. Ao imaginar essa luta, o pequeno indígena quis saber qual lobo ganharia a batalha. Ao que o velho respondeu: "Vence aquele que você alimenta!"

Embora o enfoque desta pesquisa tenha sido a história e cultura Kaingang, seu objetivo não se restringe a apenas uma etnia. Este povo é o que se localiza geograficamente mais perto da instituição de ensino onde atuo, portanto, foi o selecionado para ampliar o conhecimento a seu respeito. Os conteúdos estudados sobre os Kaingang podem servir de exemplo para que se estude a(s) etnia(s) da sua região, para que os indígenas sejam cada vez menos vistos com preconceito, de maneira romantizada ou exótica. Nós, profissionais da Educação devemos alimentar o bom lobo da preservação de seus conhecimentos, suas crenças, valores culturais, que fazem parte da história do nosso país.

Referências

BALLIVIÁN, José Palazuelos. (org.). **Artesanato Kaingang e Guarani**. São Leopoldo: Oikos Ltda., 2012.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645. htm. Acesso em: 15 de março 2018.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC; SECADI, 2013.

FERREIRA, Bruno *et al.* **Diálogos Interculturais**: identidades indígenas na escola não indígena. Campinas, SP: Curt Nemuendajú, 2006.

FERREIRA, Bruno et al. Kanhgág Vĩ Ki. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FUNAI. **Povos e terras indígenas**. Disponível em: http://www.funai.gov. br/. Acesso em: 10 de janeiro 2017.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

KANOÉ, Eva. Nós não somos contra o progresso. **Mundo Jovem**: um jornal de ideias, Porto Alegre, Ano 49, n. 415, abr. 2011. p. 13.

LIEBGOTT, Roberto Antônio. Aprender com um outro modo de ser. **Mundo Jovem**: um jornal de ideias, Porto Alegre, Ano 49, n. 415, abr. 2011. p. 12-13.

MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo. Fundamentação dos direitos humanos desde a Filosofia da Libertação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio. São Paulo: Callis, 2000.

SILVA, André Luis Freitas da *et al.* **Kanhgág ag Vēnh Kógan kar ag Vēnhgrén**: pintura e dança Kaingang. Santo Ângelo: Ediuri, 2009.

SOBRE AUTORAS E AUTORES ORGANIZADORES

Carlos Edinei de Oliveira

Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1991), mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: carlosedinei@unemat.br

Erlando da Silva Rêses

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Coordenador do Centro de Memória Viva - Documentação e Referência em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do DF. Autor, co-autor ou organizador das obras: De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil (Ed. Paralelo 15, 2015); Universidade e Movimentos Sociais (Ed. Fino Traço, 2015); Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes (Ed. Fino Traço, 2016); Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional (Ed. Mercado de Letras, 2017) e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - Análise Crítica do Programa Brasil Alfabetizado (Paralelo 15, 2017). E-mail: erlando@unb.br

Juracy Machado Pacífico

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 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.), do qual foi coordenadora. É integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0486-874X. E-mail: juracypacifico@unir.br

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Ana Cristina Vieira e Silva

Graduada em Comunicação Social - habilitação Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000) e em Direito pela Universidade de Cuiabá (1998). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFMT, na Linha de Pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Currículo. E-mail: acrisv@gmail.com

Ana Paula Albonette de Nóbrega

Possui graduação em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), com especialização em Educação em Ciências Naturais (2007). É professora efetiva do Estado de Mato Grosso (2007) lotada na EE Liceu Cuiabano "Maria de Arruda Müller". É aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (2018/2019). Área de interesse: formação de professores; ciência e religião. E-mail: prof.ananobrega@gmail.com

Carlos Alberto Bosquê Júnior

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Possui licenciatura de Educação Artística, é Professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) — Campus Ji-Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). E-mail: carlos. bosque@ifro.edu.br

Cleicinéia Oliveira de Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT/IE. Campus Cuiabá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG. ORCID ID: 0000-0003-3052-7754. E-mail: cleicineiao.souza@ gmail.com

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru). É professor do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde atua no curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo – habilitações em Ciências da Natureza e Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM). E-mail: daniel.ovigli@uftm.edu.br

Elane Chaveiro Soares

Professora do Departamento de Química da UFMT. Doutora em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação e Graduada em Licenciatura em Química pela UFMT. Docente da graduação nas disciplinas da Área de Ensino de Química. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica em Química da UFMT/Cuiabá. Coordenadora Pedagógica da Licenciatura Plena em Química (DQ 2015-2016), Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ). Coordenadora do programa PIBID/QUÍMICA/CUIABÁ (2013/2016). E-mail: elaneufmt@gmail.com

Epaminondas de Matos Magalhães

Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006), Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT (2010), Doutor em Letras pela PUCRS(2014), com estágio de pós-doutorado em Letras pela UEM (2017). Atua nos Programas de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Estudos Literários (PPGEL - UNEMAT); Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (IFMT). E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Erotildes Pereira Leite

Professora efetiva da rede estadual e municipal de Cuiabá, Graduada em Pedagogia UNIVAG e Matemática UFMT, Especialização em Educação Raciais UFMT, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEn, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Associação ampla IFMT-UNIC, E-mail: erotildespleite35@gmail.com

Éverton Feitosa dos Santos

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho. Especialista em Docência e Metodologia da Matemática pela Faculdade Alfamérica. Atualmente acadêmico de Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Porto Velho Calama. Bolsista de Iniciação à Docência no Subprojeto PIBID/UNIR Matemática – Campus Porto Velho (2012-2014). Monitor de Matemática no Programa Mais Educação (2015-2016). Professor de Matemática no Projeto Ribeirinho no Distrito de Demarcação (2016) e na Reserva Extrativista do Lago do Cuniã (2017). E-mail: evertonstark20@gmail.com

Helen Maciel da Silva

Mestra em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Possui Especialização em Coordenação Pedagógica (2015), Especialização em Docência na Educação Infantil, (2015), Gestão, Orientação e Supervisão pela Faculdade de Santo André (2012), graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2009). Atualmente é Gerente da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, conselheira do Conselho Municipal de Educação, decreto nº 16793 - Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. E-mail: helen2maciel@gmail.com

Jane Cassia Barbosa

Mestra em Educação - PPGE/IE/UFMT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) e Centro Memória Viva do Instituto de Educação – CMVIE, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT/Cuiabá. ORCID ID: 0000-0001-9230-3401. E-mail: jbcassia@gmail.com

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato

Pós-Doutora, Doutora e Mestra em História, orientadora de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso. Mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora no Programa de Pós Graduação em Educação/CPTL e no Profhistória/UFMT. Tem experiência na área de História, Patrimônio, museus e memória, Didática da História, História das mulheres, História e cultura africana e afro brasileira. Coordena o Grupo de Pesquisa: Ensino de História, Mulheres e Patrimônio. Membro da ANPUH, SBHE, Rede interamericana de Educação Histórica. Apehun/Argentina. coordenadora de área do projeto Residência pedagógica/UFMS E-mail: jaqueline.zarbato@gmail.com

Jorge Alberto Lago Fonseca

Pós-Doutorando em Educação (UFMT), Doutor em Educação (Unisinos), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Língua Portuguesa (URI - Santo Ângelo), Especialista em Gestão Escolar (UFRGS), Especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar (Unipampa - São Borja), Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura (Urcamp/São Borja). Professor de Língua Portuguesa e Literatura no IFMT - Câmpus Várzea Grande. E-mail: jorge.fonseca@vgd.ifmt.edu.br

Josemir Almeida Barros

Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). Historiador e Pedagogo. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR, do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da UFU e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da UFMT. Vice Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das

Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu. Desenvolve pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, instituições escolares, políticas públicas, infâncias, entre outros. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2687-6575. E-mail: josemirbh@gmail.com

Marcia Machado de Lima

Doutora em Letras pela UNESP/Campus São José do Rio Preto. Professora Adjunta de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof.) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho. Coordena a pesquisa Escola de Comunidade e Múltiplos Letramentos: as relações entre educação popular e espaço social. Coordena o Programa de Extensão Cartas do Rio a Rua. Grupo de Pesquisa Estudos Literários e Grupo de Pesquisa Diferença e Processos de Subjetivação na Amazônia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2872-8066. E-mail: marcia.lima@unir.br

Marlene Gonçalves

Licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestre em educação pela mesma instituição. Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: "Gênero, vida e ação: memórias de docentes que exerceram cargos eletivos nas esferas municipal, estadual e federal em Mato Grosso", desenvolvido em parceria com as orientandas de mestrado. E-mail: gochatram@gmail.com

Nilce Vieira Campos Ferreira

Pós-Doutora e Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia - UFU. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT, no Instituto de Educação IE/DTFE/Cuiabá/MT e no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/Cuiabá/MT. Desenvolve pesquisas com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá - CMVIE; do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. Conselheira da Sección de Educação da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9165-0011. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Priscila Waldow

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Integra o grupo de pesquisadores do projeto de pesquisa "Terra como Princípio Educativo" da Universidade do Estado de Mato Grosso, no Departamento de Ciências Contábeis. Compõe equipe do projeto de pesquisa "Museu de Barra do Bugres, Restauração e Reabilitação da Casa Herculano Borges". Dedica-se a explorar a memória, identidade cultural e o patrimônio histórico no Estado de Mato Grosso. E-mail: w.priscila@gmail.com

Reinouds Lima Silva

Professor de História da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica desde 2007. Doutorando em Educação pelo PPGE/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em História Regional, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Pública. Professor orientador de projetos de iniciação científica nas áreas de Educação, História, Memória e Patrimônio Histórico. Dedica-se a pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas em Educação. E-mail: reinouds.silva@ifma.edu.br

Romilson Brito de Azevedo

Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente -IEAA/UFAM. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Pedagogo da Educação Básica-SEMED/Humaitá-AM. Colaborador no Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem-LAPESAM-Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional, Histórico, Cultural e Social da Amazônia no IEAA/UFAM. E-mail: romilson.azvdo16@gmail.com

Rudião Rafael Wisniewski

Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí); Mestre em Letras-Literatura (URI-FW); Licenciado em Pedagogia (Uninter); Licenciado em Letras-Português, Inglês e respectivas Literaturas (URI-FW). Professor da área de Letras do Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi. E-mail: rudiao. wisniewski@iffarroupilha.edu.br

Ruth de Lima Dantas

Foi bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Pedagoga formada no Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é integrante do Grupo de Pesquisa Multidiciplinar em Educação e Infância (EDUCA). E-mail: ruth.dantas16@gmail.com

Selen Arango Rodríguez

Doctora en Pedagogía (UNAM, 2016). Docente de cátedra en la Universidad de Antioquia (medellín, Colômbia) y profesora de literatura y de pedagogía en diferentes universidades colombianas. E-mail: selen.arango@uotlook.com

Thais Priscila Marques

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá. Possui formação técnica em Hospedagem pelo Instituto Técnico de Barueri (2014). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. É membro da Coordenação Nacional de Estudantes de Psicologia (Gestão 2018/2019). Atua principalmente nos seguintes temas: Psicologia; Saúde Mental; História das Mulheres, História da Educação e Gênero. E-mail: thaispmarques@hotmail.com.br

Valmir Flôres Pinto

Professor Doutor - UFAM. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade – Mestrado Acadêmico; Vice-Coordenador da Revista de Ensino de Ciências e Humanidades (RECH - http://www.periodicos.ufam.edu.br/rech/issue/current Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos e Humanos e Educação (UFAM – Humaitá); Membro do Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Educação, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – UFAM/CNPq; Membro da Comissão de Avaliação e Progressão do IEAA/UFAM; Professor e Orientador no PPGECH/IEAA/UFAM; Professor de Filosofia na Graduação do IEAA/UFAM. E-mail: valmirfloresp@gmail.com

Virlene Maria Elias Borges de Faria

Licenciada em Educação do Campo – habilitação em Matemática pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É professora de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Veríssimo, em Minas Gerais. E-mail: virleneborges13@hotmail.com

Zilma Martins de Moura

Mestranda em ensino de História pela Universidade Estadual de Mato Grosso. É bolsista Capes, graduada em História em 1997 pela UNEMAT. Professora de História da educação básica, atuando na rede municipal e estadual. E-mail: zilmammartins@hotmail.com

Os artigos que compõem esta obra coletiva possuem origem e discussões que os aproximam e também lhes conferem singularidade e unidade. Autoras e autores preocupam-se em interpretar e discutir caminhos para a Educação Pública. Transitando desde a educação infantil até o ensino superior, em variados aspectos e olhares, os textos oferecem ao leitor a apropriação de variadas abordagens e metodologias de pesquisa, dando relevo à realidade das instituições de educação e de seu cotidiano.

Reinouds Lima Silva













