

**Josemir Almeida Barros
Neil Franco
Samilo Takara
(Organizadores)**



**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,
ESPECIALIDADES E TEMPORALIDADES:
DISSIDÊNCIAS E DIFERENÇAS**



EDITORA ARA

1ª Edição - 2024

Cuiabá/MT

Josemir Almeida Barros
Neil Franco
Samilo Takara
(Organizadores)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,
ESPECIALIDADES E TEMPORALIDADES:
DISSIDÊNCIAS E DIFERENÇAS**



EDITORA ARA

1ª Edição - 2024

Cuiabá/MT

PRODUÇÃO EDITORIAL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História da Educação, especialidades e temporalidades: [livro eletrônico]: dissidências e diferenças / Josemir Almeida Barros, Neil Franco, Samilo Takara (organizadores). – 1. ed. – Cuiabá, MT: Editora ARA, 2022.

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

Bibliografia.

ISBN: 978-65-997902-3-2

DOI: <https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2>

1. Educação – América Latina 2. Educação – Brasil 3. Educação – História 4. Educação do campo 5. Ensino superior 6. Interdisciplinaridade 7. Política educacional 8. Professores – Formação I. Barros, Josemir Almeida. II. Franco, Neil. III. Takara, Samilo.

22-133202

CDD-370.9

Inajara Pires de Souza - Bibliotecária - CRB PR-001652/O

Esta publicação é de acesso público e gratuito. Download e compartilhamento são permitidos, desde que garantidos os créditos à Editora ARA, à organização e às autoras e autores. Não é permitida a utilização para fins comerciais. Revisões textuais e de normalização bibliográfica é decisão de autores e organizadores.

<https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2>



Este livro contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<https://editoraara.com.br/>
contato@editoraara.com.br



EDITORA

EDITORA ARA

CONSELHO EDITORIAL

- Dr. Alejandro Herrero (USAL/UNLA-Argentina)
Dra. Amône Inácia Alves (UFG)
Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)
Dra. Cleicinéia Oliveira de Souza (UFMT/UNIR)
Dr. Daniel Ovigli (UFTM)
Dra. Fernanda de Alencar M. Albuquerque (UFVJM)
Dr. Gabriel Torres Gomez (UNICARTAGENA - Colômbia)
Dra. Joira Aparecida Leite de O. A. Martins (UFMT)
Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)
Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (IFFarropilhas)
Dr. Juliano Guerra Rocha (UFJF)
Dra. Juracy Machado Pacífico (UNIR)
Dra. Laura Susana Guic (UNLA-Argentina)
Dr. Luciano da Silva Pereira (UFMT)
Dr. Neil Franco (UFJF)
Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)
Dra. Oresta Lopes Perez (COLSAN-México)
Dra. Patrícia dos Santos Begnami (UNIARARAS)
Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)

ASSESSORIA E GESTÃO DE POLÍTICAS

- Dra. Carminha Aparecida Visquetti (IFMT)
Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)
Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)
Doutorando Túlio Marcel R. de Vasconcelos Figueiredo (IFMT)

ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO

- Doutorando Anderson de Jesus (USC-Espanha)
Doutorando Jordan Antonio de Souza (UFMT)
Mestra Nataly Ginnette Rojas (Unilasalle-Colômbia)

ASSESSORIA, DESIGN E ARTE

Ana Clara Alves Vieira Faria
pcannaclara@gmail.com



PREFÁCIO

Contar uma história dissidente e diversificada

O livro *História da Educação, espacialidades e temporalidades: dissidências e diferenças* é uma feliz iniciativa resultante de pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, sob a organização do professor Dr. Josemir Almeida Barros, do prof. Dr. Neil Franco e do Professor Dr. Samilo Takara. O título já denota o olhar destes pesquisadores quanto à perspectiva de construção, desconstrução, reafirmação e representação da História da Educação, qual seja, um viés que permite o diverso e o discrepante.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie já nos alertou em seu livro publicado em 2019, sobre “O perigo de uma história única”, indicando a responsabilidade daqueles que registram a história ao fazê-lo apenas em uma perspectiva unilateral, horizontal que, muitas vezes, apenas reafirmam o já sabido, reforçando um jeito “certo” de escrever a história. Destaco o alerta de Adichie para que possamos chamar para nós, pesquisadores e pesquisadoras do campo da História da Educação o encargo, e por que não, a coragem de contar uma história dissidente e diversificada.

Falo de encargo no sentido de incumbência ou responsabilidade de alguém que tem como função pesquisar, registrar, organizar e divulgar os saberes que vêm sendo construídos dentro dos muros das universidades brasileiras e estrangeiras. A palavra encargo também pode significar contribuição, e este talvez seja o ponto mais importante desta obra, sua contribuição para o campo da História da Educação ressaltando diferentes espaços, configurado no eixo 1 deste livro.

Estes diferentes espaços evidenciados nesta obra perpassam as escolas rurais nas regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé e as escolas rurais multisseriadas na Amazônia e em Rondônia, registrando a

história da colonização do município de Ji-Paraná-RO. No que tange ao ensino superior, apresenta o ensino de história por meio da iniciação científica em Rolim de Moura – RO, problematizando o processo de internacionalização do ensino superior na UFMT. Em âmbito internacional os espaços de destaque são a Argentina e o Chile, o primeiro discutindo as políticas educativas do Conselho Nacional de Educação e o segundo evidenciando o papel político de Gregório Tagle e sua presença nos colégios de Buenos Aires e Chile.

Quando eu falo de coragem (do francês *coeur-âge*) por parte dos pesquisadores e pesquisadoras, eu invoco o tempo coração, o momento em que é preciso pesquisar e ousar apesar do temor e da intimidação.

Evidente que é mais confortável reafirmar o já dito, trilhar os caminhos já abertos no terreno da pesquisa, mas é muito mais importante avançar para além dos estereótipos criados pela história única, como afirma Adichie “[...] o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Espero, portanto, que leitores e leitoras enriqueçam e pluralizem suas histórias com a leitura desta obra tão relevante para a História da Educação.

Simone Burioli
Londrina – Inverno 2022

PREFÁCIO

Entre educação, diferenças, espaços e tempos

Ei passado, estou escrevendo de uma sexta-feira ensolarada de julho de 2022, da cidade de Aracaju, no menor estado brasileiro, Sergipe. O sol que aquece e ilumina combina com a canção que me acompanha, a trilha sonora do pianista francês Richard Clayderman. Suas canções foram, propositalmente, escolhidas para embalar está escrita porque ele tem sido significado como “tocador de música de elevador”, aquelas que ninguém presta atenção, não sabem nomear, mas altera o astral e a energia do ambiente em que é tocada.

Assim como as músicas do pianista, a Educação nem sempre é nomeada, notada, explicada, mas altera o astral e a energia dos povos e das nações que a acessam. Ela acontece nos espaços mais distintos e plurais que se possa imaginar. Aprendemos o tempo todo, dentro do ônibus, nas salas de espera médica, nas tardes ensolaradas da capital – ou do interior - sergipana ou rondoniense. Há algo nos interpelando o tempo todo e que contribui para que formemos nossas identidades – e consequentemente – nossas diferenças. Comecei o texto convidando o passado para uma conversa porque o tempo é cíclico. Achamos que ao fazer várias tarefas ao mesmo tempo, estamos economizando, mas não, não se junta tempo, ele está seguindo seu próprio rumo, cabe a nós, assim como Clayderman, darmos um colorido com bemóis em espaços, preciosamente, escolhidos para serem destacados.

Assim, chamar o passado para a conversa é pensar que o significado produzido agora, logo, logo, em breve, se tornará um passado recente. Ainda agora, agorinha, antes, neste momento, há poucos instantes. O que escrevemos, cantamos, tocamos, significamos, educamos, vira passado no sentido mais potente da palavra, porque marca o tempo – e o espaço – da existência de

alguém. O registro que fica é estudado, analisado, observado, comparado e, desta maneira, fazemos ciência, contribuímos com as pesquisas e percebemos atentamente quais as possibilidades de funcionamento da Educação.

Afinal, ela, a Educação, estava ali o tempo todo, tal como “as músicas de elevador”, mas foi preciso que alguém, com um olhar atento às nuances, pudesse parar o tempo, naquele espaço, e marcasse um encontro, no presente, com aquele objeto a ser estudado. É olhar para ontem e torná-lo hoje. **A tarefa de fazer o passado tornar-se presente** foi desempenhada por Viviana Bartucci acerca do campo artístico da educação estética em 1909. A autora nos movimenta entre o tempo da análise e da escrita, tornando –os múltiplos e únicos, concomitantemente. Parece um baile temporal, mas é o texto de Annelise Gomes de Paiva, Beatriz Gomes de Souza e Neil Franco, que revisam as produções sobre formação docente e dança, dos anos 1979 e 2019. Movimentamo-nos pelos anos, conduzidas/os pelos passados criados pelas autoras e pelo autor.

Ao problematizarem o “epistemicídio acadêmico” negro, Aline Santos e Samilo Takara ressuscitam o silêncio, a invisibilidade e a marginalidade, fazendo com que nós, leitores/as, prestemos atenção nas “canções” não nomeadas, não notadas e, especialmente, os motivos pelos quais isso acontece.

Quando Rodrigo Ribeiro Nascimento, Queila Érica Taligliatti de Souza e Neil Franco discutem a urgência de estudos sobre a educação de Surdos Indígenas e Quilombolas, nos convidam a dançar a música da inclusão, aquela que percebe as diferenças em cada toque que foi ignorado por outro/a “musicista”.

Claudionor Silva nos mostra a música do momento ao criar outras espacialidades para pensar a diferença nas digissexualidades como uma identidade sexual emergente.

São trabalhos inspiradores como estes que servem de registro para o futuro, porque alteram o nosso tempo e espaço, afinal visitamos, do Brasil, a Argentina, vamos de 2022 para 1909, 1979, 2019, em poucos minutos.

Escutamos os gritos de pessoas silenciadas, pelas vozes de quem pôde gritar, da mesma maneira a urgência vai se tornando constante ao passo que a realidade se transforma. Ei, passado, com a leitura dos capítulos aqui mencionados, vamos criando outros presentes, para tecer, quem sabe, outros futuros.

Neles, talvez, a música do elevador seja mais importante que o espelho, e, assim como o piano tocado por Richard Clayderman, a Educação possa atravessar outros ritmos e realidades, que não os eruditos, atravessando o blues, o rock, o jazz, o pop, a música eletrônica, o soul, o reggae.

Que os capítulos atravessem outras pesquisas criando outros espaços, outros tempos, outras Educações. Que, no final da leitura, nos sobre entusiasmo, tal como nos propiciam uma tarde fresca, ensolarada e uma boa música.

Fernanda Amorim Accorsi
Inverno de 2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
EIXO 1: História da Educação em Diferentes Espaços.....	17
1 Gobierno y Políticas Educativas en La Historia de la Educación: El Estudio del Consejo Nacional de Educación, Entre los Centenarios (1910 - 1916).....	18
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_001	
Laura Suzana Guic	
2 Educação e Internacionalização em Casa ou Virtual: UFMT no Contexto Pandêmico (COVID-19).....	29
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_002	
Joiira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins Nilce Vieira Campos Ferreira	
3 La Educación del Letrado Gregorio Tagle: Experiencia Familiar y Circulación Regional entre Buenos Aires y Chile.....	46
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_003	
Ariel Alberto Eiris	
4 Escolas Rurais nas Regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé entre 1930 e 1953.....	84
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_004	
Paulo Sérgio Dutra	
5 Escolas Rurais Multisseriadas, Histórias e Memórias da Educação em Contexto Amazônico Rondoniense no Fim do Século XX..	116
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_005	
Marcia Jovani de Oliveira Nunes Andressa Lima da Silva Josemir Almeida Barros	

6 Educação Escolar e História do Município de Ji-Paraná, Rondônia: Colonização e Luta pela Terra..... 146

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_006

Armelinda Borges da Silva

Fábio Santos de Andrade

7 Rolim de Moura/RO: Ensino de História na Iniciação Científica..... 168

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_007

Socrates Alves de Oliveira

Regiane Cristina Custodio

EIXO 2: Educação, Diferenças, Espaços e Tempos 200

8 Tres Propuestas desde el Campo Artístico para la Educacion Estetica en las Escuelas Primarias (Argentina - 1909)..... 201

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_008

Viviana Bartucci

9 Formação Docente e Dança nos Periódicos Brasileiros da Educação Física (1979-2019): Delineamentos sobre as Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil..... 223

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_009

Annelise Gomes de Paiva

Beatriz Gomes de Souza

Neil Franco

10 Caminhos de Cor: Referências Negras na Docente da Universidade Federal de Rondônia..... 251

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_010

Aline Cristine dos Santos

Samilo Takara

11 Produção de Conhecimento: Educação de Indígenas e Quilombolas Surdos nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil..... 275

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_011

Rodrigo Ribeiro Nascimento

Queila Érica Taligliatti de Souza

Neil Franco

12 Educação Sexual e Digissexualidades: Perspectivas e Contribuições..... 306

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_012

Claudionor Renato da Silva

SOBRE AUTORAS E AUTORES..... 332

IMAGEM DA CAPA.....338

APRESENTAÇÃO

A Educação é uma ação engajada em espaços e tempos. As histórias, as memórias e os espaços que a constituem são também compostos por subjetividades, corpos e experiências que registram as diferenças, os embates, as dissidências que oportunizam configurar a ação educativa como uma tarefa democrática. Pesquisar a Educação, produzir seus efeitos e gerar propostas dependem das condições materiais, sociais, econômicas, políticas, éticas e estéticas dos tempos e espaços que nos encontramos.

Esta obra é resultado do trabalho de pesquisadoras e pesquisadores que atuam em diferentes linhas de estudos, em instituições latino-americanas e brasileiras que nos permitem conhecer perspectivas, ações, interpretações e outras formas de pensar e agir nos campos da Educação. Assim, os eixos que constituem este livro são frutos de escolhas teóricas e metodológicas que compreendem a Educação como uma tarefa coletiva, plural e que defende a perspectiva de que as ações pedagógicas devem contribuir para o acesso aos direitos de todas as pessoas.

No primeiro eixo, História da Educação em diferentes Espaços, autoras e autores dialogam com as políticas educativas que emanam dos conselhos nacionais da educação articulados às políticas, práticas, saberes e histórias e memórias da educação.

Inicia a obra, o capítulo intitulado *Gobierno y políticas educativas en la Historia de la Educación: El estudio del Consejo Nacional de Educación, entre los Centenarios (1910 - 1916)*, de autoria de Laura Suzana Guic, cujo foco são algumas ações governamentais na condição de políticas públicas na Argentina, especificamente sobre o

Conselho Nacional de Educação na perspectiva da História da Educação. A autora faz comparações entre continuidades e rupturas de políticas públicas educacionais para a formação cidadania naquele contexto histórico.

Em seguida, em *Educação e internacionalização em casa ou Virtual, UFMT no contexto pandêmico (COVID-19)*, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins e Nilce Vieira Campos Ferreira discorrem sobre as ações tomadas no contexto geral, em relação à Pandemia da COVID-19, no âmbito do Ministério da Educação e das universidades brasileiras, em especial, as diretrizes de internacionalização demandadas pela Universidade Federal de Mato Grosso.

No texto *La educación del letrado Gregorio Tagle: Experiencia familiar y circulación regional entre Buenos Aires y Chile*, Ariel Alberto Eiris traz a história do advogado Gregorio Tagle, destacando sua formação educacional e sua atuação como gestor educacional no Colégio San Carlos, em Buenos Aires, e na Universidad San Felipe, no Chile.

A seguir, Paulo Sérgio Dutra, em *Escolas Rurais nas Regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé entre 1930 e 1953*, discorre sobre a instalação de Escolas Rurais, principalmente a partir de investimentos advindos do Plano de Valorização Econômica da Amazônia que orçava “despesas com diversos trabalhos relativos à educação”.

Escolas Rurais Multisseriadas, Histórias e Memórias da Educação em Contexto Amazônico Rondoniense no Fim do Século XX, Marcia Jovani de Oliveira Nunes, Andressa Lima da Silva e Josemir Almeida Barros, identificam e analisam as condições pelas quais as professoras desenvolveram suas atividades em escolas rurais multisseriadas em

contexto rondoniense, região amazônica, ao norte do Brasil nos anos finais do século XX.

Armélinda Borges da Silva e Fábio Santos de Andrade, no texto *Educação Escolar e História do Município de Ji-Paraná, Rondônia: Colonização e Luta pela Terra*, abordam o panorama sobre a colonização do município de Ji-Paraná, estado de Rondônia e a educação escolar destinada a crianças.

No capítulo 7, *Rolim de Moura/RO: Ensino de História da Iniciação Científica*, Socrates Alves de Oliveira e Regiane Cristina Custódio problematizam a iniciação científica como metodologia de aprendizagem no ensino de história local, com estudantes dos 3º anos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, de Rolim de Moura – Rondônia.

O segundo eixo da obra, trata da educação a partir de diferenças, espaços e tempos que se constituem nos espaços escolares.

O texto que inicia este eixo, *Tres prouestas desde el campo artístico para la educación estética en las escuelas primarias (Argentina 1909)* de autoria de Viviana Bartucci. A autora analisa três escritos sobre “educação estética” elaborados em 1909 por artistas e/ou dirigentes oficiais vinculados ao Museu Nacional de Belas Artes, realizados pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação, José María Ramos Mejía.

Annelise Gomes de Piva, Beatriz Gomes de Souza e Neil Franco tecem a *Formação docente e dança nos periódicos brasileiros de Educação Física (1979-2019): delineamentos sobre as regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil*. descrevem, analisam e contextualizam a produção

teórica sobre formação docente e dança com enfoque nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras a partir das produções em periódicos da Educação Física.

Caminhos de Cor: Referências Negras na Formação Docente da Universidade Federal de Rondônia, terceiro capítulo de autoria de Aline Cristine dos Santos e Samilo Takara, levanta problematizações sobre os referenciais bibliográficos disponibilizados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação em Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) de modo a analisar suas possíveis contribuições e intervenções a partir da “presença” de intelectuais negras diante de uma estruturas de saber hegemônico.

Ao analisar a *Produção de Conhecimento: educação de indígenas e quilombolas surdos nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil*, Rodrigo Ribeiro Nascimento, Queila Érica Taligliatti de Souza e Neil Franco investigam a produção de conhecimento sobre educação de Surdos Indígenas e Quilombolas nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil, de 2008 até outubro 2021. Inspiram-se nas diretrizes da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede educacional a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Por fim, em *Educação Sexual e digissexualidades: perspectivas e contribuições*, texto de autoria de Claudionir Renato da Silva, a temática das digissexualidades é apresentada e compreendida como uma identidade sexual emergente que possui como base construtos da ciência, tecnologia e inovação (CT&I). Sugere aos estudos da educação sexual no Brasil uma amplitude conceitual e metodológica

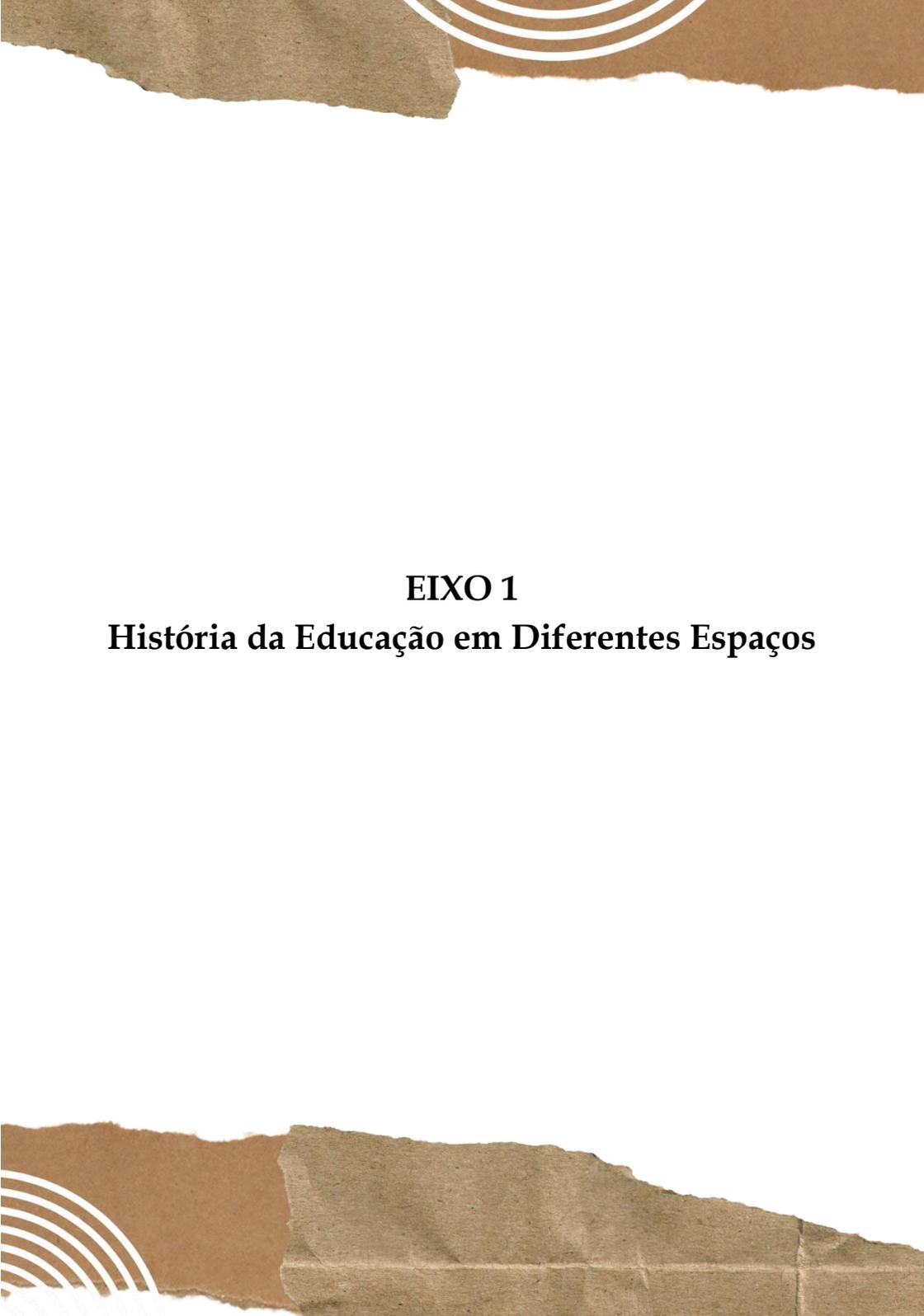
inovadora, pela via de novas formas de pensar a humanidade e as máquinas, as máquinas e a humanidade.

A partir da problematização de políticas, diferenças, práticas, tempos e espaços escolares diversos, a obra é um convite para conhecer parte das pesquisas que são desenvolvidas no Centro-Oeste, Norte e na América Latina.

Josemir Almeida Barros

Neil Franco

Samilo Takar



EIXO 1
História da Educação em Diferentes Espaços

1

Gobierno y Políticas Educativas en La Historia de la Educación: El Estudio del Consejo Nacional de Educación, Entre los Centenarios (1910 - 1916)

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_001

Laura Suzana Guic

INTRODUCCIÓN Y PRIMERAS INDAGACIONES

Las primeras entradas al ámbito temático de mi objeto, — que no es otro que las políticas públicas educativas, derivadas de un organismo particularísimo, el Consejo Nacional de Educación, en un ciclo que denomino de *los centenarios*, entre 1910 y 1960, como conmemoraciones patrias—, inicia con el estudio del diagnóstico formulado por quien fuera presidente del Consejo entre 1908 y 1913, el Dr. José María Ramos Mejía.

Este saliente político, médico porteño, según refiere el relato casi mítico de su nacimiento, va a establecer el diagnóstico de la multitud, esa masa que, desde su punto de vista, en un altísimo porcentaje, migrante o constituida ya, por hijos o nietos de migrantes, han de convertirse en el pueblo de la nación, parafraseando y condensando la tesis, de *Las multitudes argentinas*, su texto publicado en 1899.

Es en las tantas veces referidas “multitudes” - así se evoca el nombre de su escrito hasta el presente, que Ramos Mejía nos ofrece por lo menos dos cuestiones básicas acerca de la escena finisecular argentina, empleando recursos históricos de la constitución del encadenamiento político de esa multitud a gobernar y definiendo

desde la mirada del círculo dirigente, cuáles serían los caracteres centrales de quienes lideren y conduzcan a esa incipiente nación.

Iniciado el novecientos, la respuesta al problema, formulada en 1899, será puesta en marcha por Ramos Mejía desde el gobierno de la Educación Común, estableciendo junto a otros y desde el Consejo Nacional de Educación, —en adelante CNE—, la instauración del relato fundacional patriótico, cual breve credo reproducible tanto por educadores en las sedes educativas y fácilmente transmisibles a los alumnos y alumnas en lo que hoy llamamos las escuelas primarias.

Alguna definición primera para comprender la relevancia de su estudio, el CNE, es en Argentina, un organismo de gobierno, que fruto de creaciones y recreaciones, se ocupará, en principio, de la administración de las escuelas pertenecientes a los Territorios Nacionales, y luego hacia 1905, de las denominadas escuelas Láinez. En las conclusiones de mi investigación anterior y siguiendo las tesis de Roberto Marengo (1991, 2021), fue posible advertir un poder desbordante del organismo, teniendo en cuenta sus funciones debidamente delimitadas en la Ley 1420. Mi hipótesis sostiene que es el presidente del CNE efectivamente, quien gobierna la educación primaria y más.

En otros abordajes inicié el estudio de las políticas educativas o programas educacionales de otrora de este CNE, y sus implicancias en la formación de la identidad para el ciclo revolucionario entre 1908 y 1910, tomando como analizador la función patriótica. Para poder definirla, ésta sería una forma particular de la función política de la educación, tomando sus aspectos nodales en torno a una función que es, eminentemente política, tan vigorosa y potente aun de nuestro recordado maestro Juan Carlos Tedesco (2003). Una caracterización breve de su hipótesis reside en la preeminencia de la formación de la ciudadanía por encima de las demás funciones que cumple o debería

cumplir la educación según, las distintivas demandas, ya sea económica, social, religiosa, etc.

Avanzando en el recorrido de la implementación de políticas educativas desde el gobierno, encuentro que este ciclo del Centenario de la Revolución indagado previamente en otro estudio, tiene continuidades y algunas modificaciones con la conmemoración del Centenario de la Independencia Argentina, hacia el 9 de Julio de 1916.

Esto se corresponde a un ciclo de gobierno denominado orden conservador, noción acuñada por Natalio Botana (1987), y que audazmente se pueda establecer, hacia este novecientos, la primera década en su auge y en los primeros años de la segunda década, su declive, en las posiciones del gobierno. Así quedaría delimitado el recorte temporal del ciclo de los Centenarios, en Argentina, con dos fechas conmemorativas que se van a disputar la data germinal de la nación futura.

Es en el estudio de esta otra punta del ciclo de celebraciones centenarias, 1916, que encuentro ya instituidos, algunas cuestiones iniciadas por el CNE, durante la presidencia de Ramos Mejía —se siguen por ejemplo las evocaciones del mito fundacional revolucionario, ahora retomando aspectos del discurso vinculados a la gesta independentista— y ciertos aspectos distintos, que es preciso indicar en la profundización del estudio de las políticas públicas del organismo, ese gobierna de hecho —de aquí nuevamente la relevancia de su estudio—, la educación de las primeras letras, nombradas en este tiempo, como escuelas primarias.

Para este nuevo arco investigativo abordo dos tipos documentales distintos, el primero, el tan interpelado y citado *El Monitor de la Educación Común* —publicación de difusión normativa e ideológica del CNE, que llegará a cada rincón de la nación—, que posee además de los contenidos de formación, una sección oficial que

exhibe evidencias de lo que hoy denominamos gestión de gobierno, a través de las reglamentaciones y sus resultados debidamente informados por la organización establecida al interior del CNE. Para que quede más claro, la revista publica la normativa, que llega además a las escuelas a través de otras vías, para luego mostrar con artículos y fotografías, entre otros, el cumplimiento modélico y efectivo de las normas, en diferentes escuelas del territorio nacional.

La segunda fuente, que matiza y problematiza el estudio de la primera, está conformada por el corpus de actas del CNE, donde tanto en su formato manuscrito, como el publicado o informado, desde el órgano de difusión del CNE, *El Monitor*, abren estas posibilidades de ingresar a esos encuentros de los miembros del Consejo, y conocer las disputas, las propuestas de las políticas y luego comentar los resultados de acciones diseñadas e implementadas estratégicamente. Las actas requieren otro tipo de abordaje metodológico, por su especie y género, dentro de la diversidad de los escritos documentales, y además revelan quiénes y de qué modo, están presentes algunos de los miembros del CNE y el presidente, en la toma de decisiones educacionales. Puede verse en la participación activa o no de sus integrantes, sus posicionamientos, e intervenciones, cuestión que se desprende, en principio, cuantitativamente de la revisión de las actas.

A continuación de manera brevísima, algunas consideraciones en relación al diseño metodológico, relevante para el presente trabajo, por ser una construcción que en principio dio respuesta a la complejidad del estudio de políticas educativas con perspectiva historiográfica y educacional.

DEL ENFOQUE RIZOMÁTICO

Esta modalidad de estudio empleada en investigaciones anteriores, —y de allí las referencias a estas otras producciones que brindaron la oportunidad de ir optimizándolo y enriqueciéndolo—, surge de la necesidad al indagar desde, en y para, el ámbito educativo, pretendiendo no resignar las formas investigativas, que, particularmente en la educación, han sido colonizadas por otras disciplinas (GUIC, 2021; GUIC, 2021b). No me canso de repetir que tanto la historia como la pedagogía, son preexistentes al método científico, que les inquirió, para considerarse ciencias, el cumplimiento de imposiciones propias del campo científico. Y otro aspecto, que muestra la construcción de un método de abordaje, es que no se niega la producción metodológica, ni las estrategias de otros modos disciplinares, sino que se recuperan revisando que, en la apropiación, no se pierda ni la identidad educativa, ni las características de los objetos de estudio educacionales. Dicho lo anterior una abreviada definición del enfoque rizomático:

[...] el enfoque metodológico rizomático es en principio, un hacer que implica, poner *in locis* (en zonas) e *in focus/focorum* (en el foco o focos), un problema que resulta de la construcción teórico práctica, delimitando un fragmento de una totalidad compleja, diversa e inabarcable que se ha de investigar; conduciendo la atención hacia un recorrido que posibilita el estudio sistemático y no jerárquico, de ciertos procedimientos para la visibilización del problema en cuestión. (GUIC, 2021b, p. 66).

Devenida de las metodologías insertas en la clasificación cuali-cuantitativas, la mirada de este enfoque por rizomático, es propiamente topológica, en el acontecer de su territorialidad, renunciando a los ordenamientos, que por secuenciales y jerárquicos, se suceden, a modo de fases. Esta cuestión se debe a que quienes investigan, se encuentran en movimiento, y sus escritos deben reflejar la dinámica de la interacción, entre los marcos referenciales, los diseños metodológicos y sus ajustes, y las acciones de recuperación de ese saber que surge de esa trama.

En ese hacer investigativo, en la praxis, las distintas investigaciones no ocurren en el ordenamiento estático que le imprime generalmente el escrito, sino que la progresión y ordenamiento, suelen estar expresadas y organizadas según las demandas académicas. En el enfoque rizomático, y como diría en desarrollos anteriores:

[...] la fase es un espacio más territorial que temporal, posee entradas y salidas permanentes, con límites borrosos en su constitución, y en su carácter dinámico promueve el tránsito en la búsqueda de “camino de bosque”, en interacción con las perspectivas epistémicas, metodológicas y tecnológicas, sin jerarquías para el estudio del mismo objeto. (GUIC, 2021a, p. 379).

Para comprender más cabalmente, el enfoque desde su potencial de abordaje:

La vía categorial al interior del rizoma deleuziano, articula el método y técnicas de campo, disciplinas diferentes y las reformula

para el estudio de objetos particularísimos, los objetos de la educación¹, de la educación en perspectiva histórica, la política educativa como objeto de estudio de la Historia de la Educación. (GUIC, 2021b, p. 380).

Entre otras cuestiones, puede decirse que, en su empleo, el enfoque funge como un posibilitador que permite sortear el estatuto de cientificidad de las tan cuestionadas ciencias educacionales, recuperando aquellos reduccionismos devenidos del monismo metódico, el relativismo propio de aquellas perspectivas que singularizan la pluralidad ideológica categorial, surgidas de archivos de paradigmas y sistemas de pensamiento diversos. Abre además la discusión con la propuesta jerárquica de niveles de anclaje, que plantea subordinación y supraordenación de variables, problematizando aquellas y tomando las dimensiones y categorías a modo de red o trama que ramifican en diferentes sentidos, direcciones y modalidades.

A continuación, una representación gráfica que muestra el estudio de los denominados en su tiempo, programas o proyectos, según el caso, que por su correspondencia isomórfica con las políticas públicas educativas, pueden ser interpeladas desde sus analizadores.

¹ En su delimitación conceptual, se encuentra dentro de las metodologías cualitativas y se caracteriza por su versatilidad, ya que reformulando algunos de sus componentes pueden constituirse otras cartografías para la indagación.” (GUIC, 2021b, p. 67).

EL ICEBERG DE LOS PROGRAMAS DE LOS CENTENARIOS, ESTUDIADOS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Figura 1 - El iceberg como representación rizomática



Fuente: Guic (2021b, p. 336).

Para esta oportunidad y al interior de la composición del enfoque rizomático se recuperan aspectos centrales del análisis crítico del discurso, categorías del posestructuralismo y de la historia de los conceptos, herramientas de indagación de leyes con perspectiva histórica y nociones del currículum para interpelar a este objeto complejo.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO CATEGORÍA

Entonces y retomando las cuestiones metodológicas para el empleo de las políticas educativas, con perspectiva histórica, algunas consideraciones condensadas para el empleo de la categoría. Atendiendo al riesgo historiográfico, —y cuando de objetos educativos, más complejo aún—, existe el peligro de llevar categorías extemporáneas a escenas y ciclos de otro tiempo, por lo menos, en dos direcciones: en el sentido del reduccionismo que se produce al tomar la decisión de ingresar al analizador en un ciclo y tomar las

definiciones operacionales, sus significaciones, los modos de mencionarlo y vincularlo o delimitar aspectos de algo que, en su tiempo no tenía ese nombre y justamente por no ser nombrado así, y desde allí surge, el otro conflicto metodológico, el anacronismo, hundir una categoría en la historia para ir a buscar objetos educacionales del pasado, exige mantener en suspenso aquellos prejuicios o juicios del presente de aquello que se interpela y problematiza.

Entonces y en función de estos sentidos dilemáticos planteados es que se apeló a la Teoría de Nudos, que permitió establecer desde su concepción, isomorfismos que habilitaron la validación de esta forma de ingresar las políticas públicas educativas, para historiar la educación, aunque lo que se delimite en el recorte, sean los programas del CNE, de un ciclo singular, el ciclo de Centenarios.

Desde lo contextual esto coincide con un esplendor mostrado al mundo, léase Europa, en el Centenario de la Revolución de Mayo, de la élite dirigente de su tiempo y la clausura de este ciclo, que perdería el ejecutivo por el proceso de reforma electoral promovido por la dirigencia en 1912.

Las preguntas en torno a cuáles son las continuidades entre ambos extremos del ciclo de los Centenarios, y de qué forma instauraron un relato patriótico que va a transformarse, vierten luz en la disputa y los intentos de correr de Tucumán a Buenos Aires y del 16 al 10 la fecha más conmemorativa para fundar esa identidad nacional tan anhelada.

Algunos avances de la investigación, exhiben que, entre 1908 y 1912, más claramente, por su participación constatada en actas, Ramos Mejía lideró a través de su Programa de Educación Patriótica una transformación que aún puede verse en las escuelas del presente.

Ahora bien, hacia 1916, y con la experiencia transitada de los festejos mayos, esta nueva oportunidad de mostrar “la civilización argentina” se encuentra en otro contexto nacional y mundial.

Sucedan en la presidencia del CNE a Ramos Mejía Pedro Narciso Arata (1849-1922) quien es médico y farmacéutico, y ocupa distintos cargos en el Estado antes de arribar al Consejo; que conduce desde la presidencia desde el 28 de febrero de 1913 hasta octubre de 1916.

Roque Sáenz Peña presidente entre octubre de 1910 y agosto de 1914, nombrará a Juan Manuel Garro primero y luego a Carlos Ibarguren en la conducción del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, dejando de lado a Ramos Mejía.

La Gran Guerra, esa primera, acontecida entre julio de 1914 y noviembre de 1918, se constituirá en una variable interviniente e insoslayable para la conmemoración de la independencia.

De esa escena que exhibe la disputa por los puestos en el Estado y en particular del gobierno de la Educación puede verse que las conmemoraciones y sus implicancias pedagógicas se involucran, pensándolas como continuidades, pero también se distinguen.

La primera conmemoración muestra un programa diseñado por el CNE que se lleva a la práctica según las detalladas indicaciones derivadas de los instructivos que llegaban a cada escuela, a través de los inspectores y de la publicación el Monitor.

Si bien en la indagación se observa que lo que se denomina según Bourdieu, el sistema de reproducción es el mismo, los contenidos han cambiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTANA, Natalio. **El orden conservador**. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1987.

GUIC, Laura. **Claves para leer Las multitudes argentinas de José María Ramos Mejía**. Buenos Ares: Ediciones UNLa-FEPAL, 2021a.

GUIC, Laura. **El gobierno del oro y la educación común**: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación y la constitución del otro, durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía, hacia el Centenario de la Revolución de Mayo (1908-1913), Tesis doctoral, Programa interuniversitario de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús. 2021b.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

2

Educação e Internacionalização em Casa ou Virtual: UFMT no Contexto Pandêmico (COVID-19)

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_002

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins

Nilce Vieira Campos Ferreira

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi registrado na história mundial como um ano trágico, com milhares de vidas ceifadas em todo mundo pela pandemia Covid-19 - “[...] uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021) -, considerada de alta letalidade por não possuir vacinas e medicamentos específicos para tratamento e cura. Em 29 de dezembro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou que os números acumulados no ano “[...] mais de 79 milhões de casos notificados e mais de 1,7 milhões de mortes em todo o mundo desde o início da pandemia [...]” (WHO, 2020).

Como testemunhas e vivenciando o ocorrido, constatamos que a sociedade demorou a entender o significado da pandemia provocada pela Covid-19, postergando mudanças necessárias no cotidiano, inclusive em relação ao isolamento social, uma medida sanitária eficaz para evitar mais contágios.

O isolamento social implicou, na prática, no fechamento do comércio, bancos, órgãos públicos, escolas e universidades, no estabelecimento de normas para que as pessoas pudessem se movimentar nos espaços públicos, entre outras ações, ou seja, medidas que levaram as pessoas a permanecerem em suas casas.

Neste contexto, surgiram os questionamentos: Como as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras reagiram? Quais foram as ações de enfrentamento à COVID-19 adotadas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)? Como a UFMT respondeu aos processos de internacionalização do ensino superior em marcha?

Procurando responder a estes questionamentos, analisamos parte das atividades efetivadas no âmbito das IES, em âmbito mais específico, consideramos processos de internacionalização efetivados pela UFMT, situada na região Centro-Oeste, Brasil, durante o período de crise endêmica mundial.

Em termos metodológicos, o texto inclui pesquisa documental e bibliográfica, análise da legislação, artigos científicos e documentos institucionais. As fontes foram coletadas nas páginas da UFMT e em sítios eletrônicos institucionais.

Para analisar as fontes, partimos dos pressupostos apreendidos a partir dos estudos trazidos Nova História, cujo termo foi usado por integrantes dos Annales, com o intuito de “[...] proporcionar uma História não automática, mas problemática” (LE GOFF, 1990, p. 33). O movimento dos Annales, problematiza a

história para “[...] promover uma nova espécie de História [...]” (BURKE, 1997, p. 11).

Neste texto, portanto, compreendemos que é preciso “[...] escarafunchar vestígios da cultura material ou simbólica, decifrar impressos ou audiovisuais em busca das experiências de nossos antepassados [...]” (PINSKY, 2008, p. 8).

O texto está dividido em duas seções. Na primeira, apontamos algumas ações tomadas no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e das IES brasileiras, destacando as diretrizes tomadas pela UFMT. Na segunda, apresentamos as ações de internacionalização em tempos de crise pandêmica, analisando as ações realizadas no âmbito da UFMT. Por último, trazemos nossas considerações.

ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA PANDEMIA

No ensino superior brasileiro já eram comuns atividades e ofertas de cursos no sistema virtual por meio da educação a distância (EAD), alcançando pessoas em lugares e tempos diferentes, atividade oficialmente instaurada pela reforma educacional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Entretanto, o conceito foi estabelecido pelo MEC, por meio da promulgação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, “[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2017).

Com o avanço da COVID-19, contudo, foi preciso a migração do sistema de ensino presencial para sistema de ensino remoto, ou

seja, as aulas deixaram de acontecer com a presença física dos estudantes e professores, que passaram a utilizar meios de ensino assíncronos e síncronos por meio da tecnologia de informação e comunicação (TIC).

A partir de 17 de março de 2020, o MEC divulgou a Portaria n.º 343, em caráter excepcional, devido à situação de pandemia, dispondo que as instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino estariam autorizadas à “[...] substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais [...]” (MEC, 2020a), fato que aconteceu aos poucos, conforme deliberação interna de cada IES. Na UFMT, as atividades iniciaram sua migração para formato virtual após lançamento do Plano de ação contra o Covid 19, em 30 março do corrente ano.

Em abril de 2020, o MEC lançou o portal CoronaVírus com objetivo de divulgar as ações do MEC em resposta à pandemia da Covid 19. No ícone Rede Federal de Educação¹, disponibilizou o monitoramento de funcionamento e as principais ações das Universidades, dos Institutos Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e do Colégio Pedro II durante a pandemia do novo coronavírus.

A seguir faremos o comparativo dos dados estatísticos divulgados pelo MEC, via portal CoronaVírus/MEC, por meio da Figura 1 e 2.

Em 17 de novembro de 2020, os ícones informativos de painel geral evidenciaram o funcionamento de Universidades e Institutos

¹ disponível no sítio eletrônico: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus>.

Federais, ações de enfrentamento feito nas IES, colação de grau antecipada e protocolos de biossegurança, contendo dados numéricos sobre profissionais atuantes na educação superior brasileira.

No Painel Geral, figura 1, destacamos o quantitativo “zero” no índice de pessoas com atividades suspensas nas IES, evidenciando que o ensino superior brasileiro não parou suas atividades, mas sim, migrou ou procurou se adaptar, para ofertar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Figura 1 -Capa e Painel Geral



Fonte: Portal CoronaVírus/MEC – 17 (nov. 2020).

Em 28 de julho de 2021, no Portal CoronaVírus/MEC², no ícone Rede Federal de Educação, foram acrescentados ícones informativos e referências sobre dados epidemiológicos, inclusão

² disponível para acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal>.

digital, painel de controle, protocolo de Biossegurança, ações de enfrentamento e colação de grau antecipada.

Muito provavelmente, esse sítio eletrônico serviu para divulgar informações sobre a pandemia no país, ao mesmo tempo que destacar as ações de monitoramento, acompanhamento e atendimento à população acadêmica das IES brasileiras, bem como, possibilitar que estudantes pudessem ser incluídos no sistema digital ofertado, além de outras informações pertinentes ao sistema de ensino superior nesse período.

Estamos nos referindo a um total aproximado de 2,5 milhões de brasileiros e brasileiras, matriculados ou trabalhando em 110 IES públicas, que alteraram sua rotina profissional e ou estudantil, sem planejamento prévio, frente às graves questões de saúde causadas pela COVID-19.

Figura 2 - Capa e Dados Gerais da Rede Federal de Educação



Fonte: Portal CoronaVírus/MEC – 28, julho, 2021.

Procedendo à comparação entre os dados disponibilizados pelo “Painel Geral” em novembro de 2020 com o “Dados Gerais da Rede Federal de Educação”, divulgados em julho de 2021, identificamos uma junção dos dados das IES pertencentes ao sistema federal e o detalhamento da situação estudantil contendo as informações: matrículas, ingressantes, concluintes, cancelamentos, trancamento. A ênfase do portal passou a ser a continuidade ou não dos estudos dos acadêmicos ingressantes nas IES.

Ao considerar apenas os cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados nas IES públicas federais, temos os seguintes quantitativos: cerca de 1,5 milhões de discentes, aproximadamente 390 mil ingressantes, 116 mil concluintes, 121 mil cancelamentos e 114 mil trancamentos, ou seja, aos estudos de mais de 236 mil pessoas no Brasil foram paralisados, ou seja, cerca de 11% do total de estudantes em curso (matriculados e ingressantes) nas universidades.

Na página, contudo, não foi divulgado o quantitativo de estudantes e servidores federais de educação que foram contaminados ou faleceram em consequência de infecção causada pela COVID 19, sabemos que esta será uma difícil conta a se fazer na volta presencial as universidades.

Apesar da adversidade vivida nas acadêmicas, sabemos que as IES ocupam espaço de excelência, promovem e divulgam o conhecimento e a ciência. Nessa linha de raciocínio, seus partícipes puderam exercer tanto o caminho da pesquisa, quanto da extensão e da solidariedade à população por meio de ações de enfrentamento e auxílio, como por exemplo: desenvolvimento de pesquisas referentes

à produção de vacinas e de fármacos para o tratamento da COVID-19; atendimento nos hospitais universitários da população que foi atingida pela COVID-19; produção e disponibilização à comunidade de álcool em gel 70%; fabricação de equipamentos de proteção individual (EPI); serviço de aconselhamento psicológico; produção de materiais educativos; assessoramento aos órgãos de saúde; realização de exames diagnósticos da doença, entre inúmeras outras ações.

Outra ação que foi primordial para o atendimento nos hospitais e postos de saúde, foi a antecipação da colação de grau para os/as estudantes dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, como ação de combate à pandemia do novo coronavírus, Covid-19, como estabelecido na Portaria MEC n.º 383, de 09 de abril de 2020, que autorizou as instituições de ensino, em caráter excepcional, a antecipar a colação de grau dos/das estudantes que tivessem completado 75% da carga horária prevista para o período de internato médico ou estágio supervisionado (BRASIL, 2020c).

A seguir, examinaremos as diretrizes tomadas pela UFMT, no contexto mais geral, destacando as ações de internacionalização durante o período pandêmico, na UFMT.

UFMT EM TEMPOS PANDÊMICOS

A UFMT, situada na região Centro-Oeste, Brasil, estabelecida em um contexto rico e exuberante pela biodiversidade de suas microrregiões geográficas - Pantanal, Amazônia, Araguaia e Cerrado, completou 50 anos de fundação em 10 de dezembro de 2020,

contando com uma população acadêmica de mais de 19 mil pessoas, distribuídos em 4 campus e 87 cursos.

Esta universidade, fora do eixo midiático internacionalmente conhecido na região Sudeste, também agiu proativamente no enfrentamento da pandemia. Desenvolveu, assessorou e participou conforme Portal CoronaVírus/MEC de “64 ações realizadas para 3,3 milhões de pessoas impactadas [...]”. (PORTAL CORONAVÍRUS/MEC, 2020).

Figura 3- Ações de enfrentamento - UFMT



Fonte: Portal CoronaVírus/MEC (28 jul. 2021).

Dentre as atividades estão ações como: capacitação de profissionais; distribuição de alimentos; empréstimos de

equipamentos; fabricação de EPI's, álcool gel, máscaras, materiais educativos; realização de aconselhamentos psicológicos e telepsiquiátricos; teleatendimento para orientação e esclarecimento à população; análises estatísticas e geográficas; assessoramento para criação de estratégias financeiras de curto prazo para as micro e pequenas empresas; dentre outras. (PORTAL CORONAVÍRUS/MEC, 2020).

Foram ações tanto para sociedade como para a comunidade acadêmica. Entre algumas ações, destacamos principalmente os editais da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAE): 06/2020/PRAE - Apoio emergencial; 07/2020/PRAE - Auxílio Inclusão Digital; 08/2020/PRAE - Apoio Financeiro para Inclusão Digital; e 10/2020/PRAE - Empréstimo de Equipamentos de Tecnologia *Chromebooks*; publicações com objetivo de auxiliar o acesso dos estudantes da UFMT as aulas remotas, via TICs, no período pandêmico (UFMT/PRAE, 2020).

A UFMT, seguindo a diretriz nacional, também promoveu a antecipação de colação de grau para 21 enfermeiros/enfermeiras e 41 médicos/médicas, (PORTAL CORONAVÍRUS/MEC, 2020) visando a entrada destes profissionais na linha de frente contra a pandemia.

Seguindo as orientações do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE n.º 5/2020, que institui a competência para gestão do calendário escolar e “[...] a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino [...]” (CNE, 2020), a UFMT concebeu em março de 2020 o seu “Plano de

ação contra o COVID-19” estabelecendo suas orientações por cada assunto de competência das pró-reitoria e secretarias de sua Administração Superior (UFMT, 2020a).

PRINCIPAIS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFMT

Na UFMT, a Secretaria de Relações Internacionais (SECRI), instituída em 2012, é o setor da Administração Superior da universidade mato-grossense responsável por desenvolver e implementar políticas e projetos para a internacionalização da comunidade acadêmica, dentre atribuições do setor está: “A efetivação do processo de mobilidade acadêmica para docentes, discentes e técnicos administrativos [...]” (UFMT/SECRI, 2021).

As principais ações de internacionalização da UFMT, adotadas no início da pandemia pela SECRI, incluíram ações de negociação com as IES parceiras, acompanhamento, acolhimento e atenção mais próxima ao estudante.

Entre as ações, foram previstas: a) atendimento individualizado para cada estudante intercambista, nacional ou estrangeiro; b) cancelamento do Edital SECRI 001/2020 para estudantes de graduação -seleção de intercambistas mobilidade internacional 2020 em modo presencial; c) suspensão das pré-mobilidades dos estrangeiros que foram selecionados para um período de intercâmbio na UFMT; d) solicitação de quarentena, por mínimo de 15 dias, para os estudantes recém viajantes; e) comunicação e renegociação de vagas de mobilidades com as IES parceiras; f) negociação burocrática e diplomática com embaixadas e

Ministério das Relações Exteriores; g) bolsas emergenciais, em caráter excepcional, para manutenção e/ou passagens aéreas aos intercambistas que necessitaram ser repatriados.

Em março de 2020, foi instituído por meio da Portaria Gabinete da Reitoria n.º 165 de 16 de março de 2020, o Comitê de Prevenção COVID-19 com objetivo de adoção de medidas de proteção e controle da propagação do vírus, no âmbito da universidade e da comunidade em que se insere (UFMT, 2020b).

Este comitê emitiu 10 relatórios ao longo do ano de 2020, com periodicidade quinzenal, apresentando estudos da atual situação pandêmica no Estado de Mato Grosso, com ênfase nas cidades nas quais a UFMT tem seus campi: Cuiabá, Várzea Grande, Sinop, Barra do Garças. Esses relatórios continham instruções normativas publicadas pelos organismos municipais, estaduais e nacional de saúde e educação, além de recomendações a serem tomadas no que concerne à manutenção do trabalho remoto e a suspensão das atividades presenciais de ensino, por tempo indeterminado.

Com os intercâmbios presenciais suspensos, a SECRI requereu alteração do inciso I do Artigo 10, do Regulamento de Intercâmbio Internacional para a Comunidade Acadêmica da UFMT aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n.º 74, de 28 de julho de 2014, solicitando a exclusão do inciso que descrevia que: “O estudante apenas poderá candidatar-se a editais restritos à modalidade de sua matrícula (presencial ou EAD).” (UFMT, 2014), possibilitando assim, que estudantes de modalidade presencial pudessem se candidatar a intercâmbios de

mobilidade virtual, o que foi aprovado pelo CONSEPE da UFMT em 23 de setembro de 2020, iniciando assim, as publicações de editais para cursos ou intercâmbios virtuais, como demonstrado a seguir.

Quadro 1 - Editais SECRI/UFMT (Pré-Seleção para mobilidade virtual- 2020).

Número do edital	Nomenclatura	Objetivo	Vagas disponíveis	Estudantes contemplados
Edital SECRI 002/2020	Curso de Introdução à Cultura Chinesa.	Estudantes de graduação	Cinco	Um
Edital SECRI 003/2020	Mobilidade Virtual na Universidade Autônoma Metropolitana (UAM) – México, via Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).	Estudantes de graduação e pós-graduação.	Até seis vagas por disciplina ofertada em cada curso da IES Mexicana	Doze
Edital SECRI 004/2020	Curso de Introdução à Cultura Chinesa.	Professores e Técnicos Administrativos	Três	Três
Edital SECRI 005/2020	Mobilidade Virtual No Instituto Tecnológico De Sonora - México, via UDUAL	Estudantes de graduação	Sem definição (até 139 disciplinas em 19 cursos)	Três

Edital SECRI 006/2020	Mobilidade Virtual - Universidad Santo Tomás e Universidad Antonio Nariño - Colômbia, via UDUAL	Estudantes de graduação e pós-graduação	Até trinta vagas por disciplina ofertada em cada curso	Dezesseis
Edital SECRI 007/2020	Mobilidade Virtual Universidad Continental - Peru E Universidad Tecnológica Privada De Santa Cruz - Bolívia Programa De Intercâmbio Internacional Para Estudantes - PIIIE	Estudantes de graduação	Sem definição (até 490 disciplinas em 8 cursos)	Nenhum
Edital SECRI 008/2020	Mobilidade Virtual Na Universidade De Lima - Peru, via UDUAL	Estudantes de graduação	Três	Três

Fonte: SECRI/UFMT, adaptado pelas autoras.

Analisando as fontes coletadas e citadas acima, é possível identificar uma mudança comportamental dos editais da SECRI, especialmente no que se refere a indefinição quantitativa de vagas

disponíveis para intercâmbio. Isso se deve pelo fato que nos editais tradicionalmente presenciais há definição clara de quantidade de vagas por instituição parceira, e já nos editais de intercâmbio virtual há possibilidade de cursar inúmeras disciplinas em vários cursos distintos, abrindo-se um horizonte sem limites em termos de quantidades de estudantes que podem participar do processo.

Porém, o quantitativo de estudantes contemplados mostra a timidez de participação da comunidade estudantil da UFMT em intercâmbios virtuais, o que demonstra a necessidade de aprofundamento de investigação para compreender as razões para esse desinteresse, muito embora, possamos já apontar que uma das causas possa ser justamente a pandemia e seus efeitos, impactos na saúde e outros desafios que estudantes tiveram que enfrentar.

Ademais, é importante frisar que não há definição clara do que é mobilidade virtual em nenhum dos editais lançados em 2020, apenas a informação na descrição do programa como apontado no Edital SECRI 003/2020.

Nesta edição 2020-2021, devido à emergência sanitária global pela pandemia de COVID19, o programa concentra-se na gestão e inovação da internacionalização por meio das possibilidades da mobilidade virtual nas instituições afiliadas que manifestaram o desejo de participar desta modalidade e aprimorar os recursos, virtualidade e qualidade do ensino, explorando a troca de experiências e intercâmbio científico cultural, como estratégia para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos globais (UFMT/SECRI, 2020)

Cabe, contudo, ressaltar o caráter inovador e de resistência à pandemia exercido pela SECRI. Se consideramos o conceito internacionalização, é sabido que sua definição ainda está em construção e depende das razões, estratégias, pessoas e resultados a serem alcançados por quem a define, o que pode ser suficientemente abrangente para ser aplicada aos mais diversos sistemas de ensino mundial, uma vez que “[...] o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p.11).

A partir deste conceito amplo, entendemos que internacionalização é complexa, dinâmica e imputa às instituições de ensino superior responsabilidades em promover ações pragmáticas, como intercâmbios estudantis e profissionais; relacionamento entre pesquisadores nacionais e estrangeiros para desenvolver pesquisas conjuntas; possibilidade de diplomação conjunta, via duplo-diploma ou cotutela; entre outras atividades.

Podemos elucidar que a atividade de intercâmbio estudantil em si, significa que o/a estudante de uma instituição fará um período temporal de seus estudos em outra instituição, podendo até receber uma comprovação deste período, mas seu diploma será emitido pela instituição de origem após conclusão no curso. Há duas modalidades de vivenciar o intercâmbio estudantil, via modalidade presencial, ou seja, com a presença física na IES estrangeira ou via modalidade virtual, a experiência estudantil em outra instituição via TIC, ou seja,

o/a estudante passa a ter acesso a plataforma digital da instituição estrangeira.

Após esta explicação, informamos que os editais SECRI foram lançados para que os intercâmbios virtuais acontecessem no ano civil de 2021, período no qual este texto foi escrito, desta forma ainda não se tem como avaliar a experiência vivida tanto pela universidade como pelos/pelas estudantes intercambistas.

Ressaltamos que o Comitê de Prevenção COVID-19, no oitavo relatório emitido em novembro de 2020, considerou que houve “[...] uma queda progressiva e lenta no registro de casos novos e de óbitos por COVID-19 nas últimas semanas epidemiológicas no estado de Mato Grosso [...]” (UFMT, 2020a) e orientou “[...] atenção às recomendações das diretrizes publicadas pelo Comitê para o planejamento e execução de atividades presenciais” (UFMT, 2020a).

O documento citado, nomeadamente de “Diretrizes para retomada de atividades na UFMT após suspensão de atividades no contexto da pandemia”, possui contextualização da pandemia, diretrizes e orientações gerais, fases dos plano de retomada gradual de atividades, classificação do momento epidemiológico, recomendações para o retorno gradativo às atividades presencial e cronograma de implementação, tratando de um documento instrutivo, porém cabendo a deliberação do CONSEPE da UFMT sobre a liberação das fases e aos dirigentes de unidades a responsabilidade de estruturar as peculiaridades seus próprios planos (UFMT, 2020a).

Apesar de anunciado, em dezembro de 2020 e em janeiro de 2021, que já havia vacinas autorizadas, sendo aplicadas nos mais diversos países do mundo, a pandemia ainda não acabou, e as ações de retorno às aulas presenciais, intercâmbios presenciais e/ou manutenção de intercâmbios virtuais ainda são uma incógnita, fenômeno para o qual serão necessárias outras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 foi marcado por uma avalanche de mudanças diárias na vida de todos cidadãos e cidadãs do planeta terra, motivadas pelas ondas de insegurança, sofrimento e morte causada pela pandemia do novo coronavírus, altamente letal ao ser humano e que não distingue pessoas, idades, gênero, raça, religião, classe social, território, cerceando a vida de mais de 1,7 milhões de pessoas em todos os países.

Trouxemos alguns apontamentos e reflexões a respeito das atividades efetivadas no âmbito das IES brasileiras, em específico considerando a internacionalização na UFMT, durante o período de crise pandêmica mundial, ressaltando que são ainda práticas em desenvolvimento e para as quais ainda restam desafios.

As instituições e a sociedade, ora compelida ora voluntariamente, foram se adaptando às regras sociais. As IES também foram alterando seu *modus operandi* para uma formatação de prevenção ao vírus e preservação da vida. Dentre as suas principais ações, destacamos a migração do ensino presencial para o ensino remoto, demonstrando que as IES não pararam as atividades de

ensino, de pesquisa e de extensão durante a pandemia, mas mudaram a forma de atuar e adotaram o uso das TICs. Consequentemente, por diversos motivos, a pandemia ocasionou o congelamento de estudos de mais de 236 mil pessoas no Brasil, cerca de 11% do total de estudantes em curso, matriculados e ingressantes, nas universidades.

A UFMT também migrou para ensino virtual e agiu proativamente no enfrentamento da pandemia, promovendo diversas ações de enfrentamento e no auxílio a estudantes e comunidade. Em termos de internacionalização, as principais ações desenvolvidas pela SECRI ocorreram no atendimento, orientação e negociações diplomáticas visando o bem-estar tanto dos intercambistas brasileiros no exterior, quanto de estrangeiros na UFMT.

A SECRI ainda atuou na migração de intercâmbios presenciais para intercâmbios virtuais, procedeu à revisão de normativas e procedimentos à luz do que aponta a complexidade epistemológica para o conceito de internacionalização, demonstrando ser um conceito contemporâneo e em construção pelos agentes nacionais.

É importante frisar que a história não é linear, há avanços e retrocessos em tomadas de decisão. Até o momento não há um roteiro pronto a ser seguido para período pandêmico trazido pela COVID-19. Ações governamentais ou no âmbito das IES foram tomadas a partir das análises do momento vivenciado, levando em consideração a situação econômica, social, ambiental, enfim, a situação interna e externa, por vezes priorizando interesses coletivos, outras vezes os interesses individuais.

A UFMT procurou priorizar a saúde de seus estudantes e servidores realizando ações de monitoramento e prevenção, compreendendo que nesse momento, havia a necessidade de encontrar caminhos para uma educação de qualidade, gratuita, mas que também alcançasse o maior número de estudantes, visando a redução de efeitos da pandemia decorrente do coronavírus, SARS-CoV2, e do adoecimento, mantendo atualmente as orientações adotadas desde março de 2020.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto N.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto-D9057.htm#art24. Acesso em 20, jan. 2021.

BRASIL. **Portaria N.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, [2020a]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 20, jan. 2021.

BRASIL. **Portaria N.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, [2020b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch>

%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520ma
r%-25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em 20, jan. 2021.

BRASIL. **Portaria N.º 383, de 09 de abril de 2020.** Dispõe sobre a antecipação da colação de grau. Brasília: Ministério da Educação, [2020c]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-383-de-9-de-abril-de-2020-252085696> Acesso em 20, jan. 2021.

BRASIL. **O que é a Covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-ocoronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em 20 jan. 2021.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora UNESP, 1997, 176p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE n.º 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20, jan. 2021.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. **Journal for studies in International Education.** New

York, v. 1, p. 5-31, mar. 2004. Doi: 10.1177/1028315303260832.
Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso
em: 20 jan. 2021.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto,
2008, 304p.

PORTAL CORONAVÍRUS. **Monitoramento nas Instituições de Ensino,
de 17 de novembro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em 21,
jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho de Ensino,
Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE n.º 74, de 28 de julho de
2014**. Dispõe sobre regulamento do intercâmbio internacional para a
comunidade acadêmica da UFMT. Cuiabá, Conselho de Ensino,
Pesquisa e Extensão: 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **COVID**. Cuiabá,
Comitê de Prevenção COVID-19: 2020a. Disponível em:
<https://www.ufmt.br/covid>. Acesso em: 17 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Portaria Gabinete da
Reitoria, n.º 165 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a criação do
Comitê de Prevenção COVID-19. Cuiabá: Reitoria: 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Pró-Reitoria de
Assistência Estudantil**. Cuiabá, PRAE, 2020. Disponível em:
<https://www.ufmt.br/pro-reitoria/prae> Acesso em: 17 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Secretaria de Relações Internacionais**. Cuiabá, SECRI: 2021. Disponível em: <https://www.ufmt.br/secretaria/secri> Acesso em 17 jan. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Weekly epidemiological update - 29 dec. 2020**. Switzerland, 29 dec. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---29-december-2020>. Acesso em: 20 jan.2021.

3

La Educación del Letrado Gregorio Tagle: Experiencia Familiar y Circulación Regional entre Buenos Aires y Chile

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_003

Ariel Alberto Eiris

INTRODUCCIÓN

Gregorio Tagle (1772-1845) fue un letrado criollo formado en el sistema borbónico, que luego integró el proceso revolucionario rioplatense. Fue asesor de la Real Audiencia primero, luego del Primer Triunvirato y del Intendente Azcuénaga en Buenos Aires. Luego de ser vocal del Tribunal de Apelaciones, en 1815 asumió como ministro del Director Supremo provisorio, Ignacio Álvarez Thomas y continuó en su cargo durante el gobierno de Juan Martín de Pueyrredón, quien además lo nombró ministro de Relaciones Exteriores de las Provincias Unidas. Luego continuaría como funcionario de la administración de justicia en el Estado provincial de Buenos Aires y sería el líder de la Revolución de los Apostólicos (1823), donde se opondría a las políticas reformistas religiosas del ministro Bernardino Rivadavia.

La importancia de ésta figura en el período estudiado se evidencia en las referencias realizadas sobre él en investigaciones centrales sobre cuestiones de relevancia para las ciencias sociales como el accionar del periodismo, las políticas secularistas, la

organización jurídico-institucional y la actividad política en general.¹ Todas estas producciones señalan sus activas y significativas presencias en los acontecimientos claves de la época, pero sin detenerse en la trayectoria de dichos letrados, ni en su posición conflictiva ante los cambios en las estructuras jurídico-políticas. Por ello, nuestra reciente investigación se centró en la reconstrucción de la trayectoria de Pedro José Agrelo, analizada en relación con las diferentes formas de estatalidad con las que se relacionó (Eiris, 2021).

Allí se evidenció la presencia activa de Tagle en los gobiernos revolucionarios, aunque hasta el momento no existen estudios específicos sobre Tagle, con excepción de su actuación en la conspiración de 1823². El conocimiento sobre su figura es tan poco preciso, que algunos autores no especifican siquiera los espacios formativos en donde circuló.

Debido a ello, es necesario ampliar el conocimiento de este tipo de figuras relevantes para el gobierno revolucionario rioplatense. En el caso de Tagle, su preparación para ocupar dichos cargos evidencia una circulación transregional en el espacio virreinal americano. Siendo nacido en Buenos Aire cursó sus primeros estudios en el Colegio de San Carlos para luego ir a la Universidad de San Felipe en

¹ Entre las obras que abordan, desde diversas perspectivas, aspectos disímiles del período histórico en cuestión y que contienen consideraciones sobre el accionar de Agrelo se destacan las referidas a la historia jurídica y política. Entre todas ellas se pueden mencionar como referencia a: Levene (1921), Ravignani, (1927), Fúrlong, (1952), Tau Anzoátegui, (1965), Zorraquín Becú (1966), Halperín Donghi, (1972), Botana (1991), Chiaramonte (2004), Ternavasio (2007), Goldman y Pasino (2008).

² Al respecto de ello ver: Frizzi de Longoni (1942), y Polastrelli (2021).

Chile. Frente a ello, es relevante ahondar en la comprensión de los espacios formativos de este letrado y en las diferencias regionales presentes en sus estudios. ¿De qué manera se produjo la circulación regional-educativa de este letrado? ¿Qué tipos de redes actuaban en ello? ¿Existían diferencias entre los enfoques educativos de las diferentes instituciones?

Se entiende que, pese a la particularidad regional, la educación de Tagle se fundó en una articulación de elementos de la escolástica hispánica con aportes renovadores provenientes de la ilustración, con el objetivo de preparar teórica y prácticamente a personas que debieran ocupar cargos de gobierno, como funcionarios o asesores del orden virreinal borbónico. A partir de la aceptación de los postulados legitimadores del rey español, como referente del catolicismo, se producía una compleja heterogeneidad de criterios destinados a que sus funcionarios mejoraran la administración y sostuvieron su gobierno sin contradecir los principios religiosos que la fundamentaban. El alumno era formado en una amplia erudición que debía hacerse práctica para su actuación dentro de lo necesitado por la monarquía. Su circulación regional se debería tanto a redes sociales familiares (generalmente comerciales) como a vínculos entre claustros docentes que protegían a determinados alumnos, de forma tal que existían articulaciones de docentes y alumnos entre Buenos Aires y Chile.

Estas hipótesis señaladas, permanecen estrechamente asociadas a la concepción vigente en aquel momento, respecto a la justicia como expresión política de la autoridad real y al rol de los

letrados como hombres de saber, que en la práctica solían permanecer al servicio del orden monárquico. Eran personas formadas y preparadas en un conocimiento erudito para el servicio jurídico o político del sistema borbónico.³ Como letrados operaban en el terreno de la justicia, que era entendida en la época como el mantenimiento del “orden natural”, cuyo garante era el rey que actuaba como supremo juez (Garriga, 2007, p. 20).

Esto se daba ante una monarquía que tendía a una centralización administración, que seguía sustentándose en la concepción jurisdiccional del poder real. Dicha forma de gobernar a través de la justicia, continuaría durante los inicios del proceso revolucionario e independentista (Barriera, 2018, pp. 371-406). Ello significa que Tagle debía formarse para ser un agente jurídico-político que actuara como portador de esa simbología y potestades delegadas. Sus docentes respondían a los criterios impuestos por el reformismo borbónico.

Estas condiciones se desarrollaban en relación con las particulares propias del mundo hispánico, el cual puede ser conceptualizado como Monarquía Policéntrica (Cardim, Herzog, Ruíz Ibañez y Sabatini, 2012) en función de la diversidad de polos

³ Es necesario precisar las connotaciones del concepto de letrado, el cual refería tanto al alfabetizado, como “al que trabaja con las letras” mediante un desempeño intelectual en su sentido amplio. El letrado queda entonces asociado al concepto de intelectual solamente en cuanto “experto en el manejo de los recursos simbólicos”, es decir persona especializada en el uso de sus capacidades intelectuales al momento de estudiar la realidad y elaborar representaciones y explicaciones que dieran sentido a sus percepciones. Es entonces un hacedor de cultura escrita (Myers, 2008, pp. 121-144).

políticos que se integraban bajo una misma estructura monárquica. Existían localismos que daban su particularidad al funcionamiento del orden jurídico-político, dentro del marco general de la monarquía. Esa dispersión interna del poder daba importancia a las elites locales y los posicionamientos administrativos de cada región, por lo que es necesario el estudio de casos particulares que permitan evidenciar las características de la formación intelectual, propia de determinadas regiones y momentos⁴. En el caso de Tagle se evidencian dos regiones en relación: Buenos Aires y Chile.

Para abordar la investigación se considerarán las fuentes del período, que constan especialmente de narraciones hechas por colegas de estudios y actividades letradas, junto con correspondencias y documentación de orden jurídico-administrativo que denotan las condiciones educativas.

Al no existir conservado un testimonio personal de Tagle sobre el momento analizado, toman importancia los realizados por sus allegados -como Manuel Moreno entre otros-, quienes a la vez dotaron a los mismos de una carga simbólica subjetiva y general sobre la situación. Las memorias serán cruzadas con documentación oficial de las respectivas instituciones. Esta confrontación permitirá reconstruir las prácticas y teorías de las que se nutrió el estudiante Tagle, antes de ocupar cargos de gobierno.

⁴ Para ello, la investigación se apoya en las contribuciones de la Microhistoria que reposicionó al individuo como objeto de estudio, a fin de comprender su época junto con las tensiones entre el actor social y las estructuras existentes. Ejemplos de estas cuestiones metodológicas son: Revel, (2005, pp. 45-46) y Bruno (2012, pp. 155-162).

EL COLEGIO SAN CARLOS

Los hijos de la elite criolla rioplatense debían concurrir al colegio para adquirir sus primeras letras y conocimientos generales, que les permitía ingresar al sector social denominado gente decente en cuanto que tenían preparación cultural⁵. Era un distintivo de los miembros de la elite, más allá de su comodidad económica o no. En ese marco, la familia Tagle provenía de una buena posición social, ya que había llegado a América hacía varias generaciones, establecidos en Perú, accedieron a una posición importante en su nobleza criolla local gracias a las actividades comerciales. La familia prosperó debido al comercio, lo que llevó a que varios de sus integrantes circulen por el virreinato del Perú, mientras otros parientes permanecían aún en España⁶. Uno de ellos, el peninsular Miguel (oriundo de Cantabria), se trasladó a Buenos Aires donde se casaría con Cayetana Josefa San Román Illescas, criolla de Buenos Aires, cuya familia Illescas tenía relevante influencia en la localidad de Pilar. Ambos tuvieron varios hijos, entre los que se encontraba Gregorio Tagle, quien sería el

⁵ El concepto de época de *gente decente* refería a aquellos que con mayores o menores ingresos tenían la posibilidad de acceder a espacios formativos, que les permitían ejercer funciones vinculadas al Estado, en oposición al “plebeyo” o los grupos sociales bajos que no lograban incorporarse a dicho sector salvo que pudieran crear vínculos sanguíneos que le permitieran una adaptación cultural. (Di Meglio, 2006, p. 53).

⁶ Sobre la familia Tagle y su pertenecía a la elite comercial limeña, ver Mazzeo (2000, p. 48).

penúltimo de nueve hermanos⁷. Además de su ascendencia, Miguel poseía importantes recursos económicos como comerciante y vínculos sociales con diferentes familias de la elite de Buenos Aires y de Pilar.

Pese a la cantidad de hijos que tenía la pareja, por su situación socio-económica Miguel pudo preocuparse porque todos sus hijos tuvieran una educación que les permitiera hacer carrera eclesiástica o civil dentro de la administración borbónica. Ello señala la riqueza de la familia, ya que muchas otras debían optar por la educación de alguno de sus hijos o la búsqueda de becas para ellos, lo cual no fue el caso de los Tagle. En cumplimiento con las pautas culturales, Miguel envió a su hijo Gregorio al Colegio de San Carlos, junto con otros hijos suyos, como Luis. Gregorio Tagle iría al colegio sin necesidad de ser pupilo, por lo que tendría el carácter de manteísta, pudiendo vivir en su casa natal y dirigirse a la institución sólo a estudiar. Situación que no todas las familias de la elite podían sostener.

Existían pocas opciones educativas para la elite criolla local. Además del Real Colegio de San Carlos, el joven podía ser enviado como pupilo a algún colegio lejano como el Montserrat de Córdoba, alguno del Alto Perú, o en casos de elevados ingresos a la Península. Sin embargo, estos eran casos excepcionales, dentro de la generalidad de la sociedad de Buenos Aires⁸. Si bien la familia Tagle contaba con

⁷ El nombre completo era Juan Gregoria García de Tagle, pero firmaba simplemente como Gregorio Tagle. En diversa documentación figura con su apellido completo.

⁸ Ese sería el caso de Belgrano, que fue trabajado en: Eiris (2020).

recursos y vínculos familiares con el Alto Perú, optó por que sus hijos estuvieran en San Carlos.

Sus hijos recibieron en el Colegio la influencia de la perspectiva educativa que sostenía el gobierno virreinal. La Institución poseía el aval de la monarquía y por entonces se encontraba bajo la dirección del rector José Antonio Acosta junto con el cancelario Carlos José Montero, quien había reemplazado a Juan Baltazar Maciel, al tiempo que dictaba cátedras de filosofía. En 1793, cuando aún los jóvenes continuaban con sus estudios, Acosta sería reemplazado por José Luís Chorroarín, mientras Montero permanecería como cancelario. Los rectores dependían del virrey, lo que señala el control y la función política de los contenidos educativos. Los contenidos educativos estarían en sintonía con lo sostenido por los funcionarios de la monarquía.

La entidad representó durante siete años el principal espacio de sociabilización de Tagle, mediante la creación de vínculos con compañeros y profesores. Además, adquirió allí las primeras herramientas intelectuales para su formación, constituyendo así el sustrato o acervo sobre el que se desarrollaría la continuidad de su preparación erudita. El Colegio representaba un espacio que nucleaba a las élites políticas y culturales, lo que facilitaba el ascenso de los alumnos mediante la creación de vínculos societarios, además de la formación personal. Fue creado como base de una futura universidad en la ciudad, por lo que buscaba sostener un alto nivel de exigencia. Su objetivo era preparar letrados y hombres que sirvieran a la vigente autoridad política, la cual tendía a unificar los

planes de estudios y darles un marcado carácter regalista a las teorías ético-políticas promovidas por los borbones (Lértora Mendoza, 1979, p. 21).

Ello se daba en un marco social y conceptual donde lo religioso permanecía estrechamente unido a lo público y político⁹. Esa integración se veía en la educación, impartida en parte principal por religiosos y cuyas materias se centraban en una hermenéutica cristiana. Si bien el Colegio fue fundado por el virrey Juan José Vertiz como un intento de modernizar la educación que antes regían los expulsados jesuitas, la entidad seguía con una estructura definidamente escolástica en su pedagogía¹⁰. Ello se expresaba en el estudio memorístico y el predominio de conceptualizaciones abstractas que integraban la filosofía con la teología¹¹.

⁹ Roberto Di Stefano, *El púlpito y la plaza: clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, p. 43.

¹⁰ La Escolástica era una corriente intelectual que se centraba en el estudio de abstracciones racionales. Al momento de realizar sus sentencias se apoyaba tanto en definiciones filosóficas grecolatinas como en la teología cristiana, aunque tuvo también influencia árabe y judaica especialmente en España. Tal corriente predominó en Europa en los siglos XII y XIII y tuvo un resurgimiento en la España Habsburga de los siglos XVI y XVII, donde fue denominada “Segunda Escolástica” o “Escuela de Salamanca” siendo esta una vertiente jurídica y más práctica que su antecesora medieval. Tuvo influencias claves en la tradición jurídico-política hispanoamericana. Sobre esta cuestión en la América Hispánica ver: Tanzi (1975, pp. 121 y ss). Con relación a su carácter jurídico e influencias en la Edad Morena ver: Duve, (2018).

¹¹ La primacía de la enseñanza escolástica en la mayoría de las cátedras, fue resaltada por compañeros próximos a la generación de Agrelo, como Manuel Moreno quien manifestó que la formación del Colegio seguía “postulados abstractos y autores antiguos” en lugar de acentuar los saberes prácticos que

Los jóvenes eran formados bajo tales principios y tendencias en función de los intereses y necesidades de la Monarquía Española. Se buscaba que el sistema educativo formara a personas capaces de completar universitariamente sus estudios para convertirse en letrados. Siendo estos expertos en derecho, pero con un saber amplio y general, estas personas podían renovar y sostener las estructuras de la administración centralizadora borbónica. En función de ello, se priorizaba la enseñanza de filosofía natural, lógica, derecho, matemáticas, literatura y teología; cuyos conocimientos de carácter normativos se articulaban con la educación basada en las denominadas siete artes liberales que le daban al alumno capacidades de retórica y dialéctica (Mazín, 2008, p. 55). Este esquema de multiplicidad de áreas de conocimiento tenía coherencia en la instrucción de un hombre erudito que pudiera responder a las necesidades gubernamentales. A pesar del enfoque que adquiría la Institución y que transmitía a sus alumnos, no estaba facultada para emitir títulos, por lo que su función era destinada a preparar a los alumnos para los estudios universitarios. Ello implicaba necesariamente que los estudiantes buscaran con posterioridad una Universidad exterior a la región donde poder formarse profesionalmente.

Cuando Tagle estaba en proceso de ingreso al Colegio, en 1787 Montero modificó los planes de estudio. Dio una duración de tres años para los estudios de filosofía y de cuatro para teología. Se

modernizaban los claustros europeos influidos por la Ilustración (Moreno, 2001, p. 18).

flexibilizó las disposiciones filosóficas donde sólo se enseñaban la metafísica tomista. A la vez que se crearon vínculos con la Universidad de Chuquisaca para el reconocimiento de los certificados expedidos por el colegio (Salvadores, 1961, p. 141). No así con la Universidad de San Felipe en Chile o la de Córdoba, que consistían en las otras opciones posibles para la continuidad de los estudios del Colegio. Ello señala una relación preferencial de la institución con el Alto Perú, que la familia Tagle omitiría.

El claustro docente era de carácter heterogéneo. Entre sus referentes se encontraban Francisco Sebastiani en Lógica, Melchor Fernández en Filosofía Moral, Mariano Medrano en Matemáticas y Física General, Estanislao Zavaleta en Matemática y Física Particular (Lacomba, 2001, pp. 316-317). Lo que indica la primacía de figuras de prestigio en el ámbito eclesiástico local que constituían un espacio de poder en cuanto regularizadores de los saberes y quienes, al formar a jóvenes provenientes de distintos estratos de la elite, generaban una dinámica social que servía para el ascenso de los hijos de algunas familias no muy bien posicionadas. Allí Tagle participaría de cursos que le crearían vínculos personales con alguno de esos profesores.

Realizó el curso de Teología Moral que Melchor Fernández dictó entre 1789 y 1791. La enseñanza del profesor estaba en coherencia perfecta con la lógica absolutista del sistema borbónico. El curso permitía fortalecer la concepción sobre la legitimidad y características de la autoridad real, al sostenerse allí que: “entre todas las formas de gobierno, la monarquía era de preferirse, y que el principio de autoridad proviniendo de Dios, no podía tener origen en

el pueblo” (Gutiérrez, 1915, p. 64). Se relegaba así la concepción escolástica del origen del poder real en el pueblo transferido al rey por medio de un pacto, al igual que se omitían las referencias contractualistas de la ilustración. La lógica absolutista era expresada en su mayor claridad, al señalar que la única fuente del poder real era Dios¹². El curso fue realizado por veinticinco alumnos, entre los que estaba el joven Francisco de Castañeda, quien compartió aula con Tagle (Gutiérrez, 1915, p. 125)¹³. Ambos fueron formados bajo tales concepciones funcionales al sistema borbónico.

Al finalizar el curso, Tagle debió dar una disertación pública el 10 de septiembre de 1792, junto con uno de sus compañeros, el oriental Dámaso Larrañaga. La disertación integraba los elementos de la filosofía moral con la teología y la física. Allí, los alumnos defendieron el sistema monárquico absolutista, explicado desde la filosofía moral, al tiempo que mencionaron los fenómenos de los cuerpos celestes y su relación con la Tierra. Sostuvieron allí que era “vulgar” la creencia de que los cometas anunciaban tragedias y citaron como referentes al físico suizo Leonhard Paul Euler, al teólogo español Benito Feijoo, al físico francés abate Jean-Antoine Nollet y al pensador norteamericano Benjamín Franklin (Gutiérrez, 1915, p. 65). Dichas citas son de especial relevancia. Todos los mencionados eran figuras del siglo XVIII vinculadas con la ilustración. Los principios

¹² Si bien no era citado, la lógica expuesta seguía los lineamientos tradicionales del absolutismo, que había tenido en Bossuet a su principal teórico. Los mismos eran difundidos por los espacios educativos a partir del reformismo borbónico (Tanzi, 1975, p. 142).

¹³ Sobre la trayectoria posterior de Castañeda, ver: (Herrero, 2020).

iluministas habían estado trabajados en el referido curso y eran citados por sus alumnos. No obstante, se evidencia que los conceptos y autores ilustrados referidos estaban en relación con la física y la ciencia, siendo éste el principal espacio de innovación intelectual que se producía a través de la ilustración católica¹⁴. Los contenidos políticos de dicho movimiento no aparecían mencionados, siguiéndose la lógica absolutista próxima a la doctrina de Bossuet. La impronta escolástica no estaba presente, evidenciándose un discurso ilustrado moderno, dentro de los parámetros intelectuales del siglo XVIII. Es relevante que en la misma disertación los alumnos debieran unir los principios políticos expuestos con la ciencia física, de forma tal que se producía un conocimiento integral, que articulaba tradiciones diferentes y una amplia erudición que no se reducía a contenidos sociales.

Esta práctica de exposición pública aplicada por Tagle, era usual para los alumnos considerados sobresalientes por parte de sus profesores. No todos tenían esa oportunidad. Ello evidencia no sólo el prestigio ganado por el joven en sus años de formación escolar, sino también la profundidad del conocimiento adquirido. La exposición era considerada una práctica necesaria para la preparación retórica de los alumnos, al tiempo que los ponderaba públicamente. Así, Tagle empezaba a demostrar sus capacidades analíticas y retóricas, al

¹⁴ Durante el siglo XVIII, en España la renovación ilustrada se integró a la tradición escolástica, renovándola mediante la constitución de una Ilustración Católica de carácter ecléctica. El principal punto de integración fue la adopción de los conceptos provenientes de la física (Chiaramonte, 2007, p. 91).

tiempo que mantenía una vinculación personal con el docente a cargo del curso. A su vez, la disertación señala la base ecléctica de la formación de los futuros letrados criollos como Tagle y la heterogeneidad de los lenguajes filosóficos que el entonces los alumnos incorporaron a su actividad intelectual. La aceptación del sistema monárquico borbónico era un elemento central de la formación educativa, como lo evidenció la exposición de Tagle.

Mientras permanecían en el Colegio y en vísperas a su finalización, el joven realizó donativos a la Corona, como símbolo de lealtad y sujeción ante su intención de continuar sus estudios para incorporarse al cuerpo administrativo de la monarquía¹⁵. Ello indica el carácter oficial de sus estudios y la estrecha relación con el sistema monárquico que lo preparaba. Sobre esa base, Tagle debía dirigirse a una universidad real, es decir sostenida y validada por la monarquía española, a fin de realizar sus estudios específicos como letrados. De no hacerlo, igualmente estaría en condiciones de integrar la administración de gobierno, pero sus cargos estarían más limitados que portando el título universitario al que lo habilitaba el colegio. Algunos jóvenes optaban por no continuar sus estudios. Si bien en ciertas ocasiones la actividad administrativa que harían les permitiría ascensos dentro de la misma, ello no estaba garantizado y dependía

¹⁵ Los donativos de Tagle a “Su Majestad” son del 20 de febrero de 1793, mientras que los de Agrelo fueron realizados ese mismo día y el 12 de julio de 1793, todos ellos registrados en el libro 60, folios 166 y 10v respectivamente. Archivo General de la Nación Argentina (en adelante AGN), Sala IX, legajo 8-7-12, fs. 166 y 10v.

en gran medida de sus vínculos sociales¹⁶. Al momento de buscar una universidad, era importante el apoyo de profesores y miembros de la elite para la recomendación del alumno. Tagle contaba con el apoyo de Melchor Fernández y la pertenencia a una familia de la elite criolla bien posicionada en las redes comerciales rioplatenses y peruanas.

LA UNIVERSIDAD DE SAN FELIPE

Al momento de elegir instituciones educativas, operaba la lógica regional que determinaba los espacios más reconocidos en función del poder local y de las redes sociales que se articulaban en los diferentes claustros docentes. Por entonces, las asimetrías de formación cultural de cada región permanecían marcadas. Mientras Buenos Aires conservaba únicamente el Colegio San Carlos, destinado a la formación inicial de la élite local, las universidades cercanas que podían dar estatus de letrado, ya fuera eclesiástico o laico, eran Córdoba, Chuquisaca en el Alto Perú y San Felipe en Chile.

Esta última sería la elección de la familia Tagle. Pero para comprender por qué sería el destino de sus hijos, es necesario analizar la situación y los vínculos relaciones existentes. Miguel Tagle, padre

¹⁶ Ese sería el caso de Manuel Moreno, quien integraría la asesoría de gobierno y haría carrera como letrado desde la propia experiencia de gestión, sin haber cursado título universitario hasta su exilio en Estados Unidos. Diferente sería el caso de su hermano Mariano, quien al estudiar en Chuquisaca tendría mejores oportunidades de ascenso en las jerarquías administrativas. Todas formas, ello dependía de la suerte y los vínculos generados por cada individuo. Sobre la carrera administrativa sin estudio universitario de Manuel, ver: Quiroga, (1972, pp. 31 y 33).

de Gregorio, había tenido una asociación mercantil con los jesuitas a través del comercio de yerba mate. Luego de su expulsión, fue acusado de actuar en su favor y debió justificar su accionar frente a las autoridades virreinales, cuando Gregorio era aún un niño. Superada la situación, Miguel continuó con el comercio de yerba. Entre sus principales destinos de venta se destacaba Santiago de Chile (Soler Lizarazo, 2016, p. 41). De esa manera, la familia Tagle tenía vínculos comerciales con aquella región. Una conexión que luego se fortalecería con los contactos educativos que se realizaban entre ambos territorios.

La relación del ambiente universitario chileno con la elite rioplatense era particular. La elite chilena reclamaba desde el siglo XVII la creación de una universidad local, que evitara que sus hijos debieran trasladarse a otras regiones a estudiar, especialmente a la Universidad Real de San Marcos, en Lima. En el pedido del Cabildo de Santiago de Chile realizado en 1713, se mencionaba que la creación de esta institución beneficiaría también a las familias de Cuyo, del Paraguay y de Buenos Aires que igualmente buscaban un lugar más cercano para los estudios de sus hijos (Medina, 1928, p. 2). No se menciona a la Universidad de Córdoba o de Chuquisaca en dicho pedido, pese a la trascendencia que ya poseían. Ello señala que la perspectiva chilena se enfocaba casi exclusivamente en el Perú, a diferencia de Buenos Aires.

A su vez, Chile era un territorio autónomo de los virreinos, en cuanto que constituía una Capitanía General destinada a la guerra contra el Arauco. En la medida en que el territorio se consolidó

políticamente durante el siglo XVII, pudo realizar dicho pedido en el marco del inicio del reformismo borbónico. Finalmente, por gestión de Tomás de Azúa, la institución fue aprobada por el rey de España en 1738. Sería recién en 1747 cuando se iniciará su actividad, bajo la rectoría del propio Azúa, un laico cercano a las jerarquías borbónicas (Medina, 1928, p. 45). Ello sería particular, ya que rompía con el predominio sacerdotal en la administración educativa que hasta entonces existía y que representaban entre otros, los jesuitas.

La Universidad reprodujo el modelo de San Marcos y estableció las carreras de teología, cánones, leyes, artes y medicina, cuyas últimas dos opciones no se encontraban en Chuquisaca. Si bien contaba con docentes religiosos y mantendría una pedagogía influenciado por la escolástica, la institución tenía una primacía laica. Estaba enfocada a formar esencialmente funcionarios de gobierno no religiosos. Por el control efectuado por la monarquía sobre su fundación y organización, la universidad se constituyó de forma autónoma a las influencias de los jesuitas. La integración de áreas religiosas y políticas era propia de la concepción existente en la época, sin embargo en el marco del reformismo borbónico se daba una fuerte centralidad al control monárquico sobre los contenidos enseñados (Serrano, 1993, p. 32). Debido a ese carácter, San Felipe no se vio afectada por la expulsión de los jesuitas, aunque recibió varias obras presentes en las bibliotecas de la Orden que fueron desmanteladas.

Recién en 1786 la Universidad de San Felipe recibió al primer estudiante rioplatense. Se trató de Manuel José Warnes, quien pidió el reconocimiento de su diploma del Colegio San Carlos para ingresar

a los estudios de derecho. A partir de entonces, se inició una creciente circulación de jóvenes rioplatenses que se dirigían a los claustros universitarios chilenos, entre ellos se destacarían Narciso Laprida, Miguel Villegas, Luis Dorrego y Julián Segundo de Agüero (Guzzo Conte-Grand, 2018, p. 92). Los egresados del Colegio San Carlos se sintieron atraídos por la universidad, que ofrecía una enseñanza que estaba en clara sintonía con los postulados del reformismo borbónico, siendo producto de ello. Por eso, San Felipe representaba una continuidad posible de los estudios carolinicos, en la medida de que ambas instituciones poseían un carácter formativo estrechamente vinculado a los lineamientos del reformismo borbónico. Eso se producía de manera diferente a otras instituciones, como la Universidad de Córdoba, que fundada por jesuitas aún permanecía en un proceso de reestructuración luego de la expulsión de la orden¹⁷.

Si bien la familia Tagle había poseído vínculos con los jesuitas, es posible que Miguel optara porque sus hijos estuvieran aislados de los problemas que se habían suscitado en diferentes áreas donde estos habían estado. Ello puede explicar el motivo por el que los hijos de Miguel fueron a una universidad de tan marcado carácter borbónico. Varios de los hermanos de Gregorio Tagle ya estaban realizando sus estudios en Chile, cuando él debió dirigirse hacia allí. Tales eran los casos de Luis Antonio y Cecilio Tagle quienes habían cursado la

¹⁷ La universidad primero pasaría a control franciscano, luego al clero secular, lo que se manifestó en rediseños de sus planes de estudios. Ver: Llamosas, (2011 pp. 35-58).

carrera de teología¹⁸, mientras que Mariano ingresó a la carrera de cánones y leyes un año antes que lo hiciera Gregorio. Todos en la Universidad de San Felipe¹⁹. En el caso de Gregorio Tagle, inició sus estudios en cánones y leyes en 1794, sin expresar el deseo de seguir teología y la carrera eclesiástica, como sí lo estaban realizando otros de sus hermanos.

FORMACIÓN TEÓRICA UNIVERSITARIA Y PRÁCTICA EN LAS ACADEMIA

Con esa perspectiva, Tagle profundizó sus conocimientos de filosofía, derecho, matemática y teología. Muchas de sus clases consistieron en comentarios de textos y autores, además de su obligatoriedad a participar de las disputas públicas, que actuaban como ejercicios donde los alumnos demostraban las aptitudes desarrolladas y donde la capacidad retórica se articulaba con el conocimiento técnico e intelectual adquirido. Para ello debía comentar obligatoriamente secciones aleatorias de las principales *digesto*. Así, el sistema que los instruía acentuaba el carácter memorístico, al tiempo que los preparaba en la habilidad de retórica para defenderse de forma improvisada sobre la base de los conocimientos poseídos.

¹⁸ Luis Antonio y Cecilio se dirigirían luego a Perú y desarrollarían su carrera eclesiástica asociada a la política. Mientras Cecilio permanecería en Perú y ayudaría a San Martín en su campaña, Luis Antonio tendría cargos en la parroquia del Pilar, en Buenos Aires (Barral, 2007, p. 53).

¹⁹ El registro de sus matrículas indica que Ambrosio y Cecilio estudiaban teología desde 1786, mientras que Mariano lo hacía desde 1793. (Medina, 1928, p. 608).

Bajo estos parámetros, Tagle se formó como letrado, mientras residía en Chile con sus hermanos. Desde abril de 1794 la universidad era presidida por el laico Francisco Javier de Errázuriz, quien había sucedido a José Gregorio de Cabrera. Errázuriz provenía de una familia de la elite criolla de relevancia en la administración chilena y se había recibido de doctor en cánones y leyes en esa misma universidad en 1768. Casado con la hija de un oidor de la Real Audiencia, representaba el carácter laico predominante en la universidad y la relación directa que tenían sus autoridades con el gobierno real. Tenía el respaldo directo del gobernador Ambrosio O'Higgins, quien le permitió reformar el sistema de matriculación y recomendó al rey Carlos IV que se le diera una distinción por sus oficios como rector (Medina, 1928, p. 477). Ello indica la relación directa entre la universidad y el poder político. También, marca el prestigio del espacio formativo al que se había integrado Tagle. Debía desarrollar una carrera aplicada, pero también relacional para cimentar su futura profesión letrada.

Luego de cursar las materias de cánones y leyes, como fueron Retórica, Sentencias, Teología Moral, Prima de Leyes, Decreto y dos cátedras que estaban estrechamente relacionadas con la tradición escolástica como las de Santo Tomás y de Subtil Scoto (Medina, 1928, pp. 508 y ss). Ello señala el carácter la ilustración católica ya mencionada, donde se integraban elementos modernizadores con la tradición escolástica, la cual seguía presente en el sistema pedagógico pese al control ejercido por los borbones. Con esos estudios, Tagle se recibió de bachiller el 30 de marzo de 1798.

En sus cursos había tenido como compañeros de estudio a los rioplatenses Saturnino Segurola y a Julián Segundo de Agüero. No obstante, su espacio de socialización fue amplio, pudiendo vincularse además con estudiantes chilenos, cuyanos y cordobeses (Guzzo Conte-Grand, 2018, p. 97).

Ello sería relevante en la medida que dichos alumnos egresarían e integrarían las dirigencias político-administrativas locales, de manera tal que existían redes relacionales que unirían a esos futuros funcionarios por haber compartido espacio universitario. De esa manera, se evidencia como Tagle se relacionó con compañeros de estudio y profesores, cuyos vínculos les permitían crecer en su formación, pero a la vez les ampliaban sus redes relacionales en vistas de una futura carrera letrada como funcionarios del orden borbónico. Con muchos de ellos compartiría cargos en el gobierno revolucionario.

Luego de recibirse de bachiller, continuó su formación para alcanzar el grado de licenciado el 2 de abril de 1798. Sus estudios siempre se realizaron sobre el área del derecho (incluyendo el eclesiástico) y no sobre el de teología. La teología estaba presente en la hermenéutica, en el análisis y las fuentes utilizadas por los letrados, pero su estudio se abocaba a las leyes y no a la carrera sacerdotal. Alcanzado el escalón de licenciado, Tagle buscó llegar al máximo título posible, el de doctor. Para ello, durante sus últimos años de estudios debía realizar las prácticas forenses.

Las mismas se realizaban en las Academias de Jurisprudencia, que permanecían asociadas a las universidades. Las mismas habían

empezado a crearse en 1776, para perfeccionar el espacio formativo de los alumnos y su paso por allí se convirtió en requisito obligatorio para el doctorado (Levaggi, 2014, p. 238). Era una innovación del reformismo borbónico. Allí, el estudiante podría adentrarse en el funcionamiento efectivo del aparato jurídico hispano-americano. La universidad y la política confluían en un ámbito de encuentro, socialización y debate entre las élites políticas y los hombres de saber. Las Academias convocaban y enfrentaban tanto a graduados como a estudiantes y a funcionarios de la Audiencia local, para reflexionar y discutir sobre cuestiones vinculadas tanto con las doctrinas jurídicas, como con los asuntos públicos. El estudiante pasaba entonces del carácter teórico al práctico, viendo cómo se resolvían las causas y actuando como asesores de los funcionarios de la administración de justicia.

En asociación con la universidad, Tagle realizaría este estudio en la Real Academia Carolina de Leyes y Prácticas Forenses de Santiago de Chile, fundada en 1778. Para ingresar allí, los alumnos debían presentar una carta de recomendación de sus docentes. No hay registro de la solicitud de Tagle, pero sí se sabe que fue aceptado en la Academia de Chile en 1799, luego de aprobar un exigente ingreso.

Tagle fue un asistente asiduo a la institución, donde desarrolló la práctica de su profesión. Las Academias estaban presididas por miembros de las Audiencias locales, de forma tal que representaban para los alumnos un espacio privilegiado para el ingreso a la vida político-administrativo del régimen borbónico por parte de los

futuros egresados. En Chile era supeditada por el fiscal de la Audiencia local según las reglamentaciones establecidas por su fundador, Ambrosio Zerdán y Pontero y continuadas por su sucesor, José de Gorbea y Badillo (Espinosa Quiroga, 1947, p. 426).

La impronta escolástica y memorística de los años anteriores, quedaba entonces relegada ante la imposición de prácticas y actuaciones que le daban experiencia retórica y de desenvolvimiento social a los alumnos. Eran recurrentes las disertaciones y debates por parte de los alumnos sobre cuestiones de índole actuales, las cuales solían ser oídas por los miembros de la Audiencia. De esa forma se perfeccionaba la formación del joven, al tiempo que se promovía la búsqueda de respuestas jurídicas a las problemáticas existentes, dentro de la defensa de los principios esenciales del reformismo borbónico. No hay registros sobre la disertación pronunciada por Tagle, pero si se sabe que su doctorado fue efectuado en 1801, luego de una defensa pública.

Para acceder al título de doctor, debió realizar un juramento sostenido en la defensa tanto del principio de justicia como de fidelidad (de Gori, 2010, p. 176). Ello planteaba que los doctores egresados debían, en su oficio, mantener el equilibrio entre el cumplimiento de las leyes y la fidelidad a las órdenes del monarca. De esa manera se expresaba la concepción de la ley en un sentido universal, como fundamento del orden social, al rey como su protector y al letrado como su intérprete (Garriga, 2006, pp. 73-74). Por ello mismo, el ejercicio de la justicia era una forma de ejecutar la

voluntad real; siendo el rey el garante de la justicia en sus territorios y el letrado un agente de su accionar.

Tagle volvería entonces a Buenos Aires, donde el 13 de septiembre de 1802 se presentó ante la Real Audiencia de esa ciudad para que se le habilitara el título para el ejercicio de la abogacía. Al ser reconocido en el marco de la monarquía española, el joven estaba ya preparado para el desarrollo de la actividad letrada, para ser funcionarios del orden virreinal en cumplimiento con las necesidades y disposiciones de la dinastía Borbón. Sin embargo, profundos cambios que avendrían a partir de la crisis que la monarquía tendría desde 1808, por lo que letrados criollos como Tagle deberían redefinirse políticamente y podrían hacerse carrera de gobierno dentro del marco del proceso revolucionario que estaba por iniciarse.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las redes vinculares son esenciales para entender la circulación regional de Tagle. En función de la posición familiar, pudo ingresar a los respectivos espacios educativos. Allí, no solo adquirió conocimientos, sino que amplió dichas redes, mediante la vinculación con docentes y directores que permanecían cercanos a las autoridades políticas locales. También, creó vínculos con colegas de estudio, provenientes de diferentes regiones, que en el futuro integrarían las dirigencias políticas locales. De esa forma, el joven tenía una trama relacional que además de posicionarlo en el estudio, le permitía asociarse a la dirigencia política.

Si bien se evidencia la circulación regional, se observa también la confluencia intelectual de los diferentes espacios formativos. No se hayan diferencias relevantes en los enfoques pedagógicos y de contenidos presentes en Buenos Aires y Chile, pese a los diferentes orígenes con respecto a la expulsada orden jesuita. Por entonces, los dos espacios respondían a los lineamientos establecidos por el sistema borbónico y el enfoque formativo dado por ello a los futuros letrados. En los dos casos se observa el desplazamiento de la presencia jesuita que había caracterizado en el siglo XVII y la primera mitad del XVIII, aunque ello no implicó la desaparición de la base escolástica de la enseñanza, la cual seguía presente pero articulada a las nuevas propuestas francesas, mediante la denominada ilustración católica. La educación memorística se convertía en práctica en la Academia, de claro signo borbónico, a fin de preparar y relacionar al futuro letrado con la administración de justicia y de gobierno.

En su conjunto, este estudio demuestra la complejidad del conocimiento teórico, de la capacidad retórica, del pragmatismo aplicado y de la ponderación intelectual que había alcanzado Tagle entre Buenos Aires y Chile. En este último lugar había adquirido el título de doctor en leyes y cánones, lo que les dio una profesión que lo marcaría por el resto de su trayectoria. Pasaba así a integrar una corporación social de gran prestigio, caracterizada por el ejercicio de cargos importantes en la administración política y por la erudición aplicada a los problemas específicos que presentaba la realidad de gobierno y gestión. Eso le permitiría ejercer los cargos que luego tendría en el proceso revolucionario rioplatense de la década de 1810.

Aunque lo haría desde una posición revolucionaria, distante del absolutismo que se le había enseñado a defender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN ARGENTINA (AGN), Sala IX, legajo 8-7-12, fs. 166 y 10v.

BARRAL, María Elena. **De sotanas por la Pampa**: religión y sociedad en el Buenos Aires rural tardocolonial. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

BARRIERA, Darío. Del gobierno de los jueces a la desjudicialización del gobierno. Desenredos en la trenza de la cultura jurisdiccional en el Río de la Plata (Santa Fe, 1780-1860).

AGÜERO, Alejandro, SLEMIAN, Andréa; SOTELO, Rafael Diego-Fernández (Coord.). Jurisdicciones, Soberanías, Administraciones: Configuración de los espacios políticos en la construcción de los estados nacionales en Iberoamérica. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba/México: El Colegio de México, 2018, pp. 371-406.

BOTANA, Natalio. La Libertad Política y su Historia. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1991.

BRUNO, Paula. Biografía e historia. Reflexiones y perspectivas. **Anuario IEHS**, N° 27, 2012, pp. 155-162.

CARDIM, Pedro; HERZOG, Tamar; RUÍZ IBAÑEZ, José Javier; y SABATINI, Gaetano (Eds.). **Polycentric Monarchies. How did Early Modern Spain and Portugal Achieve and Maintain a Global Hegemony?** Eastbourne: Sussex Academic Press, 2012.

CHIARAMONTE, José Carlos. **La ilustración en el río de la plata.** Buenos Aires: editorial sudamericana, 2007.

CHIARAMONTE, José Carlos. **Nación y Estado en Iberoamérica: El lenguaje político en los tiempos de las independencias.** Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

DE GORI, ESTEBAN. La universidad de Charcas. Teoría y acción política. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Bogotá, Vol. 14, 2010.

DI MEGLIO, Gabriel, **¡Viva el bajo pueblo!** La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la revolución de mayo y el rosismo. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

DI STEFANO, Roberto. **El púlpito y la plaza:** clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

DUVE, Thomas. La Escuela de Salamanca: ¿un caso de producción global de conocimiento? Consideraciones introductorias desde una perspectiva histórico-jurídica y de la historia del conocimiento. **The School of Salamanca. Working Paper Series**, N° 2, Max Planck Institute for European Legal History, 2018.

EIRIS, Ariel Alberto. Manuel Belgrano y Pedro José Agrelo: dos casos diferentes de letrados formados en el Virreinato del Río de la Plata.

LÉRTORA MENDOZA, Celina (Coord.). **Manuel Belgrano y su tiempo**. Historia y reflexiones en su Bicentenario. Buenos Aires: Fepai, 2020.

EIRIS, Ariel Alberto. **Un letrado en busca de un Estado**. Trayectoria jurídico-política de Pedro José Agrelo (1776-1846). Rosario: Prohistoria, 2021.

ESPINOSA QUIROGA, Hernán. La Academia de leyes y práctica forense. **Anales de la Universidad de Chile**, N° 65-66, 1947.

FRIZZI DE LONGONI, Haydée. **El motín de Tagle y la Asonada del 19 de marzo de 1823**. Buenos Aires: Urbe, 1942.

FÚRLONG, Guillermo. **Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata, 1536-1810**. Buenos Aires: Kraft, 1952.

GARRIGA, Carlos. Orden jurídico y poder político en antiguo régimen: la tradición jurisdiccional. GARRIGA, Carlos y LORENTE, Marta. **Cádiz 1812. La constitución jurisdiccional**. Madrid: CEPC, 2007.

GARRIGA, Carlos. Sobre el gobierno de la justicia en Indias (Siglos XVI-XVIII). **Revista de Historia del Derecho**, N° 34, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 2006.

GOLDMAN, Noemí; PASINO, Alejandra. Opinión pública.

GOLDMAN, Noemí (ed.). **Lenguaje y revolución: conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850.** Buenos Aires: Prometeo, 2008.

GUTIÉRREZ, Juan María. **Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior.** Buenos Aires: La cultura argentina, 1915.

GUZZO CONTE-GRAND, Carlota. La Real Universidad de San Felipe de Chile y la formación de la Generación de la Independencia Americana. *Épocas*, N° 17, primer semestre, Buenos Aires: Universidad del Salvador, 2018.

HALPERÍN DONGHI, Tulio. **Revolución y guerra: Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.

HERRERO, Fabián. **El fraile Castañeda, ¿El "trompeta de la discordia"?** Buenos Aires, Prometeo, 2020.

LACOMBA, Marc Balbó. Filosofía ecléctica, saberes útiles y ascenso de la burguesía en el Río de la Plata (1767-1810). en: MENEGUS BORNEMANN, Margarita (Comp.). **Universidad y sociedad en Hispanoamérica: grupos de poder, siglos XVIII y XIX.** México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

LÉRTORA MENDOZA, Celina. **La enseñanza de la filosofía en tiempos de la colonia.** Buenos Aires: Fundación para la educación, la cultura y la ciencia, 1979.

LEVAGGI, Abelardo. Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires. **Academia**. Revista sobre enseñanza del Derecho, año 12, N° 24, 2014.

LEVENE, Ricardo. **Ensayo histórico sobre la Revolución de Mayo y Mariano Moreno**. 2 tomos. Buenos Aires: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1921.

LLAMOSAS, Esteban. *Luz de razón y religión*: El Plan de Estudios del deán Funes para la Universidad de Córdoba (entre Antiguo Régimen y orden nuevo). **Revista Mexicana de Historia del Derecho**, Volumen XXIV, Julio-Diciembre, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, pp. 35-58.

MAZÍN, Oscar. Gente de saber en los virreinos de Hispanoamérica. ALTAMIRANO, Carlos (Comp.). **Historia de los intelectuales en América latina**. Volumen I. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

MAZZEO, Cristina Ana. **Los comerciantes limeños a fines del siglo XVIII: capacidad y cohesión de una elite, 1750-1825**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección Académica de Investigación, 2000.

MEDINA, José Toribio. **La Real Universidad de San Felipe**. tomo I. Santiago de Chile: Universo, 1928.

MORENO, Manuel. **Vida y memorias de Mariano Moreno**. Buenos Aires: Librería Histórica, 2001.

MYERS, Jorge. El letrado patriota: los hombres de las letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América. ALTAMIRANO, Carlos (Comp.). **Historia de los intelectuales en América latina**. Volumen I. Buenos Aires: Katz Editores, 2008, pp. 121-144.

POLASTRELLI, Irina. La tramitación de la disidencia política en la Buenos Aires rivadaviana. **Trabajos y comunicaciones**, N° 54, Universidad Nacional de la Plata, 2021.

QUIROGA, Marcial. **Manuel Moreno**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1972.

RAVIGNANI, Emilio. **Historia constitucional de la República Argentina**. Volumen 2. Buenos Aires: Peuser, 1927.

REVEL, Jacques. **Un momento historiográfico**. Trece ensayos de historia social. Buenos Aires: Manantial, 2005, pp. 45-46.

SALVADORES, Antonino. Real colegio de San Carlos. ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA. **Historia de la Nación Argentina**. volumen IV, sección 2°. Buenos Aires: El Ateneo, 1961.

SERRANO, Sol. **Universidad y nación**. Chile siglo XIX. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.

SOLER LIZARAZO, Luisa Consuelo. Redes de comercialización de la yerba mate a partir de las operaciones mercantiles de Salvador Trucíos, Chile (1758-1798). **Revista Iberoamericana de Viticultura**,

Agroindustria y Ruralidad, vol. 3, núm. 9, Universidad de Santiago de Chile, 2016.

TANZI, Hector José. **El poder político y la independencia argentina**. Buenos Aires: Ediciones Cervantes, 1975.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor. **Formación del Estado Federal Argentino, 1829-1852**: la intervención del gobierno de Buenos Aires en los asuntos nacionales. Buenos Aires: Editorial Perrot, 1965.

TERNAVASIO, Marcela. **Gobernar la revolución**. Poderes en disputa en el Río de la Plata (1810-1816). Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

ZORRAQUÍN BECÚ, Ricardo. **Historia del derecho argentino**. Tomo II (1810-1969). Buenos Aires: Editorial Perrot, 1966.

4

Escolas Rurais nas Regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé entre 1930 e 1953

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_004

Paulo Sérgio Dutra

INTRODUÇÃO

Este texto é uma contribuição sobre a historiografia da educação em Rondônia, mais precisamente sobre as experiências vivenciadas no espaço geográfico denominado Vale do Madeira, Mamoré/Guaporé, e que correspondem às direções norte, noroeste, oeste, sudoeste e sul do Estado de Rondônia, tendo como recorte temporal, o período que vai de 1930, a 1953.

Desse modo, assinala-se esse período foi escolhido por conta da criação e manutenção de sete escolas rurais, localizadas ao longo da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, e sob a responsabilidade da administração da referida linha férrea, em fins da década de 1930. Em relação ao ano de 1953, esse ano figura como data limite final para esse estudo, por entender que, a partir do referido ano as escolas localizadas na zona rural passaram a ser denominadas como escolas isoladas.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o espaço geográfico em questão, na década de 1930, integrava os estados do Amazonas¹ e Mato Grosso², e a partir de 21 de setembro de 1943, através do Decreto-lei nº 5.839, passou a compor o Território Federal do Guaporé. Outra questão importante, que compõem o cenário do espaço geográfico em questão, é a presença dos rios, que integram os vales do Madeira, Mamoré e Guaporé, sendo o Rio Madeira, e os rios Mamoré, e Guaporé, que contornam a fronteira do Brasil com a Bolívia.

Sobre a população presente no espaço geográfico escolhido para este estudo, destaca-se, que esta foi se constituindo através dos eventos históricos, ocorridos em época distintas, que correspondem ao período colonial, Império, e fortalecendo-se no início do século XX.

Nesse sentido, ressalta-se que a população das localidades erigidas no vale do Madeira constituiu-se de migrantes, oriundos de vários estados brasileiros, que viviam da extração da seringa, e ainda de estrangeiros originários de diversos países, que trabalharam na construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, bem como participaram da burocracia administrativa dos municípios de Santo Antônio do Madeira, Porto Velho e Guajará-Mirim na época em questão. A esse respeito, destaca-se também, que na região do

¹ Conforme Dutra (2021, p. 50-51) apresentado Porto Velho como um dos 28 municípios integrantes do Estado do Amazonas de acordo com os dados do IBGE em 1940.

² O mesmo autor fez considerações sobre o município de Guajará-Mirim como integrante do Estado de Mato Grosso até 1943, constituindo-se como uma das 28 unidades deste estado naquela ocasião (DUTRA, 2021, p. 50-51).

Mamoré e Guaporé para além dos povos indígenas, contou-se também, com uma presença marcante do negro guaporeano³ estabelecido na região, no período colonial/imperial, períodos de intensas investidas governamentais, com o objetivo de fortalecer e guarnecer a região fronteiriça do Brasil.

Sobre o quantitativo populacional na região objeto deste estudo, Dutra (2020, p. 54) ao analisar os dados do IBGE para a década de 1940⁴, constatou que o município de Santo Antônio do Madeira, possuía uma população de 5.788 habitantes, o de Guajará-Mirim, 6.100, e Porto Velho 8.307, resultando num total de 20.195 pessoas espalhadas pelas regiões que compunham os referidos municípios. Dessa forma, é a partir deste cenário que este estudo busca localizar e entender como as escolas rurais adentraram o Território Federal do Guaporé no período que vai de 1930 a 1953.

O presente estudo está dividido em 4 partes, na primeira delinea-se questões da metodologia utilizada para construir o estudo. Na segunda parte apresenta-se o conceito de ruralismo pedagógico, e na terceira, busca-se a luz do olhar de dois governadores mostrar evidências sobre a educação no Guaporé, e por

³ Aqui entende-se por negro guaporeano as amalgamas estabelecidas na construção da população neste espaço é decorrente da mistura do indígena, com negro quilombola e bolivianos. Nesse sentido ver: SILVA, Jovam Vilela da. Mistura das Cores (Política de Povoamento e População na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII. Cuiabá: Edufmt, 1995, em especial, o capítulo 1 “intitulado Composição da população mato-grossense – século XVIII”.

⁴ Conforme Camarano e Beltrão (2000, p. 06) na década de 1940 a população brasileira era formada por 40 milhões de habitantes, e cerca de 80,5% viviam na zona rural.

último apresenta-se o estado de coisas sobre as escolas rurais presentes nas regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé.

METODOLOGIA UTILIZADA PARA A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Em relação às questões que envolvem a metodologia, o estudo em tela filia-se às pesquisas bibliográfica e documental. Dessa forma, no que corresponde a pesquisa bibliográfica buscou-se compreender os conceitos de educação rural e ruralismo pedagógico. Sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos (2003, p. 191) destacou que este tipo de pesquisa abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, e ressaltou que a sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto.

No que corresponde a pesquisa documental, Oliveira (Oliveira, 2007, s.p.; apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 6) destacou que esta recorre a materiais, que ainda não receberam tratamento analítico, diferenciando-a da pesquisa bibliográfica, que recorre a fontes secundárias e/ou a documento de domínio científico. Desse modo, para Oliveira a pesquisa com documentos trata-se de um estudo direto de fontes científicas, sem precisar recorrer, a fatos do cotidiano (Oliveira, 2007, s.p., apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 6). Sobre esta questão Sá-Silva; Almeida; Guindane (2009), assinalam que as fontes primárias constituem dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta

com os fatos a serem analisados. Ainda sobre o assunto, Cellard (2008) ressaltou que o trabalho com análise documental, favorece a observação do processo de maturação, ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Desta forma, a partir do pensamento de Oliveira, no estudo em questão, no que concerne às fontes primárias, reuniu-se o Relatório do Governador Território Federal do Guaporé Joaquim Vicente do ano de 1946, e o relato de viagem, publicado em o *Alto Madeira*, edição nº 3404, de 03 de agosto de 1949⁵, do governador Joaquim de Araújo Lima. Ainda se lançou mão do jornal o *Alto Madeira*, de onde retirou-se os dados sobre as escolas rurais que estão presentes no quadro 3. Ressalta-se também, que a pesquisa para construção deste estudo, percorreu o arquivo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

CONCEITO DE RURALISMO PEDAGÓGICO

Para tratar do conceito de ruralismo pedagógico em primeiro lugar é necessário destacar que na década de 1940 a população brasileira conforme Camarano e Beltrão (2000, p. 06) era majoritariamente rural, cerca de 80,5% viviam fora da zona urbana. Nesse sentido, no Território Federal do Guaporé, o quantitativo populacional que residia na zona rural, perfaz um total de 62,9%.

⁵ Conforme a notícia “Viagem do Governador ao Guaporé” publicado no jornal *Alto Madeira* (ano XXXII, Nº 3404, p. 01-04, 03 de agosto de 1949).

Dessa forma, estes dados constituem-se base para argumentar uma preocupação com a educação da população residente na zona rural, sobretudo das crianças. A este respeito, sob o olhar de Neto (2016), aludimos a seguir, sobre o conceito de ruralismo pedagógico.

O conceito de ruralismo pedagógico, conforme Neto (2016, p. 15), foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural, que tinha como objetivo fixar o homem no campo por meio da pedagogia. Nesse sentido, o autor assinalou que um grupo de intelectuais, pedagogos, e livres pensadores defendiam a existência de uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, que pelo menos dificultasse, quando não impedisse sua saída do *habitat*. Para Neto, estas propostas surgiram quando o Brasil passava por transformações econômicas e políticas. Segundo esse autor, foi no contexto de 1930 a 1945 que se desenvolveu, a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia, quando pedagogos entendiam como fundamental, que se produzisse um currículo capaz de dar respostas, às necessidades do homem rural, voltado para o seu dia a dia, fornecendo-lhe conhecimentos capazes de ser utilizados na agricultura, na pecuária e outros.

Neto (2016) ressaltou ainda, que a criação de Escolas Normais Rurais, e/ou dos cursos de Ruralismos pudessem suprir as necessidades do campo, e trouxessem em seus currículos disciplinas como: Higiene Rural, Sociologia Rural, Educação Rural e Atividades Rurais.

A este respeito, observou-se que o sentido das questões concernentes ao ruralismo pedagógico, às escolas rurais, à população

residente na zona rural, permeia os documentos analisados no decorrer da construção deste estudo. Assim, ressalta-se, que esta questão ficou evidente em textos que trataram da ação de criação de sete escolas rurais para atender a população que vivia nos núcleos localizados às margens da E.F.M.M, na década de 1930. O tema ficou evidente ainda, no Plano de Valorização Econômica da Amazônia ⁶, principalmente no que corresponde a construção de espaços que fossem agregados a horticultura, a avicultura, e outros às escolas do Território, fossem urbanas ou rurais. Na década de 1950, a temática continuou a ser preocupação no governo de Araújo Lima, envolvendo inclusive a participação do INEP. Nesse sentido, um fato registrado em o *Alto Madeira* (1950, p. 01)⁷, demonstrou como o governo brasileiro através do INEP, esteve acompanhando o movimento de criação/implantação das escolas rurais no Brasil.

Dessa forma, conforme o periódico, entre 31 de maio a 07 de junho de 1950, o Professor Robert King Hall⁸, em companhia de Djalma

⁶ O mesmo pode ser observado em o *Alto Madeira*, (15-06-1947, ano XXX, N^o 3101, p. 04), em que se sugere instalações para horticultura e avicultura, parques para recreio e criação de pomar nos Internatos de Pedras Negras, São Carlos, Santa Catarina Rio Madeira, Ariquemes e Fortaleza do Abunã localizados no município de Porto Velho.

⁷ Ver o *Alto Madeira* (30-05-1950, ano XXXIII, n^o 3560, p. 01).

⁸ De acordo com Silva, Mesquita e Santos (2019, p. 663-664) o professor Robert King Hall, da Columbia University, prestou uma assessoria ao Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos (Inep) auxiliando na execução do Programa de Organização do Ensino Primário. Durante cinco anos o referido professor visitou os Estados RS, PR, SP, MG, RJ, MT, MA, PE, PI, SE, PB, e o Território Federal do Guaporé. Nesse sentido, conforme os autores o projeto liderado por King propôs um novo modelo de escola primária rural a ser adotado no país e treinou professores de escolas rurais em cursos promovidos pelo Inep

Cavalcanti, diretor da Revista Pedagógica do INEP, realizaram visitas às escolas rurais que haviam sido construídas no Território Federal do Guaporé a serviço do Ministério da Educação. Nesse sentido, a equipe chegaria em 31 de maio à cidade de Guajará-Mirim, a bordo do avião da Companhia Cruzeiro do Sul, e [...] escalando em todas as localidades ou acampamentos situados as margens da ferrovia, devendo chegar quinta-feira a esta Capital [...] (ALTO MADEIRA, 1950, p. 01)⁹. Sobre o acontecimento, o referido jornal destacou que:

Ontem continuando a viagem de inspeção que empreende, **colhendo observações sobre a organização do Ensino Rural Brasileiro**, seguiu pelo avião da Panair o prof. King Hall, que antes teve a oportunidade de conferenciar demoradamente com o dr. Araújo Lima, e dr. Ernesto de Almeida sobre plano educacional da administração, e percorrer também em companhia dessas duas autoridades, os prédios escolares em funcionamento e em construção, que foram doados pelo Fundo de Auxílio do INEP. (ALTO MADEIRA, 1950, p. 01. grifo meu).¹⁰

A esse respeito, uma vez delineadas as preocupações no entorno do “Ensino Rural Brasileiro” conforme Neto (2015), e ainda segundo o *Alto Madeira*, a seguir apresenta-se alguns dados recolhidos, sobre a população do Território Federal de Rondônia, referente a década de 1940, que podem auxiliar na compreensão da necessidade da criação de

⁹ Ver o Alto Madeira (30-05-1950, ano XXXIII, 3560, p. 01).

¹⁰ Ver o Alto Madeira, (03-06-1950, ano XXXIII, 3562, p. 01).

estabelecimentos de ensino na área rural para a região naquela ocasião. Nesse sentido, o quadro a seguir é um retrato da extensão populacional, presente na zona rural do referido Território, e que necessitava das luzes da educação. Observe:

Quadro 1 - População Total, Urbana e Rural do Território Federal do Guaporé, segundo sexo, e com recorte para faixa etária de 05 a 09 anos em idade escolar que sabia, e não sabia ler e escrever

-	Totais			Urbano			Rural		
	Total	S. I. E.	N. S. L. N. E.	Total	S. I. E.	N. S. L. N. E.	Total	S. I. E.	N. S. L. N. E.
Total	30.892	13.610	17.282	11.436	7.289	4.147	19.456	6.321	13.135
Homem	17.848	8.362	9.486	5.911	3.950	1.961	11.937	4.412	7.252
Mulher	13.044	5.248	7.796	5.525	3.339	2.186	7.519	1.909	5.610
5 a 9 anos	4.210	502	3.708	1.617	383	1.234	2.593	119	2.447
Homem	2.127	245	1.882	784	193	591	1.343	52	1.291
Mulher	2.083	257	1.826	833	190	643	1.250	67	1.183

Fonte: Construção a partir dos dados presentes no quadro nº 16 intitulado "Pessoas Presentes, de 5 anos e mais, por situação de domicílio e instrução, segundo o sexo e grupo de idades"¹¹ Recenseamento de 1950 - Território Federal do Guaporé (p. 19).

¹¹ A partir dos dados presentes no referido quadro, observou-se que as mulheres se constituíam maioria entre os que sabiam ler e escrever na faixa etária entre 5 a 19 anos. Desse modo, indaga-se a que se devia este retrato da educação guaporense?

Desse modo, o quadro acima reforça que a 62,9% da população do Território Federal do Guaporé vivia na zona rural. Evidencia também que, dos 19.456 habitantes que residiam na zona rural, 67,5% não sabia ler e nem escrever. Dessa forma, esses dados solidificavam a construção de uma agenda que atendesse as preocupações das autoridades, no que correspondia a criação de escolas rurais para o Guaporé. Sobre esta questão, destaca-se que na viagem realizada à região do vale do Guaporé no ano de 1949, o governador Joaquim de Araújo Lima informou a criação de uma escola, e de um posto de saúde em Pedras Negras, e em Limoeiro. Informou também a construção de uma nova escola para a povoação de Costa Marques (ALTO MADEIRA, 1949, p.01-03).

A esse respeito, ressalta-se ainda, que no quadro acima estão presentes dados que informam um quantitativo de 4.210 crianças com idades entre cinco e nove anos. Nesse sentido, destaca-se que desse quantitativo, apenas 502 sabiam ler e escrever. Observou-se que dessas 502 crianças, 257 eram meninas, representando assim, maioria entre aqueles que soubessem ler e escrever. Os dados ainda revelaram que das 4.210 crianças na faixa etária de cinco a nove anos, 2.593 residiam na zona rural, e dessas, apenas 119 sabiam ler e escrever. Dessa forma, os dados referentes a infância, apontam para uma urgência na criação de escolas primárias, sobretudo as rurais.

EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ ATRAVÉS DO OLHAR DE DOIS GOVERNADORES

No que corresponde às condições da educação no Território Federal do Guaporé, este item trata de evidenciar um retrato desta, a partir do olhar dos governadores Joaquim Vicente Rondon e Joaquim de Araújo Lima. A este respeito, ao prestar conta das atividades realizadas

sobre sua responsabilidade para o ano de 1946, o governador Joaquim Rondon, demonstrou preocupação com o estado de coisas da educação guaporense. Nesse sentido, Rondon destacou que:

[...]. Ressente-se o ensino, no Território, de inúmeras necessidades apontadas no seu minucioso e sincero relatório pelo Diretor da Divisão de Educação, ressaltando que as que dizem respeito à deficiência pessoal, a falta de prédios escolares, diminuta remuneração do magistério, males esses que se vai procurando atenuar, dentro das possibilidades do momento. (RELATORIO DO GOVERNADOR JOAQUIM RONDON, 1946, p. 04).

Sobre essa questão, anexo ao Relatório enviado pelo Governador, a representante do INEP, Eva Grafinkel construiu observações destacando que o documento enviado por Rondon se limitava a fazer referência a Divisão de Educação, e sem indicar, portanto, e sem ter sido posto em execução o plano apresentado pelo INEP¹², ao governador do Território em 1944¹³.

¹² O relatório enviado por Rondon foi visto e apreciados por diversas pessoas da autarquia federal, entre elas Lourenço Filho. Nesse sentido, na página trinta do referido documento Lourenço Filho, destacou que o Governador não havia feito nenhuma referência ao Plano oferecido ao governo territorial por intermédio do INEP [...] cuja execução [...] sabiam que tinham iniciado, no entanto, não havia qualquer referência sobre o planejamento dos trabalhos para exercícios futuros. (p. 30)

¹³ Conforme Menezes (1983, p. 40-77) Aluízio Pinheiro Ferreira governou o Território do Guaporé entre setembro de 1943 a outubro de 1946, portanto Joaquim Vicente Rondon em seu relatório provavelmente estava assumindo responsabilidades exercidas no mandato de Aluízio Ferreira.

A respeito do referido plano a técnica elencou seis pontos importantes, a saber: a criação de um órgão central para administração dos serviços de educação¹⁴; levantamento da situação escolar; criação de um Centro de Ensino Primário em todas povoações que apresentasse pelo menos 10 crianças em idade escolar; criação de pequenos cursos profissionais, inclusive curso normal em regime de internato; estabelecimento de um plano de construções escolares; criação de “colônias de escolas” em centros de produção rural, com objetivo de dar adequada orientação aos trabalhadores do campo e suas famílias, e ainda outras sugestões envolvendo aspectos mais minuciosos (RELATÓRIO DO GOVERNADOR JOAQUIM RONDON, 1947, p. 33).

Sobre a questão é possível que a Técnica do INEP aludisse ao Plano de Valorização Econômica da Amazônia instituído em 1947. Nesse sentido, as edições de o *Alto Madeira* veiculadas nas datas de 08, e 15 de junho, e 18 de setembro de 1947 apresentaram informações sobre o quantitativo a ser despendido em investimento na educação no Território Federal do Guaporé através do Plano de Valorização Econômica da Amazônia. A esse respeito, em maio de 1947 um evento colocou aqueles que atuavam na burocracia administrativa do Território para pensar, a estrutura que receberia investimentos no Guaporé.

A respeito desse movimento, “os homens públicos do Guaporé”, conforme o *Alto Madeira* (05-06-1947, ano XXX, nº 3098, p. 01), sob a

¹⁴ Conforme o *Alto Madeira* (15-07-1950 ano XXXIII, nº3559, p. 01), os setores da administração do Governador Araújo Lima, era composto por 10 setores incluindo a Divisão de Educação sob a responsabilidades do Dr. Ernesto de Lima.

liderança Joaquim Cesário da Silva governador interino¹⁵ presidiu uma reunião realizada em 20 de maio de 1947, na Sede da Associação Comercial na cidade de Porto velho. Dessa forma, como informou o periódico, o Cel. Antero Paes de Barros foi o responsável pela leitura dos pontos relativos ao financiamento para diversos setores da administração, incluindo o Plano Geral da Educação. Sobre os trabalhos, o Alto Madeira informou que o Dr. Joaquim de Araújo Lima havia sido o Relator dos trabalhos e produzido o texto, sob o título de “Contribuições do Guaporé ao Plano de Valorização Econômica da Amazônia”. Nesse sentido, o Alto Madeira enfatizou que os homens públicos do Guaporé estavam vivamente interessados, para que o Território viesse a ser mais largamente beneficiado com as verbas instituídas pelo referido Plano.

Desse modo, o Alto Madeira informou ainda que haviam sido realizadas sucessivas reuniões, nas quais as autoridades eram assistidas por técnicos em finanças, do comércio, da goma elásticas, e dos transportes, sendo responsáveis por realizar estudos e conferências sobre o assunto. Dessa forma, esse movimento realizado com intenção de determinar os investimentos no Território Federal do Guaporé, buscou argumentar com base, no Artigo 199 da Constituição Federal 1946, que assinalava que, na execução do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, a União aplicaria, durante, pelo menos, vinte

¹⁵ Conforme Alto Madeira (18-06-1947, ano XXIX, nº 3099, p. 01) Joaquim Vicente Rondon viajou em 04/05/1947 para a cidade do Rio de Janeiro, e regressado em 06/06/1947, nesse sentido, informou-se o Tenente Coronel Joaquim Cesário da Silva interinamente havia ocupado o cargo de governador no período de ausência do titular.

anos consecutivos, uma quantia não inferior a três por cento de sua renda tributária.

No que correspondia a Instrução Pública o Alto Madeira publicou nas edições de (08-06-1947, ano XXX, nº 3099, p. 04), (15-06-1947, ano XXX, Nº 3101, p. 04), e (18-09-1947, ano XXX, Nº 3124, p. 04) os textos que resultaram dos estudos realizados pela Comissão do Guaporé a respeito da estrutura dos prédios, seus respectivos compartimentos, valores a ser gasto com a construção de cada prédio escolar, enfatizando ainda, o total de investimento a ser recebido por todos os Estados que compunham a região Norte naquela ocasião, somando os Estados do Maranhão, Goiás e Mato Grosso que também seriam contemplados.

Considerando os investimentos advindos do Plano em questão, destacou-se que anualmente seria investido cerca de a Cr\$ 8.000.000,00, estimando um gasto de Cr\$ 40.000.000,00 durante cinco anos. Assim, o quadro a seguir evidencia parte dos investimentos na estruturação da educação no Guaporé para aquele momento.

Quadro 2 - Edifícios a serem construídos com os investimentos do Plano de Valorização Econômica da Amazônia em Povoações pertencentes aos municípios de Santo Antônio do Madeira, Porto Velho e Guajará-Mirim bem como em suas sedes entre 1948 e 1952

Nº	Edifícios	Localidade
01	Jardins da Infância, a Escola SENAI em 1948, e uma Escola Maternal, uma Escola Profissional, e uma Biblioteca Pública em 1952.	Porto Velho.
02	Uma Escola agrícola em 1948.	Santo Antônio do Madeira.

03	Um prédio para o Jardim da Infância em 1949, e uma Biblioteca Pública em 1952.	Guajará-Mirim.
04	A construção de um Internato em 1951.	Pedras Negras.
05	Um Grupo Escolar no Abunã - E. E. M. M., em 1951.	Povoação do Abunã.
06	A Construção de um edifício para Internato que comportassem entre 120 a 150 crianças.	Nas povoações de São Carlos - Foz do Jamari, de Santa Catarina, de Ariquemes e em Fortaleza do Abunã.

Fonte: Construído a partir de dados presentes em o *Alto Madeira* nas edições de (08-06-1947, ano XXX, n° 3099, p. 04), (15-06-1947, ano XXX, N° 3101, p. 04), e (18-09-1947, ano XXX, N° 3124, p. 04).

Dessa forma, as informações contidas no quadro acima afiançam a concretização das ideias concernentes ao ruralismo pedagógico conforme Neto (2016), desse modo, cientes de como apresentava-se o cenário educacional no Território Federal do Guaporé, por intermédio do relatório do governador Joaquim Vicente Rondon do ano de 1946, e observado desenho estabelecido pelos homens públicos do referido Território em 1947, no tópico a seguir colocamos em cena dados que podem resultar dos esforços realizados pelos “homens públicos do Guaporé” na criação de uma estrutura que viria servir para aplacar os problemas vivenciados pela falta de escolas pela população guaporeana, sobretudo na zona rural.

UM RETRATO DAS ESCOLAS RURAIS PRESENTES NO TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ ENTRE 1930 E 1953

Sobre a pesquisa a respeito da criação de escolas rurais no Território Federal do Guaporé, observou que o ano de 1947, provavelmente representou o ápice dos esforços dos homens públicos do Guaporé para atender o chamamento estabelecido pelo Governo Federal sobre a educação rural. Desse modo, somente em 1947 foram criadas 27 escolas rurais, representando assim crescimento de 43,5% no número de escolas rurais no Guaporé.

Em relação ao número de escolas rurais existente em todo o Território, levantou-se um quantitativo de sessenta e três instituições, sendo que cinquenta e seis delas eram dirigidas pelo poder público, e sete eram dirigidas pela administração da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Observou-se também que das 63 escolas rurais, 32 estavam localizadas em povoações pertencentes ao município de Porto Velho.

Desse modo, observou-se a que primeira referência sobre uma escola rural localizada na região, foi feita em o Alto Madeira na edição veiculada em 13 de fevereiro de 1930, na coluna denominada “Notícias do Abunã”, informando que [...] tem funcionado regularmente as aulas das escolas particulares “Joaquim Nabuco” e “Coelho Neto”, bem assim **a escola rural estadual**, todas elas com regular frequência de alunos”¹⁶ (ALTO MADEIRA, 1930, p. 02, grifo meu).

¹⁶ Ver o jornal Alto Madeira (13-02-1930, ano XIII, nº 1.319, p. 02).

A respeito da criação das escolas rurais no espaço geográfico em questão, destaca-se que oito delas foram criadas anterior ao decreto de criação do Território Federal do Guaporé. As demais, foram criadas após o estabelecimento da nova unidade federal, desse modo, o quadro a seguir, apresenta os nomes destas escolas, a localidade, o ano em que foram criadas e o nome de algumas professoras/professores que se responsabilizaram pela regência das salas de aula. Observe:

Quadro 3 - Escolas Rurais localizadas nos vales do Madeira, Mamoré e Guaporé 1930-1953 conforme o Alto Madeira

Nº	Escolas	Localidade	Ano	Professor
01	Escola Rural Estadual ¹⁷	Fortaleza do Abunã	1930	-
02	Escola Rural São Carlos ^{**18}	Km 48	1938	-
03	Escola Rural Quilometro 54 ^{**}	Km 54	1938	-
04	Escola Rural Quilometro 165 ^{**}	Km 165	1938	-
05	Escola Rural de Penha Colorada ^{**}	Penha Colorada Km 237	1938	Luiza Martins de Oliveira.

¹⁷ De acordo com Alto Madeira (13-02-1930, ano XIII, nº 1.319, p. 02) .

¹⁸ (**) O uso de dois asteriscos representa em conformidade com o Alto Madeira (27-11-1938, ano XXII, nº2242, p.02) um conjunto de sete escolas que eram mantidas pela administração da Estrada de Ferro Madeira Mamoré em virtude da iniciativa do sr. Capitão Aluizio Ferreira.

06	Escola Rural de Taquara**	Taquara - Km 150	1938	-
07	Escola Rural Periquitos**	Periquitos - Km 276	1938	Irene Penedo Alves
08	Escola Rural Bananeiras**	Bananeiras - Km 350	1938	-
09	Escola Rural de Fortaleza do Abuna ¹⁹	Fortaleza do Abuna	1946	Francisca das Chagas Ribeiro
10	Escola Rural Dom Pedro II ²⁰	Localidade de Assunção no Rio Madeira, Distrito de Calama, município de Porto Velho	1947	Funcionar ao corrente ano letivo com a lotação de dois auxiliares de ensino da T. N.M. criada pelo decreto territorial de nº 20 de 30 de novembro de 1946
11	Escola Rural Heliodoro Balthis ²¹	Ilha dos Periquitos no Rio Madeira, Distrito da Capital, município de Porto Velho	1947	Funcionar ao corrente ano letivo com a lotação de dois auxiliares de ensino da T. N.M. criada pelo decreto territorial de nº 20 de

¹⁹ Alto Madeira, (21-04-1946, ano XXIX, nº 2.987, p. 01), destacou que Francisca das Chagas Ribeiro foi designada como Auxiliar de Ensino Referencia IV da T.N.M. do Departamento de Educação para exercício na referida escola.

²⁰ Alto Madeira, (27-02-1947, ano XXIX, nº 3.072, p. 04).

²¹ Conforme o Alto Madeira, ano (27-02-1947, ano XXIX, nº 3.072, p. 04).

				30 de novembro de 1946
12	Escola Rural de Costa Marques**** ²²	Guajará-Mirim	1947	
13	Escola Rural de Limoeiro***	Guajará-Mirim	1947	
14	Escola Rural de São Paulo***	Guajará-Mirim	1947	
15	Escola Rural de Angustura***	Porto Velho	1947	-
16	Escola Rural de Ilha dos Periquitos***	Porto Velho	1947	-
17	Escola Rural de Lago do Coniã***	Porto Velho	1947	-
18	Escola Rural de Aquidaban***	Porto Velho	1947	-
19	Escola Rural de Boa Hora ***	Porto Velho	1947	-
20	Escola Rural de Conceição da Galera***	Porto Velho	1947	-

²² O *** representa que estas escolas rurais conforme o Alto Madeira edição de (08-06-1947, ano XXX, N° 3099, p. 04) e de (15-07-1947, ano XXX, N° 3101, p. 04) foram ampliadas e/ou construídas com recursos estabelecidos Plano de Valorização Econômica da Amazônia que orçava “despesas com diversos trabalhos relativos a educação”.

21	Escola Rural de Nova Esperança***	Porto Velho	1947	-
22	Escola Rural de Rondônia***	Porto Velho	1947	-
23	Escola Rural do Monte do Príncipe***	Guajará-Mirim	1947	-
24	Escola Rural de Ouro Branco***	Guajará-Mirim	1947	-
25	Escola Rural de Vila Murtinho***	Guajará-Mirim	1947	-
26	Escola Rural de Rolim de Moura***	Guajará-Mirim	1947	-
27	Escola Rural em Jacy Paraná ***	E. E. M. M	1947	-
28	Escola Rural em Mutum Paraná***	E. E. M. M	1947	-
29	Escola Rural em Vila Murtinho***	E. E. M. M	1947	-
30	Escola Rural de [ilegível] - Núcleo Agrícola***	E. E. M. M	1947	-
31	Escola Rural do Setenta - Rio Jaru***	Porto Velho	1947	-

32	Escola Rural do Calama***	Porto Velho	1947	Marciamila Guimarães ²³
33	Escola Rural do Maici***	Porto Velho	1947	Helena Garcia de Freitas ²⁴
34	Escola Rural de Vilhena***	Porto Velho	1947	-
35	Escola Rural de [ilegível] ***	Porto Velho	1947	-
36	Escola Rural de Cachoeira de Santo Antonio rio Madeira***	Porto Velho	1947	-
37	Escola Rural no Km 2 ₂₅	Rodovia	1949	-

²³ De acordo com Alto Madeira (21-04-1946, ano XXIX, nº 2.2987, p. 01), a referida professora foi designada como Auxiliar de Ensino Referencia IV da T.N.M. do Departamento de Educação para exercício na Escola Rural da Calama.

²⁴ Conforme o Alto Madeira (21-04-1946, ano XXIX, nº 2.2987, p. 01), a referida professora foi transferida da Escola Rural da Calama para organizar a Escola Rural em Maici.

²⁵ De acordo com Alto Madeira (15-06-1949, ano XXXII, nº 3383, p. 04) na ocasião do 1º aniversário do Governo do Engenheiro Dr. Joaquim de Araújo Lima foi anunciado a inauguração de duas escolas, a saber: A Escola Samaritana construída no Bairro Olaria, e subsidiadas pela Loja Maçônica União e Perseverança, e a Escola Rural no Km 2 da Rodovia. Nesse sentido, o evento contou com a participação de Amália Batista que representava a Diretora de Divisão de Educação.

38	Escola Rural do KM 8 ²⁶	Rodovia	1949	-
39	Escola Rural do Bairro do Triângulo ²⁷	Porto Velho	1949	-
40	Escola Rural do Morro ²⁸ do Querosene	Porto Velho	1949	-
41	Escola Rural do KM 1 ²⁹	Porto Velho	1949	Dirigente: Neuza Magno Arsolino, professoras: as regentes de classe professoras Angelina dos Anjos, Maria do Carmo Siqueira e Terezinha Muller

²⁶ Segundo o Alto Madeira (13-02-1949, ano XXXI, nº 3343, p. 01) a referida escola havia sido construída em conjunto com o Dr. Edgard Cordeiro, Diretor da Estação Experimental do Instituto Agrônomo do Norte, e em colaboração com a D. Amália Batista dos Santos Diretora de Divisão de Educação visto que o custo da construção havia sido elevado a quase o dobro da verba destinada pelo INEP.

²⁷ De acordo com o Alto Madeira (07-09-1949, ano XXXII, nº 3416, p. 04) dentro do Programa das Festividades da Semana da Pátria, estava inauguração da Escola Rural do Bairro do Triângulo que foi seguida de salvas de tiro e de uma tarde esportiva.

²⁸ Conforme o Alto Madeira, (26-11-1949, ano XXXII, nº 3457, p. 03).

²⁹ Segundo o Alto Madeira, (26-11-1949, ano XXXII, nº 3457, p. 03) presume-se que a referida escola possuía um quantitativo considerável de alunos, pois na edição de o Alto Madeira de (06-12-1949, ano XXXII, nº 3463, p. 03) tinha como regentes de classe as professoras Angelina dos Anjos, Maria do Carmo Siqueira e Terezinha Muller, sendo a escola caracterizada como “frequentada casa de estudantes”.

42	Escola Rural Samaritana ³⁰	Porto Velho	1949	-
43	Escola Rural Monte ³¹ Castelo	Santo Rosa, no Rio Guaporé	1950	Izabel Gomes de Oliveira
44	Escola Rural Tiradentes ³²	Santo Antônio, no Rio Guaporé	1950	Maria de Jesus Evangelista
45	Escola Rural Gal. Eurico Gaspar Dutra ³³	Iata	1950	Maria de Jesus Evangelista
46	Escola Rural Jose de Alencar	Maicy –Rio Madeira ³⁴	1950	Auxiliar de Ensino Ref. 18 Antônio Chagas
47	Escola Rural Paulino de Brito ³⁵	Vitória – Rio Madeira	1950	Andaluz Pereira Marques

³⁰ Conforme Alto Madeira, de (16-08-1951, ano XXXII, nº 3801, p. 03), em 16 de agosto de 1951, a Escola Rural Samaritana comemorava seu segundo aniversário.

³¹ Conforme Alto Madeira, (11-02-1950 ano XXXII, Nº 3499, p. 03, 11 de fevereiro de 1950 transferiu-se a Auxiliar de Ensino Referencia 19 Izabel Gomes de Oliveira da Escola Rural Monte Castelo da povoação de Santa Rosa (Rio Guaporé) para a Escola Rural Tiradentes localizada na Povoação de Santo Antônio no Rio Guaporé.

³² Conforme Alto Madeira, (11-02-1950, ano XXXII, Nº 3499, p. 03) transferiu-se a Professora de Ensino Primário Maria de Jesus Evangelista da Escola Rural Tiradentes localizada na Povoação de Santo Antônio no Rio Guaporé para Escola Rural Gal. Eurico Gaspar Dutra localizada no Iata.

³³ Conforme Alto Madeira, (11-02-1950, ano XXXII, Nº 3499, p. 03).

³⁴ Conforme Alto Madeira, (18-02-1950, ano XXXII, Nº 3503, p. 03).

³⁵ Conforme Alto Madeira, (18-02-1950, ano XXXII, Nº 3503, p. 03).

48	Escola Rural de Belmonte ³⁶	Rio Madeira	1950	Auxiliar de Ensino Ref. 18 José Francisco dos Santos
49	Escola Rural Triangulo da EFMM ³⁷	Nesta Capital	1950	Lourival Chagas da Silva
50	Escola Rural de Boa Hora ³⁸	No Rio Madeira	1950	Diretor Antônio Chagas
51	Escola Rural do "Candeias" ³⁹	Candeias	1951	-
52	Escola Rural Rodolfo Guimarães ⁴⁰	Cachoeira de Santo Antônio	1951	Adolfina Franco Telles
53	Escola Rural Henrique Dias ⁴¹	São Carlos No Rio Madeira	1951	Maria de Lima Tavares - dirigente

³⁶ Conforme Alto Madeira, (18-02-1950, ano XXXII, N° 3503, p. 03).

³⁷ Conforme Alto Madeira, (25-02-1950, ano XXXII, N° 3506, p. 03).

³⁸ Conforme Alto Madeira, (15-04-1950, ano XXXIII, N° 3534, p. 07).

³⁹ Conforme Alto Madeira, (11-05-1950, ano XXXIII, N° 3549, p. 01). Dentro das Comemorações do Aniversário do Dep. Aluizio Ferreira, no dia 12 de maio de 1950, estava a inauguração da Escola Rural do Candeias, sob responsabilidades da Comissão de recepção do C.N.R Carmela Dutra em cooperação com a Divisão de Educação. Nesse sentido, professores e alunos do CNR Carmela Dutra fizeram no período vespertino daquele dia um piquenique no Km 12 da Rodovia, havendo um churrasco que foi oferecido pelo Sr. Adalberto Barros.

⁴⁰ Conforme Alto Madeira, (21-06-1951, ano XXXIV, N° 3786, p. 03).

⁴¹ Conforme Alto Madeira, (21-06-1951, ano XXXIV, N° 3786, p. 03). A portaria de 7 de julho de 1951 removiu a professora Maria de Lima Tavares da função de dirigente da referida Escola.

54	Escola Rural Aluízio Ferreira ⁴²	Vila Murтинho	1951	Eleutéria Sombra de Oliveira - dirigente
55	Escola Rural Gal. Euclides Francisco da Costa	Morro do Querosene - Porto Velho	1951	Berenice Carvalho de Melo
56	Escola Rural Gal Carneiro	Costa Marques	1951	Antônia Quintão
57	Escola Rural	Rolim de Moura	1951	-
58	Escola Rural Jovino Fernandes Lemos ⁴³	Localidade de Terra Caída - Porto velho (Rio Madeira)	1952	-
59	Escola Rural Padre Nicoletti ⁴⁴	Localidade de Belmonte Margem Direita do Rio Madeira, Porto Velho	1952	-

⁴² Conforme Alto Madeira (21-06-1951, ano XXXIV, N° 3786, p. 03). A portaria de 7 de julho de 1951 removía Eleutéria Sombra de Oliveira da dirigente da referida Escola.

⁴³ Conforme o Alto do Madeira (15-10-1952, ano XXXV, n° 04075, p. 03) através do Decreto 243 de 09 de outubro de 19512 foi criada a Escola Rural Jovino Fernandes Lemos, sito a margem do Rio Madeira - Porto velho. De acordo com o Alto do Madeira (01-11-1952, ano XXXV, n° 04087, p. 03) a professora Antônia Brito de Macedo foi designada para reger o Curso Noturno Supletivo que estava em funcionamento nesta localidade.

⁴⁴ Segundo o Alto do Madeira (15-10-1952, ano XXXV, n° 04075, p. 03) através do Decreto 244 de 09 de outubro de 19512 foi criada a Escola Rural Padre Nicoletti sito a margem direita do Rio Madeira - Porto velho.

60	Escola Rural Paulino de Brito ⁴⁵	Localidade de Vitoria – Rio Madeira	1952	Maria Josepha Henriques
61	Escola Rural General Osório ⁴⁶	Calama Rio Madeira	1952	Goldamith Correa Gomes
62	Escola Rural Presidente Dutra ⁴⁷	Iata	1953	Maria de Jesus Evangelista - Dirigente
63	Escola Rural Governador Joaquim Vicente Rondon ⁴⁸	Jaci-Paraná	1953	Ubiratan Costa Rebouças

Fonte: Construção do autor a partir de análises das publicações presentes no jornal o *Alto Madeira* edições veiculadas no período correspondente de 1930 a 1953.

A respeito destas questões, uma publicação em o *Alto Madeira* na edição de 27 de fevereiro de 1947⁴⁹, na sessão “Atos Oficiais” do Território do Guaporé, apresentou os decretos de números 34 e 25, respectivamente do mês de fevereiro. Dessa forma, compreende-se haver na publicação destes decretos um movimento de atenção as demandas emanadas pelo INEP no que correspondia a educação direcionada a zona rural. Nesse sentido, os referidos decretos anunciavam a criação de duas Escolas rurais, a Escola Rural

⁴⁵ Conforme o *Alto do Madeira* (01-11-1952, ano XXXV, nº 04087, p. 03).

⁴⁶ Conforme o *Alto do Madeira* (08-11-1952, ano XXXV, nº 04093, p. 03).

⁴⁷ Conforme *Alto do Madeira* (09-05-1953, ano XXXV, nº 04243, p. 03).

⁴⁸ Conforme *Alto do Madeira* (09-05-1953, ano XXXV, nº 04243, p. 03).

⁴⁹ Ver o *Alto Madeira* (27-02-1947, ano XXIX, nº 3.072, p. 04).

Heliodoro Balthis sediada na Ilha de Periquitos, e Dom Pedro II sediada na localidade de Assunção lugares correspondentes ao município de Porto Velho. Assim, conforme os decretos, as referidas escolas passariam a funcionar naquele ano, com a lotação de dois “auxiliares de ensino da “T. N.M.”,⁵⁰ e que a Divisão de Educação providenciaria a imediata instalação das unidades escolares.

Outro fato que evidencia que as demandas emanadas pelo INEP estavam sendo cumpridas, apareceu o *Alto Madeira*, na edição de 13 de fevereiro de 1949⁵¹, que informou que a Escola Rural do KM 8, havia sido construída em conjunto com o Dr. Edgard Cordeiro, Diretor da Estação Experimental do Instituto Agrônomo do Norte, e em colaboração com a D. Amália Batista dos Santos, Diretora de Divisão de Educação.

A mesma edição Informava ainda que a parceria de dava em razão de que, o custo da construção havia sido elevado a quase o dobro da verba destinada pelo INEP. Sobre o tema, estes dois fatos afiançam os esforços dos homens públicos do Guaporé em prol da educação para a população rural, bem como a presença institucional coordenada no Território, representados aqui pela Divisão da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas.

Outra questão importante, e que remonta a realização de pesquisas futuras, está no quantitativo de escolas rurais guaporeanas revelado através dos dados da pesquisa, e que foi confrontado com

⁵⁰ Tentou-se buscar informações sobre a sigla “T.N.M.”, principalmente em legislações atinentes à época, não obtendo sucesso.

⁵¹ Ver *Alto Madeira* (13-02-1949, ano XXXI, nº 3343, p. 01).

os dados veiculados pelo INEP para o ano de 1958. Nesse sentido, em 1958, o referido Instituto informou a existência de 58 escolas rurais para o Território Federal do Guaporé, diferindo assim, dos dados revelados pela pesquisa (63 escolas rurais).

Sobre a divergência aos dados revelados pela pesquisa e os dados do INEP, indaga-se: Quais causas podem assinalar a divergência entre o resultado revelado pela pesquisa e os dados do INEP? É correto, tomar como referência uma incompletude dos dados enviados pelo governo do Guaporé para aquele momento? Os números presentes em o *Alto Madeira* era apenas uma intenção do governo local? Essas escolas foram construídas de fato?

A respeito dessa última questão, as evidências para uma possível resposta pode ser encontrados a partir da construção das escolas rurais Heliodoro Balthis, Dom Pedro II e do KM 8.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que ao término da pesquisa sobre escolas rurais nas regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé, estas foram criadas em número considerável.

Igualmente, os anos de 1947, 1950 e 1951, figuram como a época, em que o número de escolas rurais foram criadas em maior quantidade.

A criação/construção dessas escolas se deu de forma mais intensa, nos governos de Joaquim Vicente Rondon, e Joaquim de Araújo Lima, que conforme as análises feitas em o *Alto madeira*, mantinham relações solidificadas com as instituições federais e com

o povo guaporeano por meio de viagens realizadas pelo Território, visitando e conhecendo de perto os problemas relacionados a saúde, educação e a navegação. Dessa forma, ficou claro que através dessas viagens, que os representantes do Guaporé, estreitavam, e fortaleciam as relações com os/as representantes locais, como as “autoridades eclesiásticas”, na figura do Bispo Dom Rey, dos padres, e das religiosas; na figura dos/das professoras/professores, considerados aqueles/aquelas que conforme o *Alto Madeira* (1949, p. 01-04) trabalhavam “ardorosamente para o progresso mais rápido do Guaporé.

O cenário a que se reporta esse estudo, estava permeado por uma grande quantidade de crianças em idade escolar, como no caso da povoação do Jamary como noticiou o *Alto Madeira*⁵² na edição veiculada em seis de julho de 1938, assinalando que nessa localidade havia mais de trinta e tantos menores em idade de frequentar a escola, que viviam a perambular pelas ruas daquele povoado “em verdadeira vagabundagem”, isto, sem se falar em outros povoados como o Rio Pardo, o Setenta, e Jaru, onde se encontravam centenas de homens, e mulheres “nascidos e criados” por aquelas paragens sem saber ler nem escrever [...] (ALTO MADEIRA, 1938, p. 01). Em relação ao número de professoras, observou-se que vinte duas escolas estavam supridas, sendo sete professores e quinze professoras, demonstrando as preocupações do governador Joaquim Vicente Rondon em relação “desaparelhamento pessoal” para incentivar a instrução no Território.

⁵² Ver o *Alto Madeira* (06-07-1938, ano XXII, n° 2201, p. 01).

Por fim, este texto é um contributo à historiografia da educação local, sobretudo, sobretudo, para o extremo Oeste brasileiro, mais precisamente sobre os vales do Madeira, Mamoré/Guaporé. Entende-se que, ainda está por se descortinar, a trajetória das mulheres que estiveram à frente da gestão da educação no Território Federal do Guaporé, o envolvimento dos governantes na resolução dos problemas educacionais, das professoras e professores na regência das escolas, e ainda da criação dos espaços de fazer educação, na perspectiva da Divisão de Educação, órgão responsável por estabelecer dinâmicas na resolução dos problemas a serem enfrentados nesta área dentro do Território.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1946)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Valter Costa Porto. Brasília: Senado Federal, 2012.

CAMARANO, Ana Amélia.; BELTRÃO, Kaizô Iawkami amarano. **Distribuição Espacial da População Brasileira: Mudanças na Segunda Metade do Século**. Brasília: IPEA, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DUTRA, Paulo Sérgio. O Perfil racial da Região Norte e o Negro Guaporeano nos documentos do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso: 1901-1943. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial- Caderno

Temático: Africanos, escravizados, libertos biografias, imagens e experiências atlânticas, agosto de 2020, p. 613-636.

DUTRA, Paulo Sérgio. População Negra na região do Madeira, Mamoré/Guaporé, a partir dos dados presentes na Recenseamento de 1940. **Afro & Amazônicos**, Vol. 1, n° 3, 2021, p. 50-62.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

RELATÓRIO DO GOVERNADOR JOAQUIM RONDON. Relatório da Administração do território Federal do Guaporé Relativo ao ano de 1946 pelo Tenente Coronel Joaquim Vicente Rondon. Disponível em: Acesso 12 fev. 2022 [**relatório assinado por Eva Grafinkel, Técnica de Educação - INEP - SOE, em 07 de janeiro de 1948**].

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos de; Guindande, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodologia. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, n 1, jun/2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

SILVA, Roney do Nascimento.; MESQUITA, Ilka Miglio de.; SANTOS, Vera Maria dos. Robert King Hall e a expansão da escola rural no estado de Sergipe (1947 - 1951). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 662-687, abr./jun. 2019.

JORNAIS

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XIII, nº 1.319, p. 02, 13-02-1930.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXII, nº 2.242, p.02, 27-11-1938.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXIX, nº 2.987, p. 01, 21-04-1946.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXIX, nº 3.072, p. 04, 27-02-1947.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXX, Nº 3.099, p. 04, 08-06-1947.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXX, Nº 3.101, p. 04, 15-07-1947.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXX, Nº 3.124, p. 04, 18-09-1947.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXXII, Nº 3.404, p. 01-04, 03-08-1949.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXXIII, 3.560, p. 01, 30-05-1950.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXXIII, 3.562, p. 01, 03-06-1950.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

5

Escolas Rurais Multisseriadas, Histórias e Memórias da Educação em Contexto Amazônico Rondoniense no Fim do Século XX

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_005

Marcia Jovani de Oliveira Nunes

Andressa Lima da Silva

Josemir Almeida Barros

CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação nos remete à História da Educação rural em contexto rondoniense, região amazônica, norte do Brasil nos anos finais do século XX. Trajetórias de atuação profissional de professoras rurais compõem importantes debates sobre a constituição do magistério rural em salas multisseriadas, estrutura e organização das escolas, conteúdos ministrados e os fazeres de docentes.

O objetivo da investigação foi identificar e analisar as condições pelas quais as professoras desenvolveram suas atividades em escolas rurais multisseriadas. Nos interessou saber o que as professoras que atuaram nas escolas rurais rondonienses, no final do século XX, realizaram para garantir o processo de ensino aprendizagem diante da precarização das condições de trabalho.

As escolas rurais rondonienses, as chamadas escolas multisseriadas, fazem parte da contextualização histórica do estado

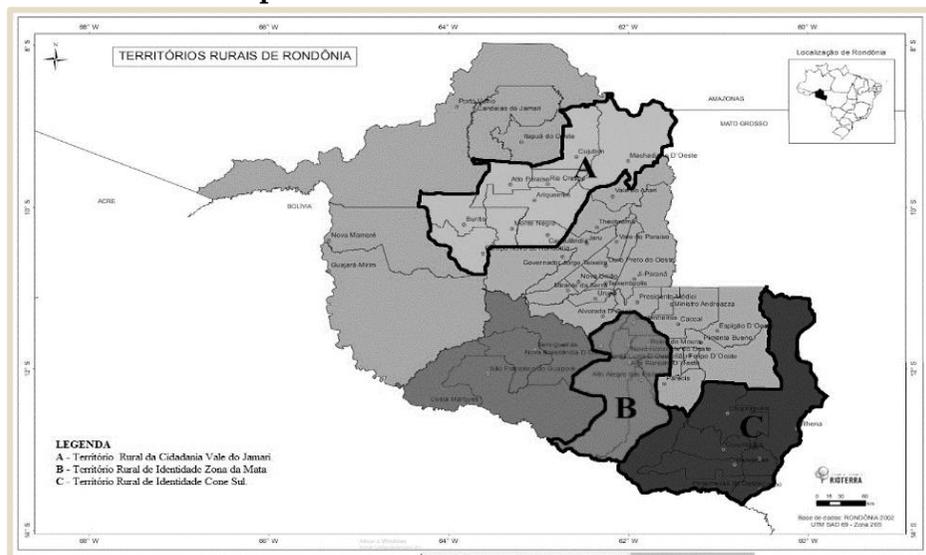
de Rondônia. Em sua maioria, a população rural foi alfabetizada nas escolas rurais multisseriadas.

A pesquisa compreende a região Norte, estado de Rondônia que, atualmente, possui uma população estimada de 1.815.278 milhões de habitantes de acordo com o IBGE (2021). O estado é composto por 52 municípios que, agrupados, formam 7 territórios. Dentre eles, fazem parte do lócus investigativo três territórios: o Território Rural da Cidadania Vale do Jamari, o Território Rural da identidade Zona da Mata e o Território Rural da identidade Cone Sul.

O Território da Cidadania Vale do Jamari é composto por nove municípios: Ariquemes, Alto Paraíso, Buritis, Cacaupônia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho D'Oeste, Monte Negro e Rio Crespo. O Território Rural Zona da Mata possui sete municípios: Castanheira, Rolim de Moura, Novo Horizonte, Nova Brasilândia D'Oeste, Alto Alegre dos Parecis e Alta Floresta do Oeste. Por fim, o Território Rural Cone Sul é formado por sete municípios, sendo eles, Cabixi, Vilhena e Corumbiara, Cerejeiras, Chupinguaia, Colorado do Oeste e Pimenteiras do Oeste.

No mapa a seguir, constam os Territórios Rurais de Rondônia. Destacamos a localização das regiões que compõem essa pesquisa. Na parte superior do mapa, à direita, está o Território Rural da Cidadania Vale do Jamari (A). Na parte inferior do mapa, estão o Território Rural de Identidade Zona da Mata (B) e o Território Rural de Identidade Cone Sul (C).

Mapa 1 – Territórios Rurais de Rondônia.



Fonte: Rio Terra (<https://rioterra.org.br/site/>) com destaques e adequações dos pesquisadores.

Nunes (2019) e Silva (2019) pontuam aspectos importantes do período migratório na região Norte brasileira nos anos finais do século XX. Eles asseveram os entrelaçamentos da migração com a história da Educação Rural de Rondônia, destacando as relações diretas entre a abertura de escolas rurais e a ocupação territorial do estado de Rondônia.

Foi intenso o ritmo de abertura de escolas rurais e o recrutamento de professores leigos ou professoras leigas que pudessem lecionar nas escolas rurais multisseriadas e no atendimento às famílias de agricultores que migraram para a localidade e requeriam escolas para seus filhos e filhas. Lima (2019,

p. 68), ao falar do magistério rural em Ariquemes/RO, destaca que “[...] os colonos, em desespero, vendo seus filhos crescerem sem escolas, construíam-nas com recursos próprios, enfrentando enormes lutas para que o Estado encontrasse a professora ou o professor para lecionar.” Nunes (2019), ao falar da história da Educação Rural rondoniense nos anos finais do século XX, confirma a escassez de mão de obra qualificada para as atividades educacionais e as medidas paliativas adotadas pelo Estado que

[...] apenas maquiavam as situações e os problemas. Os improvisos, principalmente na área da educação, não resolviam, mas funcionavam para silenciar as reclamações das comunidades rurais, pois mesmo não havendo professores habilitados e escolas com infraestrutura adequada, a população rural tinha a cada 4 km uma escola com professora. O que neste contexto era apresentado como a única coisa possível de se fazer. (NUNES, 2019, p. 110).

Até a década de 1990, a abertura de escolas rurais deu-se de forma expansiva. Vale destacar que a expansão no número de escolas não influenciou a condição estrutural e física das escolas rurais; embora fossem muitas, suas condições eram precárias.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, destaca-se a abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994). Priorizamos a utilização de fontes orais oriundas de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis

professoras que atuaram em escolas rurais no Vale do Jamari, Zona da Mata e Cone Sul, sub-regiões do estado de Rondônia.

Gaskell (2015) destaca que a entrevista corresponde a uma proposta inserida na pesquisa qualitativa, ou seja, uma estratégia muito utilizada para coletar dados em pesquisas na área das ciências sociais. Ela auxilia a mapear dados de campo básicos que permitem o entendimento da relação entre os atores sociais e os contextos da pesquisa em Educação.

Meihy e Holanda (2015, p. 18) mencionam que, em história oral, “[...] a entrevista é indicada como ‘facilitadora’ do entendimento social.” Os testemunhos são recolhidos a fim de que permitam a análise de processos sociais, tendo em vista favorecer estudos relativos ao conhecimento da identidade e à memória de um grupo.

Barros e Ferreira (2020), ao discorrerem sobre as fontes orais nas pesquisas qualitativas a respeito da educação rural, afirmam que:

A fonte oral é essencial para coletar dados de campo que permitam, portanto, interpretações por meio de categorias de dados, temáticas e ou conceituais sobre possíveis modelos educacionais rurais em circulação no Brasil, aspectos relacionados à profissionalização de docentes em áreas rurais e, conseqüentemente, traz consigo lampejos de memórias de professores sobre suas atividades docentes nas escolas primárias rurais. (BARROS; FERREIRA, 2020, p. 450).

Para Thompson (1992), a história oral permite aprofundamento de determinados fatores para a produção de

conhecimentos, principalmente quando o contexto social pesquisado não apresenta outro tipo de documentação. No caso dessa pesquisa em História da Educação Rural rondoniense, há escassez de outros tipos de materiais empíricos. Deste modo, as entrevistas podem conferir melhores condições para compreensão das verdades em um novo enfoque relacionado à História da Educação Rural na região Amazônica.

As entrevistas foram realizadas na residência das colaboradoras, conforme orienta Meihy (2005), com duração de aproximadamente uma hora e meia cada, no período de dezembro de 2019 a abril de 2020, gravadas em áudio. Após as gravações, as entrevistas foram transcritas pelos próprios pesquisadores e compuseram etapa de sistematização a partir de categorias dos dados de campo, processo desenvolvido em estreita relação ao uso do *software* Maxqda¹.

Embora a pesquisa não apresente danos às colaboradoras, optamos pelo sigilo das informações de identificação por dois motivos: i) não foi possível ampliar os debates no processo de recolha das narrativas de modo que as entrevistadas pudessem escolher entre o seu próprio nome e um nome fictício ou a renomeação; ii) não se pode prejudicar sobremaneira as participantes da pesquisa externando seus nomes sem que haja consistente debate sobre a ética na pesquisa com seres humanos que envolva o público-alvo.

Embora as professoras tenham concordado em participar da pesquisa por meio do consentimento, preferimos a manutenção do sigilo de seus nomes, daí utilizamos nomenclaturas de P1 a P6 de modo

¹ Maxqda: *software* operacional que auxilia na análise de dados qualitativos. Disponível em: <https://www.maxqda.com/brasil>. Acesso 28 em set. 2022.

aleatório. Por um lado, a garantia de anonimato, por outro lado, a completa preservação dos traços identitários e/ou culturais representados nas linguagens sonoras e imagéticas de cada participante. A seguir, apresentamos parte das caracterizações das participantes colaboradoras da investigação. Ao todo, foram entrevistadas seis professoras rurais.

Quadro 1 - Professoras rurais colaboradoras da pesquisa

Professora	Município de Rondônia	Sub-região	Ano de nascimento	Ingresso na carreira de magistério rural	Formação escolar no início do magistério rural
P1	Rolim de Moura	Zona da Mata	1965	1980	Magistério
P2	Rolim de Moura	Zona da Mata	1976	1991	8ª série
P3	Colorado do Oeste	Cone Sul	1964	1998	Magistério
P4	Ariquemes	Vale do Jamari	1948	1974	Magistério
P5	Ariquemes	Vale do Jamari	1970	1988	6ª série
P6	Ariquemes	Vale do Jamari	1968	1990	8ª série

Fonte: Autores (2022).

Podemos observar no quadro de caracterização, por meio das datas de nascimento e ingresso das professoras no magistério rural, que duas delas, a P1 e P2, eram muito jovens (tinham apenas quinze anos de idade) e a professora P5 completou maioridade um mês depois de iniciar os trabalhos na escola rural, por isso ficou sem receber no primeiro mês. Ela contou “[...] como eu ia fazer dezoito anos em março, eles [SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rolim de Moura] fizeram a proposta para que eu trabalhasse um mês de graça até que eu tivesse idade para começar a receber. Eu topei, é claro.” (Professora P5). A situação relatada é bem desconfortável, uma vez que as professoras P1 e P2 tiveram experiências diferentes.

A DOCÊNCIA RURAL: ENSINO E APRENDIZAGEM EM INTERFACE COM A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

A abordagem da escola rural requer uma problematização dos aspectos políticos e sociais de cada tempo e incide sobre realidades vivenciadas no dia a dia. A precarização da docência rural se entrelaça à variação das estruturas físicas das escolas rurais e a ausências ou inadequações de materiais pedagógicos. Quesitos estes que, muitas vezes, incidem sobre as condições de trabalho do professorado rural para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem no interior das escolas rurais.

São duras as realidades enfrentadas por professoras e professores rurais – escolas localizadas em áreas distantes, muitas vezes de difícil acesso e com precárias estruturas físicas,

condicionadas à manutenção e funcionamento a depender das próprias ações das comunidades. Silva (2019, p. 43) pontua aspectos importantes desta contextualização da precariedade das condições de trabalho docente em Rondônia:

A acelerada migração para Rondônia provocou também um contexto caótico na educação, 'o quadro da estrutura do sistema territorial de educação de Rondônia era, na realidade, sombrio. Numerosas distorções e irregularidades no Sistema' (ARIQUEMES, 1984, p. 130). As famílias que aqui adentravam demandavam atendimento educacional, assim, muitas escolas passavam a funcionar de forma desarticulada, '[...] constituía um dos pontos de estrangulamento e responsável, em grande parte, pela baixa produtividade do Sistema de ensino [...] inexistia uma estruturação racional do quadro [...] docente' (ARIQUEMES, 1984, p. 130). Em outras palavras, as estruturas das escolas eram precárias, e os professores não eram habilitados, o chamado professor leigo. 'Os docentes convidados e admitidos no Sistema de Educação eram, na maioria, pessoas alheias e sem formação pedagógica. Qualquer pessoa era chamada para ensinar'. (ARIQUEMES, 1984, p. 130).

São diversos os fatores que ocasionaram problemas para as escolas rurais. A foto a seguir, concedida pela Professora P5, é um registro da escola rural rondoniense Mauricio Bustani e seus alunos em 1988.

Figura 1 – Escola rural Maurício Bustani em Ariquemes – RO (1988)



Fonte: Acervo da Professora P5, concedida para os pesquisadores.

Ao mencionarmos as condições de trabalho docentes, não podemos deixar de nos referir também ao transporte para ir e vir na/da escola rural. À direita da foto, logo atrás dos alunos, escorada na mureta da escola, temos uma bicicleta. Essa bicicleta constitui o meio de transporte da professora: “Quando estava na escola próxima,

era apenas 1,5 km, então ia a pé. Depois mudei para uma escola mais distante, então ia a cavalo ou de bicicleta.” (Professora P5).

Passados dois anos, em 1990, a Professora P6 assumiu a docência na escola Maurício Bustani, enquanto a Professora P5 migrou para a Escola José Mendonça, localizada cinco quilômetros mais distantes. O registro fotográfico nos remete ainda à questão estrutural da escola, de modo a identificar sua estrutura externa: uma escola de madeira, com telhado de amianto. Conforme narrativas, “[...] a escola tinha boas condições, era de madeira, tinha uma sala grande, tinha dois quartos para quando fosse o caso de os professores morarem. Tinha uma dispensa grande e uma área. Era coberta de telha mesmo e as carteiras eram ótimas.” (Professora P6).

A escola seguinte, na qual a professora passou a atuar, era uma escola de estrutura inferior à anterior.

A escola era de pau-a-pique, as carteiras eram boas, pois era metade da escola Maurício Bustani. A escola não tinha parede, era só metade da parede feita com lasca igual faz cerca, era só onde ficava o quadro que tinha parede até o teto. Essa escola era de palha, coberta de palha, tinha duas saídas. Lá a merenda era difícil, era longe então a entrega não era sempre, pois o acesso era bem difícil e o pessoal de Porto Velho não entregava. (Professora P5).

A ideia de que a escola melhor localizada possuía infraestrutura mais adequada é algo que integra uma estratégia das administrações públicas como possibilidade de melhor

propagandear a escola bem estruturada. Já as escolas mais distantes e de difícil acesso sofriam e sofrem com a escassez ainda maior de materiais pedagógicos e precária infraestrutura; essa disparidade foi algo explicitado pelos colaboradores. Nas escolas da rodovia BR364, as condições de infraestrutura eram melhores enquanto as escolas das linhas e travessões no meia da floresta eram precárias.

As longas distâncias a serem percorridas por alunos das escolas rurais correspondem a problemas de frequência causados pela dificuldade de acesso e permanência dos estudantes na escola. Os trajetos percorridos pelas professoras para chegar/voltar na/da escola rural são um ponto que merece destaque, pois estão relacionados à falta de ações de apoio aos docentes que, na maioria das vezes, necessitavam de caronas de desconhecidos.

O medo é citado como parte da realidade do trajeto escolar das professoras. A Professora P1 narrou que “[...] os trechos para chegar na escola eram difíceis, porque passavam pelo meio dos pastos e das vacas, a gente tinha medo das vacas.” A Professora P3 contou “[...] uma vez pegamos carona num caminhão de porco para chegar em casa, era bastante porco e a gente no meio deles, morrendo de medo, os porcos lá na frente e a gente ficou aqui atrás na beiradinha, morrendo de medo.”

A Professora P3 ainda relatou uma experiência do trajeto escolar que ficou marcada como trauma. Ela disse ter sentido pânico, pois dependia de carona. As aulas terminavam às dezessete horas e o ônibus de empresa privada que passava perto da escola vinha apenas às dezenove horas. Então andava muito a pé e pedia carona quando

aparecia algum veículo. Ela descreveu que sofreu assédio em uma das caronas, pois o condutor do veículo não quis parar para que ela pudesse descer. Em pânico, na tentativa de escapar, ela chegou a abrir a porta da cabine do caminhão em movimento para pular. Visivelmente emocionada, a Professora P3 contou que:

[...] outra vez nós pegamos uma carona num caminhão, na boleia, com o rapaz e ele foi fazendo perguntas, ‘você são casadas?’, somos, ‘e porque vocês estão pegando carona?’ ele dizia assim, ‘como é que vocês pegam carona? Eu não vou parar para vocês’. Aí eu dizia, ‘moço a gente veio do trabalho, você sabe, a gente pediu carona porque a gente precisa chegar em casa, a gente tem família’ e ele disse: ‘eu não vou parar, eu vou levar vocês para onde eu for’ e aquele caminhão alto, muito alto, a gente entrou em pânico, começou a chorar, eu fui muito séria, muito bruta com ele, eu disse, ‘nós viemos porque a gente confiou em você’, aí eu fui falar da questão do homem, do respeito, ‘a gente veio porque a gente confiou em você’, aí ele dizia, ‘mas vocês não me conhecem, como é que você confiou em mim’, ele nos deixava enlouquecidas. Como eu estava na ponta, abri a porta, com o caminhão andando, eu disse ‘eu vou pular e vou pedir socorro’, aí ele foi e parou, nós descemos correndo, choramos muito eu e ela, e omitimos de nossos maridos isso, por muito tempo a gente tinha muita vergonha. Medo de contar. (Professora P3)

Mais tarde, quando finalmente o estado disponibilizou transporte escolar para os alunos das escolas rurais, as professoras foram vetadas do uso do ônibus escolar. Era uma ordem da Secretaria Municipal de Educação que os motoristas precisavam cumprir; alguns, com pena das professoras, infringiam a norma e permitiam que elas viessem no ônibus ao menos em parte do caminho, mas não arriscavam entrar no perímetro urbano com as professoras a bordo, pois era proibido. A Professora P3 narrou que:

[...] mais tarde, apareceu o ônibus [escolar], os motoristas não queriam trazer a gente, mesmo eles vindo para a cidade, a SEMEC dizia que a gente não podia andar no ônibus. Então a gente pegava o ônibus lá [na escola] eles traziam a gente até o CTG [Centro de Tradições Gaúchas que fica a 2 km da cidade] e nos largavam ali e a gente fazia o restante todo a pé, mesmo sabendo que o ônibus ia passar nos lugares aonde nós íamos, mas eles não podiam nos carregar porque era ordem da SEMEC que nós não podíamos andar no ônibus. Então a gente não tinha carro, não tinha vale transporte, não tinha ônibus de linha e ainda os motoristas não nos carregavam [...] a gente pegava carona nos carros de leite, fedendo a leite, para chegar na escola. (Professora P3)

No final do dia, cansadas das atividades laborais, as professoras rurais andavam a pé por longas distâncias. Vendo o ônibus escolar indo para a mesma direção, com assentos vagos,

novamente vê-se que não são consideradas as especificidades da escola rural.

No quadro a seguir, é apresentada parte das narrativas das professoras sobre a vivência na escola rural rondoniense, em que saltam aos olhos as características da escola rural. Embora, de imediato, as narrativas evidenciem uma descrição física da escola rural, foi instigado às docentes que significassem o que era ser a única professora da escola e, logo, remeteram-se à definição estrutural da escola.

Quadro 2 - A escola rural rondoniense a partir dos olhares de suas professoras.

Professoras	Narrativas sobre a escola rural
P1	A escola era de madeira coberta de Eternit, com duas janelas enormes, uma porta e piso de madeira alto do chão [...] O professor se desdobrava. Tinha a secretaria que cobrava e tinha o diário para registro de frequência do aluno.
P2	Me sentia uma autoridade. Eu era tudo.
P3	[...] no começo era daqueles banheiros horríveis, uma tábua, era a casinha lá fora, um só, para professor, aluno, menino, menina, daqueles que era em cima de uma tábua. Devia ser fossa para baixo, era horrível [demonstra repulsa]. Ficava o tempo todo lá sem ir ao banheiro porque eu não conseguia. [...] na escola rural eu trabalhava tudo. Tinha ano que eu trabalhava seis disciplinas, eu trabalhava português, história, geografia, italiano, inglês e ciências. Então o professor era polivalente, tinha ano que eu trabalhava até educação física, eu não tinha escolha, era a necessidade da escola.

P4	<p>A escola era de chão com terra batida. Era coberta de palha. Era difícil, tinha que gerir tudo da escola, às vezes sobrecarregado no dia a dia escolar, mas sempre a comunidade participava e ajudava, isso me motivava muito. A limpeza da escola e tudo que tinha que ser realizado para conservação da escola para mim era um momento enriquecedor. Porque daí unia mais, eles [comunidade] sentiam mais interesse, sentiam-se como parte integrante [...]. Outro momento para mim marcante foi quando construímos uma escola, não tinha cerâmica, mas tinha piso e parede de madeira.</p>
P5	<p>[...] não era nada fácil, a gente cansava mesmo, mas era muito gratificante, lembro que a parte de limpeza e de merenda começamos a dividir, tinha escola, aí todos cooperavam e ficou bem melhor. Os alunos gostavam de ajudar. Mas a verdade é que éramos tudo na escola, e isso era muito falado também pelos meus colegas professores do baixo madeira, do alto madeira, na época professor não era só professor, era médico, era psicólogo, era meio que endeusado pela comunidade [...]. Uma das mães chegou relatando que tinha do outro lado do rio criança fora da escola, então eu e ela, sem saber remar, pegamos um barquinho, atravessamos o Jamari, depois andamos uns oito quilômetros e chegamos; lá tinha uns bancos improvisados de madeira e tinha uns vinte pais e de doze a quinze crianças que estavam em idade escolar sem acesso à escola. Eu fiz a reunião e mais uma escola foi criada do outro lado do rio, de certa forma com o meu auxílio [...]. Uma coisa que me marcou muito foi ver os pais ali reunidos e as crianças pulando em volta e dizendo: 'vamos ter aula!'.</p>
P6	<p>Não era fácil se preocupar com a merenda, a limpeza da escola e ainda o ensino, não era fácil mesmo. Mas nos casos de limpeza e merenda, a gente intercalava e todos ajudavam.</p>

Fonte: Autores (2022).

A precariedade da estrutura das escolas rurais nas narrativas apresenta-se como um desafio para o trabalho das professoras.

Escolas de palha, de madeira, com piso de chão batido, cobertas de palha, de telha, escolas pequenas, em que todas as ações para seu funcionamento estavam ligadas à figura da professora. A estrutura era precária, a exemplo do que temos na narrativa da professora 3, descrita no quadro acima, que externou as condições físicas do banheiro, com estrutura mínima para atendimento das necessidades fisiológicas; eram estruturas improvisadas que não atendiam de forma adequada os/as alunos/as e a professora.

Para o funcionamento da escola rural, as professoras tinham que realizar diversas atividades e contaram com a colaboração dos alunos e alunas e da comunidade escolar. A colaboração da comunidade ganha destaque nas narrativas por ser a partir dela que a escola mantinha-se funcionando. Havia demarcações curiosas na efetivação da educação rural: o distanciamento e a ausência do estado e a presença e participação da comunidade no provimento da educação rural.

De modo geral, as narrativas das professoras sobre as escolas rurais rondonienses mostram a condição precária da escola rural e as lutas das professoras, na maioria das vezes, unidocentes, para dar conta de todas as atividades demandadas pela escola, fossem elas administrativas, de ensino, de manutenção e tantas outras mais. A professora era tudo que a escola tinha e a escola era a única coisa que a comunidade rural possuía, como ratificado no excerto a seguir.

Em tal cenário, podemos observar a polivalência dos professores leigos, sendo delegado aos mesmos responsabilidades da totalidade escolar. Cabia a

eles, além da docência, o cuidado da limpeza, da alimentação, das documentações escolares, enfim, de todos os desdobramentos necessários para funcionamento escolar. Contando com as limitações ligadas à estruturação das escolas, suporte/materiais pedagógicos, distância a percorrer para a chegada às escolas, dentre outros. (SILVA, 2019, p. 50)

Mesmo diante das dificuldades do trabalho docente, as professoras buscavam caminhos para que o ensino e a aprendizagem ocorressem nas escolas rurais.

AULAS NA ESCOLA RURAL RONDONIENSE DO FINAL DO SÉCULO XX

Nas aulas, o foco do ensino e aprendizagem estava na leitura e na escrita. Por falta de recursos didáticos e materiais pedagógicos diversificados, as professoras utilizavam muito o quadro. Vez ou outra, quando pretendiam promover uma atividade diferenciada aos alunos, as professoras aproveitavam a viagem à capital, Porto Velho, para receber o pagamento e pedir doações de livros e brindes no comércio local. A Professora P5 confirma que:

Usava muito o quadro. O recurso era bem curto, não recebia materiais diversificados. Toda vez que eu ia para a capital receber e fazer parte das formações, tirava um tempo, chamava minha irmã e ia para o comércio pedir. Tinha a livraria Saraiva que sempre me doava livros, ficava tão feliz quando vinha da

capital com aquele tanto de livros e brindes.
(Professora P5)

As professoras buscavam alternativas para dinamizar as aulas a partir de brincadeiras e jogos. As brincadeiras auxiliavam o trabalho docente junto aos conteúdos conforme destaque da Professora P2: “[...] tinha brincadeiras que fazia com as crianças, era bem interessante e elas gostavam muito de brincadeiras, às vezes tentava exemplificar algum conteúdo.” Nas aulas, a preocupação com os alunos e alunas também compreendia os aspectos físicos e emocionais. As professoras e as crianças levavam brinquedos para as atividades lúdicas na escola. Embora os espaços escolares fossem precários, o terreiro – espaço/pátio da escola, muitas vezes era o chão de terra batida – servia como algo atrativo para as atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras.

Eu já trabalhava o físico, o emocional, então a gente sentava e fazia certas atividades diferenciadas, além da bola. Tinha aquelas aulas bem dinâmicas. Comecei a levar corda, as crianças levavam bolinha de gude, a gente brincava, a escola tinha a bola, as crianças levavam também, eram atividades recreativas que a gente fazia não só a Educação Física com a bola na mão, fazia um monte de atividades, mas não tinha quadra, era campinho, no chão, tinha um matinho, não grama, não existia um lugar específico não. (Professora P6).

Com relação aos materiais didático-pedagógicos que eram disponibilizados pelo estado às professoras das escolas rurais, detectamos uma discrepância. Possivelmente, a controvérsia está relacionada ao marco temporal diversificado tanto de entrada quanto de permanência das professoras no magistério rural.

Nota-se que as professoras entrevistadas na região do Vale do Jamari atuaram no magistério rural a partir de meados dos anos de 1970, quando ainda era Território Federal de Rondônia. Para elas, os materiais didático-pedagógicos oferecidos pelo governo eram bastante escassos. As professoras contaram que “[...] chegavam poucos materiais, chegavam alguns poucos cadernos e livros e a merenda.” (Professora P4). A Professora P6 disse que “[...] para ministrar as aulas não chegavam materiais não.”

Já as professoras que atuaram na Zona da Mata referem-se ao período compreendido como final dos anos de 1980, após a transformação do Território Federal de Rondônia em estado de Rondônia. Essas professoras descreveram outra realidade, mencionaram que recebiam uma variedade de materiais do governo como: livros didáticos, giz, lápis de cor, lápis, régua, borracha, cartolina, cadernos, canetinhas, caderno de desenho etc. A Professora P1 descreveu que o livro que recebia era o mesmo da cidade, não abordando nada específico para a Educação Rural. Já a Professora P2 afirmou que recebia em sua escola “[...] livros voltados para a área rural, eram dois livros: um de História, Geografia e Ciências, o outro de Língua Portuguesa, Matemática e Artes.”

Na região do Cone Sul, a Professora P3 falou da realidade da escola rural do final dos anos de 1990, afirmando que, embora recebesse o livro didático do governo, esse não era voltado à área rural.

Essa dissonância nas narrativas históricas das professoras rurais sobre os materiais didático pedagógicos pode ser compreendida em Barros e Ferreira (2020, p. 457), ao explicarem que “[...] em história da educação, não se busca a verdade absoluta, a unicidade, mas as verdades em sua pluralidade e no sentido de desconstrução das totalidades.” As professoras, em regiões geográficas e temporais distintas no estado de Rondônia, viveram experiências que compartilham conosco na condição de fragmentos de memórias, rico mosaico para a reconstrução da parte da História da Educação Rural. As colaboradoras vivenciaram e externaram situações únicas daqueles espaços e tempos, contudo, é fato que as professoras das escolas rurais rondonienses faziam muito com o pouco que tinham à disposição e com a inexistência de recursos financeiros.

OS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA RURAL RONDONIENSE

Embora a pesquisa tenha abrangido diferentes localidades do estado de Rondônia, as narrativas das professoras são harmoniosas quando se trata de descrever o perfil do alunado das escolas rurais rondonienses. Os alunos e alunas foram descritos como muito carentes e humildes, filhos de sitiantes e agricultores, integrantes de famílias grandes de muitos filhos, e sobreviviam basicamente da

força de trabalho empenhada por toda família na zona rural. Contudo, eram muito disciplinados e participativos e tinham a escola rural como uma esperança de dias melhores.

A Professora P5 recordou que “[...] as famílias eram grandes, geralmente cada família tinha de três a quatro filhos na escola. Eram carentes, filhos de sitiantes simples que tinham a força de trabalho como sobrevivência.” A Professora P6 reforça que eram “[...] famílias grandes, com muitos filhos, as condições econômicas não eram boas, toda a família ajudava no trabalho. Eram disciplinados e participativos; para eles, a escola era uma esperança.”

Os pais dos alunos e alunas eram bem presentes na escola rural, ajudavam inclusive com o feitiço da merenda e com a limpeza da escola. Na escola rural da Professora P1, onde não havia cozinha para fazer a merenda escolar, “[...] as crianças levavam sua merenda de casa e cada dia uma família era responsável pelo almoço da professora.” Mesmo diante do contexto de significativas carências, havia espaço para a solidariedade da comunidade com a professora.

A Professora P4 concordou que “[...] eram alunos carentes e se envolviam muito, suas famílias então nem se fala, mesmo não vivendo tão bem, faziam questão de estar sempre motivando os filhos a estudarem.” Na escola da Professora P2, os alunos “[...] todos iam para estudar, era cem por cento de acompanhamento dos pais. Os pais eram presentes na escola, tinham apoio das mães para fazer merenda, lavar a escola. Eram filhos dos sitiantes e agricultores.” A Professora P1 confirma que “[...] era desde o filho do dono da fazenda

até o funcionário. Os pais acompanhavam, os alunos não davam trabalho. Não havia indisciplina.”

As professoras se envolviam para além das aulas com seus alunos e alunas, faziam também atividades voltadas à assistência social, pediam roupas e materiais na cidade para doá-los aos seus alunos mais necessitados. A Professora P3 descreve que:

[...] a condição econômica: eram humildes. Vinham de chinelo, vinha sujinho, vinham mal penteados, vinham fedendo, mas eram disciplinados, respeito era o que tinham, eram meninos muito queridos, muito, muito mesmo, carentes, [...] nós levávamos roupas, juntava tudo quanto era de material, roupa na rua [cidade] e a gente levava e separava, aí eles levavam roupinhas para casa. Fazia doação.

Outro ponto importante a ressaltar foi o cuidado com a higiene que todas as professoras disseram ter trabalhado na forma de conteúdo com os alunos e alunas, tendo em vista uma espécie de instrução, manual de ajuda para as famílias com baixa condição econômica.

Sobre cuidados com a higiene, a Professora P5 conta que “[...] esse conteúdo era tratado com os alunos, era uma forma de ajudar na extensão da casa de cada aluno com pouca condição socioeconômica”. A Professora P6 corrobora que “fazia parte da aula ensinar higiene, pois os alunos eram bem carentes.”

Há relatos de crianças que, muitas vezes, apareciam com problema de piolho e era a professora que dava dicas de produtos caseiros de fácil acesso ou preparo para controlar a infestação do parasita. A Professora P3 descreveu que “[...] quantas vezes crianças também com problema de piolho, a gente passava avisando na escola, tinha aqueles que ignoravam, mas a gente passava, orientava, ensinava usar vinagre, vinagre vai secar eles [as lêndeas], a gente tinha essa orientação.”

Na ausência do estado, era a professora que tratava, além da educação, da saúde e muitas vezes até mesmo da segurança. A Professora P3 contou que os alunos traziam para ela problemas caseiros relacionados à violência doméstica e assédio e que ela precisava fazer o papel de psicólogo com seus alunos.

[...] traziam para nós várias situações, do dia a dia, a gente era o psicólogo, desde o assédio dentro de casa, desde ver a mãe sofrer, desde ver o trabalho exagerado como criança, tudo isso eles contavam para nós. A gente era assim, eles chegavam para nós e contavam, tinha horas que eles pediam, principalmente no recreio ‘professora, a senhora pode me ouvir’, então ali eu perdia meu recreio [...] quando a gente ia conversando era um estresse muito grande que aquela menina estava tendo, muitas vezes eram até usadas, tudo isso eu ouvi delas, muitos jovens eu encaminhei, através dos pais, para procurar médico, porque os sintomas traziam tais problemas, então era um contato muito humano, o contato nosso era um contato de mãe e filho, eles chegavam e eles usavam, eles me usavam

muito assim para desabafar, para procurar resolver problemas, tudo que eles iam fazer eles vinham perguntar a nós, tinham confiança. (Professora P3).

As professoras descreveram que, no início, as escolas rurais trabalhavam apenas com o ensino primário, que compreendia da primeira à quarta série e que o número de alunos por sala de aula variava muito. Houve épocas e lugares que tinham apenas 12 alunos/as e outras que chegaram a ter 40 discentes na mesma sala.

A maioria das professoras descreveu que lecionava em escola de sala única, multisseriada, na qual os alunos e alubnas ficavam todos na mesma sala de aula e a professora utilizava algumas estratégias para dividi-los por série/turma. A mais frequente era colocar as crianças em fileiras paralelas ao quadro, conforme descreveu a Professora P2: “[...] era tudo na mesma sala com fileiras. Como eram três fileiras, colocava a primeira série na frente, a segunda e terceira séries no meio e a quarta série atrás.”

Além da divisão da turma em fileiras, as professoras também dividiam o quadro em partes conforme o número de turmas, no qual colocavam cabeçalho a fim de orientar os alunos para sua respectiva série e os conteúdos específicos de cada série. A Professora P5 explica que:

Era a primeira, segunda, terceira e quarta série. Tinha apenas um quadro negro. Colocava em ordem o conteúdo de cada série. Ali a gente se dividia, explicava o conteúdo primeiro para a primeira série, que eram os alunos menores, mais

difícil, depois ia para os alunos da segunda série e assim seguia. (Professora P5)

Lecionar para alunos de séries distintas, com atividades de diferentes complexidades no mesmo momento/tempo, na mesma sala, muitas vezes em espaço significativamente reduzido não era fácil. Uma das alternativas era dividir o quadro em partes de acordo com as turmas. Barros e Ferreira (2020, p. 454) apontam que: “Professores e professoras, sujeitos da política, praticantes de modos de fazer no interior da sala de aula no meio rural, [foram e são] instauradores de propostas pedagógicas muitas vezes desconhecidas; foram [e são] responsáveis por alfabetizar e escolarizar crianças, jovens e adultos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é relevante e nos permitiu melhor compreender as razões pelas quais o magistério rural se constitui na região amazônica do estado de Rondônia, principalmente ao tratarmos de professoras leigas que atuaram nas escolas rurais multisseriadas com poucos recursos diante da ausência do poder público ou das administrações públicas.

As narrativas coletadas nas entrevistas semiestruturadas nos auxiliaram a entender as condições do trabalho docente, do transporte, das estruturas físicas e ausência de materiais pedagógicos do magistério rural, situação que requereu mais esforços e ações das professoras rurais. Ao mesmo tempo, contribuiu para tornar o

magistério rural o lócus de grandes desafios para garantir a educação na condição de direito social.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir da ideia correlacionada à História Oral, permitiu mais do que conhecer os princípios pelos quais o magistério rural se estruturou, assoalhando a relevância do trabalho de professoras rurais independente de sua formação intelectual. As diversas experiências externadas sobre o magistério rural são importantes marcas gravadas nas memórias daquelas que muito fizeram pela educação.

As narrativas das professoras evidenciaram não apenas as condições precárias de trabalho docente em região de floresta amazônica, como também expuseram o importante papel das comunidades rurais tanto para abertura quanto para manutenção das improvisadas escolas rurais. Além disso, mostraram as limitações socioeconômicas de comunidades rurais, de seus alunos e alunas em extrema condição de pobreza. As crianças rurais em contexto de trabalho ora estavam na condição de princípio educativo, ora na condição de mão de obra necessária para conseguir algum recurso financeiro para as famílias.

As professoras rurais, verdadeiras mestras na arte de ensinar, acionaram sabedorias instituídas ao longo de suas trajetórias, mesmo diante da completa ausência do poder público e suas variadas acepções – estado, município e federação. Fizeram muito pela educação, mas não deixaram de lado questões relacionadas à saúde e até mesmo à segurança.

Professoras rurais que foram (e ainda são) determinantes para os processos educativos, se desdobraram e se desdobram em funções variadas, são polivalentes. Para além da docência, buscaram doações para dinamizar suas aulas, cozinhavam para provimento da merenda, limpavam e cuidavam da organização escolar, eram psicólogas, agentes de saúde etc.

As mestras professoras rurais desenvolveram uma hábil escuta sensível diante dos diversos problemas apresentados por alunos, alunas e integrantes das comunidades. Elas buscaram alternativas em seus contextos, foram assistentes sociais e subsidiaram a imaginação de crianças para a importância da educação naqueles cotidianos.

Barros e Ferreira (2020, p. 454) descrevem que “[...] a produção de conhecimento sobre o professorado no meio rural, cuja maioria não foi e não é integrada pelo poder público, encontra respaldo na valoração de ideias e de práticas cotidianas.” Asseveramos que as professoras rurais são protagonistas da História da Educação Rural, mesmo quando desprezadas pelo poder público “[...] que quase esconde o nosso júbilo e a nossa dor”, como mencionaram Barros e Lafer (2015).

REFERÊNCIAS

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação Rural: professoras e professores entre teias e contextos. In: CHALоба, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.).

História e memória da Educação Rural no século XX. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 439-475.

BARROS, Manoel; LAFER, Adriana. **Arquitetura do silêncio.** Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015 [não paginado].

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

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.

LIMA, Roger dos Santos. **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas:** o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ENTREVISTADA 1. MATIAS, Sueli Cândido. [55 anos]. [jan. 2020]. Entrevistadora: Juliana Cândido Matias. Rolim de Moura, RO, 23 jan. 2020. Entrevista presencial, 105 min.

ENTREVISTADA 2. NUNES, Maria Aparecida. [43 anos]. [dez. 2019]. Entrevistadora: Juliana Cândido Matias. Rolim de Moura, RO, 23 dez. 2019. Entrevista presencial, 65 min.

ENTREVISTADA 3. MELO, Maria da Conceição Alves de. [55 anos]. [dez. 2019]. Entrevistadora: Marcia Jovani de Oliveira Nunes. Colorado do Oeste, RO, 10 dez. 2019. Entrevista presencial, 105 min.

ENTREVISTADA 4. DOMINGUES, Conceição Várea. [72 anos]. [mar. 2020]. Entrevistadora: Andressa Lima da Silva. Ariquemes, RO, 05 mar. 2020. Entrevista presencial, 70 min.

ENTREVISTADA 5. SILVA, Elizia Terto de Lima da. [50 anos]. [abr. 2020]. Entrevistadora: Andressa Lima da Silva. Ariquemes, RO, 11 abr. 2020. Entrevista presencial, 80 min.

ENTREVISTADA 6. SILVA, Elenilda Terto de Lima da. [52 anos]. [abr. 2020]. Entrevistadora: Andressa Lima da Silva. Ariquemes, RO, 11 abr. 2020. Entrevista presencial, 80 min.

6

Educação Escolar e História do Município de Ji-Paraná, Rondônia: Colonização e Luta pela Terra

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_006

Armelinda Borges da Silva

Fábio Santos de Andrade

INTRODUÇÃO

A extensão territorial que hoje situa o Estado de Rondônia, muito antes da colonização europeia e do “descobrimento” do Brasil, foi habitada por diversos povos indígenas. Os primeiros contatos dos colonizadores com a floresta amazônica e os povos amazônicos foram envoltos pelo misticismo e pela ideia de que havia abundância em minerais preciosos incalculáveis escondidos nas extensas florestas. Até mesmo a dificuldade de acesso não impediu a exploração e a região passou a ter a perambulação de aventureiros em busca de riquezas nas florestas amazônicas.

O local que compreende os acontecimentos ressaltados na escrita do artigo constitui a cidade de Ji-Paraná, Rondônia, situada nas margens da BR-364; o segundo maior município de estado com uma população aproximada em 131.026 pessoas em 2021 (IBGE, 2017). A área urbana é dividida pelo rio Machado, formando dois distritos.

Avaliamos como pertinente, trazer um pouco da memória de como se deu o surgimento de Ji-Paraná e como as pessoas e o poder público olhavam para a educação no trilhar do percurso histórico. Nessa perspectiva, o artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama acerca da origem do município de Ji-Paraná (Rondônia) e sobre os acontecimentos que contribuíram para o seu desenvolvimento, com foco na criança e na educação escolar oferecida às crianças no período de colonização da referida localidade.

Seguindo esses pressupostos, dividimos o artigo em dois momentos de discussão histórica. Na primeira parte abordamos a constituição histórica do município de Ji-Paraná a partir do primeiro ciclo da borracha, a colonização e luta pela terra, enfatizando as relações de sociabilidade entre colonos e indígenas. O segundo momento trata de alguns retalhos da história que evidenciam os primeiros passos da educação escolar em Ji-Paraná. Para tal fim, nos valem da pesquisa bibliográfica em materiais diversos como busca em dissertação, revista, livros, artigos científicos e anais de eventos.

OS PASSOS DA PESQUISA

A base teórico-metodológica deste texto é a pesquisa bibliográfica para a busca de dados. Buscamos as bibliografias que já estão disponíveis ao público em relação ao tema estudado, “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e

audiovisuais: filmes e televisão” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Gil (2002) enfatiza que, embora todas as pesquisas exijam algum tipo de pesquisa voltada para o viés bibliográfico, há pesquisas que se dedicam exclusivamente à pesquisa bibliográfica, tendo em vista que essa base teórica busca proporcionar ao/à pesquisador/a o contato direto com materiais escritos ou produzidos, possibilitando a seleção de dados que tenham ligação com a pesquisa. Para atender as expectativas delineadas no objetivo do trabalho, a pesquisa bibliográfica torna-se de fundamental importância, principalmente em abordagens históricas.

Gil (2002, p. 59-60), enfatiza que a pesquisa bibliográfica deve ser realizada por meio de etapas, iniciando com a “escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca de fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto”.

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ: COLONIZAÇÃO E LUTA PELA TERRA

A história da constituição do município de Ji-Paraná está vinculada aos primórdios do surgimento do estado de Rondônia. Com o descobrimento do uso da borracha amazônica para a fabricação de diversos produtos, ocasionaram-se os dois grandes ciclos econômicos que foram definidos como o primeiro e o segundo ciclo da borracha. Para Silva (2018), a extração iniciou anos antes, porém, o auge do primeiro ciclo se constituiu por volta de 1879 a 1912,

já o segundo ciclo transcorreu no decorrer da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com mais exatidão durante os anos de 1941 a 1945.

O primeiro ciclo da borracha proporcionou a primeira grande leva de migrantes para a Amazônia e conseqüentemente para a região que hoje é denominada como Ji-Paraná. Os trabalhadores nordestinos fugiram da grande seca que avassalou a região por volta do ano de 1877 e viram a oportunidade de transformar suas vidas em terras desconhecidas.

Para que esses trabalhadores nordestinos tivessem interesses pelos seringais, uma série de anúncios foram difundidos com propostas de aquisição de lucro. Porém, o objetivo do governo da época era acalmar a questão enfrentada pela seca e via na migração para os seringais, a solução para atenuar as tensões sociais.

Todavia, as perspectivas de melhores condições de sobrevivência não atenderam suas expectativas. Após a chegada, os trabalhadores compravam mantimentos, munições, fósforo, redes, os utensílios para a coleta da seringa, entre outros produtos no barracão do seringalista, pois não havia outro local para compras. Tudo tinha o seu preço, cobrado em altos valores, que seriam descontados com o produto coletado. Porém, os trabalhadores sempre estavam em dívida com o patrão. Além disso, não era permitido aos seringueiros o plantio para a alimentação. Se os seringueiros quisessem sair dos seringais, não era permitido enquanto não sanassem as dívidas que só aumentavam com o passar dos tempos.

Os seringueiros foram distribuídos nas regiões que possuíam mais árvores seringueiras, sendo a bacia do rio Machado, também conhecido como rio Ji-Paraná, um local que se destacava por ter a matéria prima de ótima qualidade. Um dos principais empecilhos aos seringueiros foi o embate com os povos já residentes na localidade. Segundo Perdigão e Bassegio (1992, p. 152) descreveu que às “[...] margens do rio Urupá, atual município de Ji-Paraná, inúmeros índios e nordestinos perderam a vida na ferrenha luta e resistência dos Urupás que defendiam suas terras, invadidas pelos seringueiros”. Os seringueiros dominavam as áreas por meio do uso de armas.

Próximo à deságua do rio Urupá no rio Machado, estabeleceu-se um ponto estratégico para a construção das sedes dos seringais. Lima (1996) se refere ao local como os “seringais do Vale Urupá”, nome que foi atribuído ao povoamento e que passou a ser usado nas transações comerciais em Manaus. O nome Urupá faz alusão ao povo indígena Urupá, que morava às margens do rio e que extinto após a colonização.

De acordo com Ribeiro (1990), no ano de 1876, o botânico inglês Alexander Wickham levou 70 mil sementes de forma clandestina para a Inglaterra, vingando cerca de sete mil. As árvores se adaptaram ao clima do país, produzindo matéria prima de qualidade superior às da Amazônia e com menor custo. Cultivo que logo se espalha por outras regiões da Europa e da África.

Com as seringas sendo cultivadas em locais de melhor acesso, a Amazônia deixa de ser o polo extrator e importador. Findado o interesse pela goma elástica brasileira, os trabalhadores que

sobreviveram na região, tendo em vista a inospitalidades (as doenças e embates com indígenas), ficaram em plena floresta amazônica sem muita perspectiva de vida. Porém, surgiram novas táticas de sobrevivência e de resistência, como o plantio, a caça, a pesca e a garimpagem. Apesar do contato inicial entre indígenas e seringueiros ser truculento, também houve contatos positivos, e essas relações contribuíram para que os seringueiros conseguissem sobreviver na selva por meio dos saberes dos povos indígenas.

Um acontecimento que causou a revitalização na pequena Urupá foi a construção da linha telegráfica, iniciada em 1907, para comunicar via telégrafo de Cuiabá à Santo Antônio do Rio Madeira¹, aos comandos do Marechal Cândido Rondon e seus companheiros. Além da obra da linha, a comissão chefiada por Rondon foi responsável por estudar a localidade em seus aspectos hídricos, a flora, a fauna e os povos indígenas, com vistas na ocupação futura das terras consideradas “vazias” para “trazer o progresso”.

De acordo com Silva (1984), a linha chegou ao povoado Urupá no ano de 1909, onde foi instalado um posto às margens do Rio Machado, batizado com o nome do Presidente da época Afonso Augusto Moreira Pena. Após esse acontecimento, com o passar dos anos aumentou o contingente de moradores residindo no Urupá, que posteriormente passou a se chamar Presidente Afonso Pena.

¹ Naquela época pertencia ao estado do Mato Grosso. Esta localidade seria o ponto inicial para a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, porém, após tentativas desastrosas, sob responsabilidade de Percival Farquhar, foi transferido para Porto Velho e a área do município foi dividida entre outros municípios, como Porto Velho.

O trajeto da linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antônio foi concluído no ano de 1915. No entanto, o uso do telégrafo tornou-se obsoleto, sendo substituído por meios mais viáveis, como a comunicação por mensagens radiotelegráficas. A construção do trajeto até o Acre foi descartada. Silva (1984) informa que a linha telegráfica foi desativada com a abertura da BR-364.

A vila teve o desenvolvimento econômico afetado com a queda da extração da borracha, devido a produção em seringais asiáticos. A população teve que se adaptar a outras fontes de sobrevivência, ou migrar para outros locais em busca de fontes de rendimento. A localidade de Presidente Afonso Pena passou por um processo de esvaziamento. Contudo, com o advento da Segunda Guerra Mundial, os seringais retornam a suprir a carências dos países aliados e o movimento volta à região amazônica e, conseqüentemente, à vila.

Devido a Segunda Guerra Mundial e a ocupação dos novos seringais asiáticos por tropas japonesas, a fabricação de pneus usados na guerra ficou comprometida, mesmo com a invenção da borracha sintética, pois não era considerada apropriada para o uso em campos de batalha por causa da pouca durabilidade. Nessa trama, novamente as seringueiras amazônicas atraem a demanda mundial.

Como os trabalhadores remanescentes do primeiro ciclo não eram suficientes para a grande demanda da borracha, novamente a região nordeste passa a fornecer a força de trabalho necessária. O poder público da época fez chamadas de jovens para contribuir com países aliados no combate, na guerra e para o trabalho nos seringais e grande parte dos jovens nordestinos se dirigiu aos seringais

amazônicos, por isso foram chamados da “Soldados da Borracha”. Em um relato de um Soldado da Borracha, ao falar sobre o recrutamento, afirma que “[...] um oficial do Exército chegou à minha cidade e nos disse que podíamos nos juntar à luta na frente de batalha na Itália ou ir para a Amazônia. Ele disse que nos tornaríamos heróis na batalha da borracha e ficaríamos ricos extraindo látex.” (BBC, 2010).

Repetindo os acontecimentos do primeiro ciclo, acabada a guerra e o interesse pela borracha amazônica, os trabalhadores são abandonados e a região de Ji-Paraná perde sua principal fonte de desenvolvimento, a borracha. Aos trabalhadores, quando recrutados para o trabalho nos seringais, fora prometido o recebimento de indenizações, porém, não houve o cumprimento do acordo e estes passaram décadas em busca de seus direitos. Muitos faleceram sem receber.

Durante o segundo ciclo da borracha, foi criado o Território Federal do Guaporé, nome recebido por causa do Rio Guaporé que separa o Brasil e a Bolívia e que hoje é denominado como estado de Rondônia. Foi criado em 13 de setembro de 1943 com terras desmembradas do estado do Mato Grosso e do estado do Amazonas. No dia 17 de fevereiro de 1956 o nome foi alterado para Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Somente em 22 de dezembro de 1981 o território foi elevado à categoria de estado, denominado estado de Rondônia. Porém, a instalação oficial do estado só ocorreu oficialmente em 04 de janeiro de 1982.

A presença de Rondon na construção da linha telegráfica foi marcante de tal forma, que se passou a dizer rotineiramente “a Rondônia”, referindo-se à vila. De acordo com o Decreto-Lei n.º 7.470 de 17 de abril de 1945, o Território Federal do Guaporé possuía nove distritos, “[...] Porto-Velho, Abunã, Ariquemes, Calama, Jaci-Paraná, Rondônia, Guajará-Mirim, Pedras Negras e Príncipe da Beira”. Portanto, a partir dessa data a vila passou a ser denominada por distrito.

Já em 17 de fevereiro de 1956 o Território Federal do Guaporé passou a ser chamado de Território Federal de Rondônia. Devido a essa mudança, chamaram o Distrito de Rondônia de “Vila de Rondônia” para não confundir com o nome do território. Porém, não há dados precisos sobre as datas de mudanças de nome para designar a localidade. Consoante com Ardull (2004, p. 06),

Mesmo sendo não oficial, Vila de Rondônia foi o quarto nome em ordem cronológica e o último a nomear o distrito. [...] O vocábulo foi utilizado pelos habitantes a partir dos anos 1969, logo após a abertura da rodovia BR 29, hoje 364, para diferenciar o distrito do Território. (ARDULL, 2004, p. 06).

Entre as idas e vindas de pessoas, outro episódio iria contribuir para a chegada de milhares de pessoas em busca de melhores chances de vida. O tal fato foi a construção de uma estrada, que inicialmente foi chamada de BR-29 e depois BR-364, denominação ainda utilizada atualmente. A construção da BR seguiu o caminho tracejado pela Linha Telegráfica de Rondon. As obras iniciaram no ano de 1945. De

acordo com Silva (1984, p. 20), a estrada foi consolidada em 1966, com origem em Limeira, São Paulo até o estado do Acre.

No espaço entre o final da construção da linha telegráfica e da rodovia, intensificou-se o deslocamento de pessoas para as novas terras. Neves (1985, p. 49) descreve que no ano de 1956, “a Vila tomava outro aspecto, as casas de paxiúba eram trocadas por paredes de barro, ou taipa com pisos de cimento, algumas cobertas com “tabuinhas”, podiam ser rebocadas e pintadas, dando um novo colorido à querida Vila”, e aos poucos, a pequena vila adquiriu outro formato. Mesmo com dificuldades no trajeto, “A chegada de caminhões pau-de-arara na então Vila de Rondônia era diária. As famílias atravessavam dificuldades em um longo período já que, as estradas eram precárias e somava-se a essa condição as intensas chuvas no período de verão” (GOMES, 2019, p. 69).

A rodovia não oferecia facilidade no trajeto, pois em tempos de seca havia muita poeira, e em tempos chuvosos havia muitos trechos com lamaceiros, impedindo o tráfego e atolando os veículos. Para resolver esses impasses, houve a pavimentação de Cuiabá a Porto Velho, que de acordo com Silva (1998) foi concluída em 1984. E na década de 1990 o asfalto se estendeu de Porto Velho até Rio Branco.

Antes da construção da estrada, as levas de pessoas para o atual estado de Rondônia foram temporárias, como no primeiro e segundo ciclo da borracha e na busca por pedras preciosas. Com a finalização do trajeto traçado pela BR-364, a partir da década de 1970, as fronteiras e o acesso não pararam de receber novos rostos. O

caminho ficou aberto para a migração de milhares de pessoas em busca de novas perspectivas de vida.

O aumento de latifundiários contribuiu com que pequenos agricultores fossem pressionados a venderem suas pequenas propriedades para donos de extensas propriedades. A mecanização do campo também foi um fator que fez com que a força de trabalho humana fosse substituída em grande parte por máquinas. O agravamento das questões no campo, principalmente nas regiões sul e sudeste, contribuiu para a migração rumo aos municípios de Rondônia, dentre eles Ji-Paraná.

As lideranças governamentais viam na ocupação das terras uma maneira de aliviar tensões no campo. Porém, não levavam em conta os povos indígenas que já usufruíam do espaço para sua sobrevivência, o que causou novos conflitos pela posse da terra. Além do embate com os indígenas, a ação de empresas colonizadoras e de grileiros dificultava o acesso à tão sonhada terra.

Com o crescimento da Vila de Rondônia, o distrito pertencente a Porto Velho passa a categoria de município. Por meio da Lei n.º 6.448 de 11 de outubro de 1977, foram criados no Território Federal de Rondônia cinco municípios, sendo um deles Ji-Paraná. O nome designado, segundo Lima (1996, p. 109), foi em homenagem ao rio Ji-Paraná.

Com a pressão dos migrantes, houve a implantação de Projetos de Colonização para amenizar as contendas. Outros agravantes surgiram, como a infertilidade de alguns solos, o contágio com doenças tropicais, como a malária, tornando-se grandes empecilhos

para a mudança de vida tão sonhada. Além dos projetos implantados pelo governo para a distribuição de terras, havia empresas colonizadoras responsáveis pela venda de lotes.

Felzke *et al* (2014, p. 03) mencionam a presença de uma empresa particular, que “[...] detinham uma gleba de 1.084.627 hectares de terras”. A atual Gleba G, localizada na região do atual distrito de Nova Londrina, Ji-Paraná, como em outros locais, foi alvo de muita disputa, pois a chegada de colonos nas terras foi motivo de expulsão por parte da colonizadora, pois alegavam ter a posse da área. Segundo os autores, a empresa se valeu de ameaças e o uso de violência para afugentar os camponeses.

Apesar da aflição, deu-se a organização sindical e a luta em prol da posse da terra e, com muito custo, conseguiram legalizar o direito com a intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do governador do Território Federal da época. A empresa recebeu indenização por parte do governo e os colonos conseguiram regularizar as terras (FELZKE *et al*, 2014).

Até aqui, abordamos a constituição histórica de Ji-Paraná. A próxima seção deste artigo terá como foco trazer algumas informações a respeito da educação escolar oferecida às crianças migrantes que vieram com suas famílias nesse processo colonizatório. Apesar de localizar poucos registros, podemos analisar sobre a preocupação da sociedade da época com a educação escolar das crianças.

RETALHOS DE UMA HISTÓRIA QUE EVIDENCIAM OS PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JI- PARANÁ

Evidenciamos que a formação do município de Ji-Paraná iniciou juntamente com o primeiro e o segundo ciclo da borracha e posteriormente com a busca de metais preciosos. Durante os ciclos da borracha não houve o desmatamento em grande escala da floresta nativa em grande escala para fins agrícolas e para a pecuária, mas principalmente após a construção da BR-364 nos traçados da linha telegráfica. Com o caminho aberto e os anseios pela posse da terra pelos colonos, principalmente após a década de 1970, a vinda de milhares pessoas foi inevitável.

Com a presença das famílias, as crianças precisavam ser escolarizadas. Não há muitos textos escritos acerca das memórias das primeiras instituições escolares de Ji-Paraná, no entanto, mesmo com informações que não evidenciam tanto a trajetória, trazemos informações encontradas em livros e artigos acadêmicos.

Dutra e Gonzales (2012) apresentam uma retrospectiva histórica da instrução pública na região do município de Ji-Paraná a partir de 1939, com informações encontradas em documentos em arquivos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED).

O autor e a autora constataram, a partir das informações coletadas em documentos desses órgãos públicos, que “havia uma escola ‘mista’ localizada na povoação de Presidente Pena na data de

30 de junho de 1939” e “outro destaque é que a escola tinha como professor/professora o/a Senhor/Senhora Ivan Meira atuando na escola citada” (DUTRA; GONZALES, 2012, p. 04), que na época, anterior à criação do Território Federal do Guaporé, estava sob comando do estado de Mato Grosso. Porém, não há informações sobre seu funcionamento.

Um colaborador importante na história da educação local foi o Padre Adolfo Rhol. Ele chegou à localidade em 1949, e, além de dar assistência com fins religiosos, contribuiu com questões sociais e educacionais dando “enorme contribuição ao ensino, fundando as primeiras escolas de alfabetização, onde a seu pedido a esposa do seringalista Walmar Meira ia ministrar as aulas ao ar livre” (MENEZES, 1983, apud DUTRA; GONZALES, 2012, p. 215).

Além dessas primeiras informações, os dados seguintes se referem à década de 1950. Cabe ressaltar que entre 1952 e 1957, a Senhora Raimunda Gadelha, ou dona Nenê Gadelha como era conhecida, foi responsável por ministrar aulas gratuitas para crianças em uma escola improvisada, construída por moradores com troncos de árvores e com cobertura de palha e posteriormente refeita com tábuas e telhado de zinco sob a responsabilidade do poder público (ARDULL, 2004, p. 18).

Essa professora era esposa do senhor Antônio Gadelha, o guarda-fios do Departamento de Correios e Telégrafos e responsável pelo posto telegráfico. Porém, no ano de 1957 foi transferida para a cidade de Porto Velho. Por ser a única professora da vila, as crianças ficaram desassistidas. Neves (1985, p. 86) menciona que nesse

período sem professora, “surgiu o velho Machadinho, Oficial do Registro do Cartório de Paz, que começou a lecionar particular”, entretanto não há informações mais detalhadas.

No dia 16 de abril de 1958 o governo nomeia a primeira professora para atender a demanda da única escola da vila, Beatriz Ferreira da Silva (conhecida como dona Beata) e residente da localidade (LIMA, 1993; NEVES, 1985). No entanto, devido ao falecimento do telegrafista José Roberto, não recebeu o telegrama que informava sobre sua nomeação. Dois meses após o ocorrido a secretária de Educação desembarca na região:

Dona Cleide chegou de Porto Velho por água (único transporte da época), trazendo o material escolar, uma barrica de leite em pó e outros tipos de merenda escolar. Dona Beata, foi chamada para receber o material e me disse que quase chorou de emoção, por ver tanta coisa e a notícia de sua contratação (NEVES, 1985, p. 87).

De acordo com o autor, além da função de professora, dona Beata realizava o trabalho de zeladora e de merendeira. Assim, antes de começar as aulas pela manhã ela ia com os alunos buscar água no rio. Na sala de aula o quadro era dividido em três partes onde passava as tarefas para os alunos da alfabetização, primeiro e segundo ano e depois se retirava da sala para fazer a merenda. “Segundo ela, naquele tempo, as crianças ainda obedeciam às professoras.” (NEVES, 1985, p. 87).

Lima (1993, p. 21) relata que em 1964 foram contratadas as professoras Regina Lira Pessoa, Rosalva Mota e Rosemeire Barros. No mesmo período a escola foi transferida para o prédio do Colégio Dom Bosco, recém-construído pelo Padre Adolfo Rhol, contendo quatro salas de madeira que foram cedidas à administração da vila para funcionamento da escola. (LIMA, 1993, p. 21).

Na perspectiva de Feitoza (2010, p. 04), citado por Dutra e Gonzales (2012, p. 06), as primeiras escolas implantadas na cidade de Ji-Paraná foram: Escola Gonçalves Dias em 1970 (que posteriormente passa a ser denominada como Grupo Escolar), a Escola Marechal Rondon em 1971 e Escola Júlio Guerra em 1972. De acordo com pesquisas em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, a autora constatou que desde o final da década de 1960 e durante as duas décadas seguintes, foram implantadas 16 escolas na área urbana e 389 na área rural.

Ainda de acordo com as fontes supracitadas, as famílias já entendiam a importância da educação e lutavam para que as crianças tivessem garantido o direito de estudar. Quando não havia a iniciativa do poder público, reuniam-se em comunidade e construíam locais improvisados, escolhiam pessoas sem habilitação pedagógica para exercerem o papel de instruir a primeira infância. A educação escolar foi exercida “com uma educação carente e desprovida das principais características de uma infância assistida por profissionais, acompanhavam os pais colonizadores na construção de uma identidade” (GOMES, 2019, p. 53). Porém, foram essas pessoas que “contribuíram com o desenvolvimento socioeducacional de

Rondônia, numa época em que os letrados eram em pequeno número e se concentravam nos grandes centros urbanos do país". (ALBUQUERQUE; FREITAS, 2016, p. 07).

Cabe destacar que a educação escolar não era a única atividade desenvolvida pelas crianças. Em meio às adversidades da região Amazônia, o trabalho infantil ocupava grande parte do dia. De acordo com Gomes (2019, p. 71), as crianças "eram a mão-de-obra complementar e muito necessária para o sustento familiar. Não só meninos, mas as próprias crianças do sexo feminino contribuía no roçado e na criação de animais", como mostra o relato de uma senhora que chegou a Rondônia ainda criança.

Quando nós chegamos aqui meu pai plantava arroz. Eram assim uns três alqueires e naquele tempo quando chovia eram um a dois dias inteiros de chuva e quando estiava minha mãe fechava a casa e ia todo mundo para a roça colher arroz, éramos crianças com nove, dez anos. E é por isso que fiquei com problemas na coluna afinal nós passávamos o dia colhendo arroz no sol. (GOMES, 2019, p. 71).

Além disso, as crianças ainda enfrentavam as graves doenças que lhes impediam de frequentar as escolas. Outro fator que interferia na aprendizagem escolar eram os conflitos que culminaram em verdadeiros massacres envolvendo familiares, o que também interferia no desenvolvimento da criança.

Com o crescente aumento de crianças no período intenso da colonização, nas décadas seguintes, os governantes da época

providenciaram a criação de escolas para atender a demanda em Ji-Paraná e com o passar dos anos, novas escolas são necessárias para atender a demanda. Atualmente as crianças da área rural estudam nas denominadas Escola Polo, ou dependendo da localidade, são trazidas por meio de transporte coletivo para estudar na área urbana, pois muitas escolas construídas na área rural em décadas anteriores foram extintas.

As crianças migrantes da década de 1970 e as décadas seguintes compõe grande parte da população adulta e idosa atual do município atualmente. Suas memórias são marcadas pela luta junto com os pais, no trabalho no campo, nos afazeres domésticos; as doenças tropicais desconhecidas; no acesso precário à educação escolar não acessível a todos. Na época presente, essas pessoas ainda lutam para conquistar seu sustento material e imaterial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, objetivamos apresentar um breve panorama acerca da origem do município de Ji-Paraná, Rondônia e sobre os acontecimentos que contribuíram para o seu desenvolvimento, com foco na criança e na educação escolar dada às crianças no período de colonização da referida localidade. Para esse fim, usufruímos da pesquisa bibliográfica como meio de ter acesso a produções disponíveis ao público sobre a temática definida.

Como resultados da pesquisa, buscamos reforçar a importância da valorização das memórias e da história do município de Ji-Paraná, bem como enfatizar as lutas e os percalços das pessoas

que chegaram ao município a partir do primeiro ciclo da borracha. No entanto, foi só após a abertura da BR-364 que eclodiu a vinda de milhares de colonos em busca da posse da terra, o que causou tensões com os povos indígenas.

Apesar de encontrarmos poucos materiais que tratem sobre a presença das crianças e a educação escolar nos primórdios da constituição de Ji-Paraná, principalmente após a eclosão da colonização agropecuária acentuada a partir da década de 1970, relatamos, mesmo que de maneira sucinta, sobre o cotidiano das crianças. Apresentamos também alguns fragmentos sobre os registros dos primeiros movimentos para a criação das instituições escolares em Ji-Paraná.

Para encerrar, enfatizamos que o nosso objetivo não foi abordar o desenvolvimento da cidade de Ji-Paraná como positivo ou negativo. No entanto, alguns pontos ganharam destaque: 1) A ocupação desenfreada da Amazônia não foi pensada de maneira que contemplasse as necessidades de sobrevivência; 2) Os indígenas sentiram-se ameaçados, tendo em vista que o contágio com doenças advindas da colonização dizimou povos inteiros e causou uma drástica redução populacional aos que sobreviveram; 3) Os seringueiros se depararam com uma floresta amazônica muito diferente do que fora apresentado quando recrutados para o trabalho nos seringais; 4) Os colonos que migraram para a Amazônia, com a esperança de se tornarem proprietários da terra sem ser subjugados ao patrão, sentiam-se perseguidos pelos povos indígenas, adquiriram doenças tropicais e muitos viram fugir de suas mãos a tão sonhada terra por conta da infertilidade dos solos de algumas localidades.

Resumindo, tanto indígenas, como seringueiros e colonos foram vítimas do sistema capitalista que beneficiava principalmente a formação de grandes latifundiários.

Os dois ciclos da borracha geraram expectativas por melhores chances de vida para os seringueiros. Porém, as falácias não passaram de ilusões, pois os trabalhadores não receberam as indenizações como lhes fora prometida. Assim, muitos dos colonos não realizaram o sonho da terra própria e os que resistiram, sedentos de oportunidades, passaram a fazer parte do cenário amazônico, criando e recriando seu modo de ser e de viver, compondo as diversas faces da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de; FREITAS, José Luis Magalhães de. Das escolas que surgem em meio a grupos familiares às escolas institucionalizadas: uma trajetória dos primeiros movimentos escolares em Rondônia. In: XII ENCONTRO NACIONAL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - (ENEM). **Anais...** São Paulo: Editora da Universidade Cruzeiro do Sul, 2016.

ARDULL, Jairo (Org.). **Ji-Paraná e sua história: montando o quebra-cabeça do passado.** Ji-Paraná, RO: Gráfica Líder Ltda. 2004. (Revista).

BRASIL. Decreto-Lei n.º 7.470 de 17 de abril de 1945. **Fixa a divisão administrativa e judiciária do Território Federal do Guaporé.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del7470.htm>. Acesso em: 04 jan. 2022.

DUTRA, Paulo Sérgio; GONZALES, Neidimar Vieira Lopes. Instrução pública no município de Ji-Paraná/RO entre 1939 e 1980: aspectos históricos. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO OESTE: EDUCAÇÃO E PESQUISA NO CENTRO OESTE: POLÍTICAS, FORMAÇÃO E INOVAÇÃO, 9. **Anais [...]**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, 2012.

FELZKE, Lediane Fani; OLIVEIRA, Dalva Felipe de; PAULA, Jania Maria de; CARVALHO, Felipe Rocha de. Memória e resistência na migração para a Amazônia: o caso de Nova Londrina em Ji Paraná, estado de Rondônia, Brasil. **Mundo Agrário**, v. 15, n. 30, dezembro, 2014. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Joelton Rezende. **As memórias de infância dos migrantes no processo de colonização da Vila de Rondônia na década de 1970**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ji-Paraná, População**. 2017 [online]. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LIMA, Abnael Machado de. **Terras de Rondônia**: aspectos físicos e humanos do estado de Rondônia. 3. ed. Porto Velho: Off-7 Edição Gráfica, 1996.

LIMA, Abnael Machado de. **Achegas para a história da educação no estado de Rondônia**. 2. ed. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. 1993.

NEVES, Abel. **A caminho de Ji-Paraná**. Brasília: Regional, 1985.

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

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes Amazônicos, Rondônia**: a trajetória da ilusão. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

RIBEIRO, Berta G. **Amazônia urgente**: cinco séculos de história e ecologia. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.

SILVA, Amizael Gomes da. **Conhecer Rondônia**. Porto Velho: Geográfica, 1998.

SILVA, Amizael Gomes da. **No rastro dos pioneiros**: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SILVA, Armelinda Borges da. **Evidências e ausências da lei n.º 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná, RO**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

7

Rolim de Moura/RO: Ensino de História na Iniciação Científica

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_007

Socrates Alves de Oliveira

Regiane Cristina Custodio

INTRODUÇÃO

Este texto problematiza as contribuições dos projetos de IC no ensino de História, a partir das percepções e dos aprendizados adquiridos pelos estudantes pesquisadores por meio da análise dos relatos de experiências e entrevistas realizadas com os estudantes que desenvolveram os projetos de IC¹ nas disciplinas de História e História de Rondônia, na Escola Cândido Portinari no ano de 2019, no município de Rolim de Moura – RO.

Após a escrita, desenvolvimento e finalização dos projetos de pesquisa de IC, os estudantes escreveram um resumo expandido, relatando a experiência e suas percepções e aprendizados após os projetos serem desenvolvidos, os quais foram socializados em cada turma, em roda de conversa.

Para compor o *corpus* documental a ser analisado, também optamos em entrevistar 08 estudantes que desenvolveram projetos de IC no ano de 2019, uma vez que seus relatos de experiências não

¹ Utilizamos a abreviação IC para o termo iniciação científica.

contemplaram algumas das questões norteadoras que deveriam ter no resumo expandido, sendo assim, realizou-se as entrevistas entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021, com dois estudantes de cada turma dos 3º anos A,B,C e D, sendo entrevistado um estudante e uma estudante para que obtivéssemos narrativas plurais. Fizemos contato com os estudantes que se disponibilizaram prontamente em conceder as entrevistas, estas agendadas de acordo com a disponibilidade de data e horário do estudante para a realização.

Devido ao estado de emergência de saúde pública - distanciamento social provocado pela situação de pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), seguimos as orientações das autoridades de saúde, Organização Mundial da Saúde, Ministério da Saúde e demais órgãos oficiais, adotando medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo as ações primordiais à saúde, tendo em vista preservar a integridade dos estudantes colaboradores entrevistados. Desta forma, optamos por viabilizar a coleta de dados a partir de encontros remotos (não presenciais) por ferramentas tecnológicas virtuais, sendo o Google Meet, o escolhido para gravar as entrevistas, que tiveram uma duração entre 28 e 47 minutos e as transcrições e transcrições (copidesque) foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2021.

O relato de experiência deveria conter a resposta a quatro questões norteadoras propostas, sendo elas:

1. Quais as contribuições que o trabalho de iniciação científica trouxe para você (s) ao conhecer (em) a história de Rolim de Moura a partir da sua pesquisa?
2. O que levou você (s) a escolher e pesquisar sobre o tema do trabalho elaborado? E por que escolheu estas pessoas para serem as entrevistadas?
3. Quais foram os aprendizados/conhecimentos que você (s) aprendeu (ram) sobre a história de Rolim de Moura a partir do desenvolvimento do seu projeto de iniciação científica?
4. Quais as maiores facilidades e dificuldades em realizar o trabalho de iniciação científica proposto nas disciplinas de História e História de Rondônia?

Assim, por questões metodológicas, neste artigo analisamos somente a primeira questão dos relatos de experiências e entrevistas, sendo estes organizados da seguinte maneira: Primeiro os trabalhos individuais, depois os trabalhos realizados em dupla, e na sequência os trabalhos realizados em equipes. Eles são problematizados e analisados a partir das temáticas (palavras e conceitos) das respostas dos estudantes, uma vez que algumas respostas têm elementos e conceitos próximos, os quais analisamos enquanto categorias de análise. Por opção metodológica neste artigo discutimos somente sobre a primeira questão.

PERCEPÇÕES E APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES PESQUISADORES SOBRE A HISTÓRIA DE ROLIM DE MOURA

A primeira questão do resumo expandido de relato de experiência e das entrevistas realizadas com os estudantes, foi a seguinte: Quais as contribuições que o trabalho de iniciação científica trouxe para você (s) ao conhecer (em) a história de Rolim de Moura a partir da sua pesquisa? As respostas foram as mais distintas.

A estudante Alves², por exemplo, ao narrar a sua experiência com a iniciação científica em entrevista gravada disse o seguinte:

Foi uma experiência incrível e inovadora na disciplina de História e História de Rondônia. A realização e desenvolvimento de um projeto de iniciação científica foi algo diferente que eu não tinha feito antes, pois nas outras disciplinas realizamos mais trabalhos de elaboração de seminários, textos dissertativos, resumos e outros. A realização do projeto de iniciação científica contribuiu para eu aprender como fazer trabalhos científicos, como se faz pesquisa, as questões de metodologia científica que contribuíram para meus aprendizados. (ALVES. Entrevista realizada em: 05/12/2020).

² A estudante é da turma do 3º A, tem 18 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

Para a estudante foi uma experiência diferente porque lhe permitiu aprender como desenvolver um projeto de pesquisa desde a escrita até a sua realização, sendo que a IC lhe chamou a atenção, uma vez que não era comum ser desenvolvida nas outras disciplinas escolares. Para ela esse processo foi significativo.

Segundo a narrativa de Alves, o desenvolvimento do projeto de pesquisa de IC foi relevante, uma vez que ela estudou o que fez sentido, a partir de aprendizagens da pesquisa histórica vendo-se como agente protagonista do processo. Assim, possibilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa, pois “um bom aprendizado é sempre uma aprendizagem ativa” (SCHMIDT; GARCIA, 2003). Ou seja, o estudante é participante do processo de ensino e aprendizagem.

A estudante Araújo³, por sua vez, narrou as contribuições do projeto de pesquisa de IC:

A experiência de desenvolver o projeto de iniciação científica no 3º ano do ensino médio foi enriquecedora, uma vez que contribuiu para eu aprender a fazer projetos de pesquisa e como se realiza uma pesquisa. As contribuições foi que eu pude aprender as noções de metodologia científica, como se faz um projeto de pesquisa, como realiza a pesquisa, como se faz um relato de experiência, um resumo expandido. Assim a partir de quando

³ A estudante é da turma do 3º C, tem 19 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

comecei a desenvolver a pesquisa, comecei a entender como se faz pesquisa e a importância desta para mim enquanto estudante e para a sociedade, uma vez que por meio da pesquisa produzimos conhecimentos. (ARAÚJO. Entrevista realizada em: 15/01/2021).

A entrevistada destacou que sua experiência em desenvolver a IC no ensino médio lhe agregou conhecimentos de metodologia científica, a partir da escrita e desenvolvimento de seu próprio projeto de pesquisa. Nesta operação intelectual, ela passou a entender como se faz pesquisa e as contribuições desta para seu conhecimento e para a produção de conhecimentos a serem compartilhados com a sociedade, a partir do seu trabalho de IC. A escrita foi aprimorada e após a conclusão, ela e os demais colegas, tiveram que escrever um resumo expandido, relatando as aprendizagens proporcionadas pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa. Foi possível observar neste movimento, a emancipação da estudante. E sob tal perspectiva, Demo ao falar da pesquisa, considera que ela:

[...] inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca a fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa a se reconstituir pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. (DEMO, 2015, p. 9).

Pedro Demo (2015), destaca a contribuição da pesquisa para o processo emancipatório do estudante, uma vez que ele passa a questionar a realidade pesquisada, seja a partir das leituras e da realização da pesquisa em campo, ou a partir dos aspectos teóricos e práticos.

A estudante Arruda⁴ ao relatar sobre o desenvolvimento do trabalho de IC, disse o seguinte: “O trabalho de iniciação científica contribuiu não só para minha formação escolar, mas também proporcionou diversos conhecimentos sobre o Estado de Rondônia e o município onde moro, graças à entrevista concedida por minha avó” (ARRUDA, 2019, p. 1).

Pode-se observar a partir do relato da estudante que para ela o desenvolvimento do trabalho de IC, além de contribuir para sua formação escolar, colaborou para o estudo da história local e regional, sendo a história oral, como já dito, a metodologia que a instrumentalizou para a realização da entrevista com sua avó, que é uma moradora que conhece bem a história local e seu conhecimento contribuiu expressivamente, com o processo de aprendizagem da neta.

O estudante Barbosa⁵, narrou as contribuições do projeto de pesquisa de IC:

⁴ A estudante é da turma do 3º C, tinha 16 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

⁵ O estudante é da turma do 3º B, tem 20 anos, foi integrante da equipe VI, o nome utilizado para o estudante refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

A pesquisa me possibilitou a aprender a pesquisar, gravar e transcrever as histórias que ouvíamos sobre Rolim de Moura a partir da entrevista com minha avó, que chegou aqui no início da formação do município. Essas histórias futuramente poderão ser ouvidas e lidas por outras pessoas para compreender parte da história do município. (BARBOSA. Entrevista realizada em: 05/01/2021).

A partir da narrativa do estudante, observa-se que o desenvolvimento do projeto de pesquisa junto com sua equipe de trabalho, contribuiu para ele aprender a pesquisar, e a utilizar a metodologia da história oral para a composição das fontes de seu projeto, desta maneira, o trabalho de IC contribuiu para a composição de fontes orais sobre a história de Rolim de Moura, a partir de seus primeiros moradores.

As narrativas dos estudantes Arruda (2019) e Barbosa (2021) trazem elementos significativos quanto ao estudo e aprendizagens da história local a partir da realização de entrevista de história oral. Neste sentido, os estudantes passam a conhecer por meio das narrativas dos primeiros moradores de Rolim de Moura a história do município, facilitando a compreensão desse processo histórico (ALBERTI, 2004).

O estudante Batista⁶ em sua narrativa, falou sobre as contribuições do projeto de pesquisa de IC para ele:

⁶ O estudante é da turma do 3ºA, tem 19 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

Foi marcante e gratificante, embora no início das explicações do professor Sócrates eu fiquei com muito medo de como seria o trabalho, pensando que seria muito difícil. Mas ao caminhar das orientações o professor se fez presente em todos os momentos que precisei e me motivou a elaborar meu projeto de iniciação científica, uma vez que eu estava desanimado. Assim ao transcorrer da escrita e desenvolvimento do projeto eu vi que estava tendo uma ótima oportunidade de aprender a fazer pesquisa científica, algo que geralmente só ocorre quando chegamos à faculdade. Desta maneira a minha experiência foi enriquecedora, pois o professor nos trouxe a oportunidade de desenvolver pesquisa a partir do ensino médio e a sair da sala de aula. A experiência me possibilitou ver que a pesquisa é de suma importância para o nosso desenvolvimento intelectual mesmo a partir do 3º ano do ensino médio, e por meio da iniciação científica, da pesquisa, podemos no constituir pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento quando chegamos à faculdade. (BATISTA. Entrevista realizada em: 15/01/2021).

Observa-se na narrativa do estudante Batista (2021), que mesmo havendo uma insegurança inicial por não saber exatamente como proceder, as explicações e as orientações do professor, foi lhe possibilitando sentir-se seguro quanto ao desenvolvimento do seu projeto de pesquisa. Nesse sentido, pode-se inferir que ao longo de um processo se vivencia distintos estágios. Por isso, o esclarecimento e as orientações do professor são os caminhos importantes de ensinar

os estudantes a se tornarem pesquisadores. Sendo que a IC, por ser uma metodologia que muitas vezes os estudantes não conhecem, faz-se necessário esclarecer todas as suas dúvidas sobre ela para que eles possam desenvolver seu trabalho com tranquilidade e apropriação dos conhecimentos necessários.

Sobre o papel do professor como orientador, Freire (2016) considera que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade: “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência” (FREIRE, 2016, p. 89). Assim, para ensinar a pesquisar, é preciso antes de tudo, o professor saber pesquisar e dominar os conceitos de metodologia científica para que possa ensinar seus estudantes. É preciso ter segurança no processo do ensino e aprendizagem e demonstrar isso para seus estudantes, para que estes possam se sentir seguros em suas explicações e orientações de pesquisa.

Como observa Demo (2014) ao falar do papel do professor, em educar pela pesquisa, sintetiza que o professor para ser um “profissional da educação pela pesquisa”, necessita essencialmente ser um pesquisador e conhecer todos os procedimentos que envolvem tal ação, para que a partir daí ele possa se motivar a pesquisar e motivar seus estudantes a partir das suas orientações.

Na perspectiva de o estudante ser pesquisador, Selva Guimarães (2018, p. 211), ao falar da metodologia de projetos diz o seguinte: “[...] O aluno adquire conhecimentos, mas, mais do que isso, também os questiona e constrói aprendizagens”. Assim, além de ter

uma experiência do que é pesquisar, os conhecimentos adquiridos quanto a IC e aos conhecimentos históricos, colaborarão para vida acadêmica do estudante, mesmo que ele não vá fazer a graduação em História, o aporte da IC contribuirá para a pesquisa em outras disciplinas e áreas do conhecimento no ensino superior.

O estudante Canela⁷, por sua vez, também narrou sua experiência com o projeto de IC.

As contribuições da iniciação científica para mim enquanto estudante foi justamente a aprender e se preparar para o ensino superior, sendo que você começa a mexer com a pesquisa, começa a entender como se faz pesquisa. Dependendo do pesquisador/cientista que você olha e entende como ele chegou ao resultado de sua pesquisa, quais os passos quais metodologias, como deve ser construído o seu trabalho não uma coisa aleatória. Então quando a gente está no ensino médio existe toda essa preparação com a iniciação para nós entendermos o que é pesquisa. É você buscar entender como se faz pesquisa científica, como buscar os conhecimentos, sendo que o norteador de uma pesquisa é o planejamento por meio do projeto, sendo muito bom para o ensino médio, uma vez que você já constrói uma base para quando iniciar seus estudos no ensino superior e a carreira acadêmica. (CANELA. Entrevista realizada em: 29/12/2020).

⁷ O estudante é da turma do 3º C, tem 20 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

A IC foi também uma experiência que possibilitou Canela (2020) ter o contato com a pesquisa, constituindo-se assim a base para a pesquisa no ensino superior. Na voz do estudante, a IC lhe mostrou, a partir da metodologia científica, o que é pesquisar e como pesquisar, a organização do planejamento de uma pesquisa, a sistematização de um projeto e seu desenvolvimento.

A respeito do planejamento, Cleusa Kazue Sakamoto e Isabel Orestes Silveira observam que o “[...] **Projeto de Pesquisa** é um plano de trabalho acadêmico que precede a realização da pesquisa, e é uma primeira tarefa que se estrutura como uma fase prévia, [...]”. (SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014, p. 14, grifos das autoras). Assim, o projeto pode ser tomado como um planejamento e nesse caso, para a realização de uma pesquisa é imprescindível a sua escrita, ou seja, um planejamento sistematizado como já foi dito, é a projeção do que será feito e principalmente, sobre o modo como será feito.

O estudante Ferreira⁸ sobre a iniciação científica para o ensino de história local, fez a seguinte narrativa:

O trabalho de iniciação científica contribuiu para eu desenvolver a prática da pesquisa e conhecer mais sobre a história da minha cidade natal que é Rolim de Moura, aprimorar meus conhecimentos também a partir das leituras realizadas para a elaboração do meu projeto de pesquisa e entender a contribuição da pesquisa científica na produção de

⁸ O estudante é da turma do 3º C, tem 17 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

conhecimentos do lugar onde vivemos. (FERREIRA, 2019, p.1).

Para Ferreira a experiência da IC foi exitosa, uma vez que lhe ensinou a como realizar pesquisa científica, possibilitando conhecer a história de Rolim de Moura a partir da revisão bibliográfica realizada para a escrita de seu projeto, e com a pesquisa realizada em campo, que lhe mostrou sua contribuição na produção de conhecimentos da história do lugar onde vive.

É possível observar que a IC além de possibilitar ao estudante conhecer a história do município, oportunizou também produzir conhecimentos históricos sobre a história local, para que outras pessoas possam ter acesso a tais conhecimentos. Neste sentido, Guimarães (2018), ao falar da prática da pesquisa no ensino de História, destaca que os estudantes têm nesse processo, oportunidades de investigar e produzir saberes históricos.

As estudantes Carvalho e Antunes⁹ destacaram o seguinte sobre a experiência da IC:

A contribuição que o trabalho trouxe para nós foi saber e conhecer parte da história do município de Rolim de Moura. Nós jovens moradores nunca imaginaríamos que para chegar aqui tinha muitas dificuldades, pois atualmente está tudo mais fácil.

⁹ As estudantes são da turma do 3º C, tinham 16 anos e 17 anos, fizeram o projeto em dupla, os nomes utilizados refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

Enfim, é gratificante estarmos cientes da história da nossa cidade. (CARVALHO; ANTUNES, 2019, p. 1).

Para as estudantes, a IC contribuiu para que conhecessem parte da história do município, e as entrevistas possibilitou-lhes entender algumas das dificuldades enfrentadas pelos migrantes no processo de sua formação. Assim, observamos a contribuição da metodologia de pesquisa no ensino de história, uma vez que elas adquiriram conhecimentos a partir da pesquisa, do questionamento e da análise das fontes orais (GUIMARÃES, 2018).

As principais dificuldades que marcaram a vida das pessoas na formação do município de Rolim de Moura entre 1975 a 1980 foram os ataques de animais ferozes, como a onça pintada e cobras peçonhentas, as estradas inadequadas para tráfego de veículos automotores no período chuvoso com atoleiros e muitas crateras, e no período da seca com muita poeira e buracos, ausência de escolas com estruturas adequadas, sendo que as primeiras escolas foram construídas com lascas de madeira e coberta com taubilhas¹⁰, a ausência de pontes para atravessar os rios, a falta de estrutura hospitalar adequada na rede pública, o surto de malária¹¹ e de outras doenças típicas da região eram comuns na época (SILVA, 2015).

¹⁰ Espécie de telha de madeira.

¹¹ A malária é uma doença tropical, infecciosa febril aguda, causada por protozoários transmitidos pela fêmea infectada do mosquito *Anopheles*. Esses mosquitos são mais abundantes nos horários crepusculares, ao entardecer e ao amanhecer. Todavia, são encontrados durante todo o período noturno, porém em menor quantidade. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/malaria>. Acesso em 10 dez. 2020.

O estudante Morbeck¹² por sua vez, declarou o seguinte a respeito da contribuição da IC para o seu aprendizado: “O trabalho contribuiu com a associação do conteúdo visto em sala de aula a respeito do surgimento do município de Rolim de Moura com as vivências pessoais dos entrevistados” (MORBECK, 2019, p.1). Observa-se que o estudante conseguiu fazer a relação entre o conteúdo estudado nas disciplinas de História e História de Rondônia com as vivências dos entrevistados, uma vez que as duas pessoas entrevistadas por ele narraram sobre a chegada em Rolim de Moura, as dificuldades cotidianas enfrentadas e o trabalho com a terra.

Luís Fernando Cerri (2011. p.131) destaca que “[...] a educação histórica escolar, se realizada com sucesso, deve fornecer os elementos cognitivos para que o sujeito possa produzir sentido histórico de todas as formas [...]”. Assim, observamos que o estudante ao conseguir estabelecer relação entre o conteúdo estudado em sala com as entrevistas realizadas na pesquisa, produziu sentido histórico sobre a formação de Rolim de Moura.

Sobre as contribuições da IC, a estudante Oliveira¹³ narrou em entrevista gravada:

¹² O estudante é da turma do 3º C, tinha 17 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado para o estudante refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

¹³ A estudante é da turma do 3º B, tem 20 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

Então, a minha experiência em desenvolver a pesquisa foi muito significativa para mim, uma vez que pude ler mais livros e artigos sobre a história do nosso município, pude ouvir as histórias de vida de algumas pessoas que estão entre as primeiras que chegaram a Rolim de Moura e aprendi a importância da pesquisa científica para nós enquanto estudante e cidadã. A escrita e desenvolvimento da pesquisa me possibilitou a aprender os passos de como se faz uma pesquisa em História, a fazer entrevistas a partir da metodologia da história oral, a aprender a ouvir o outro enquanto sujeito histórico e que a pesquisa científica é de suma importância de ser desenvolvida no ensino médio, pois assim já temos a base do que é pesquisar, algo que geralmente só vai ocorrer quando estamos no ensino superior. (OLIVEIRA, Entrevista realizada em: 12/12/2020).

Para a estudante Oliveira (2020) a experiência em desenvolver projeto de IC foi significativa por contribuir com seu desenvolvimento escolar, para além de aprender a pesquisar, e ter que se dedicar à leitura para a revisão bibliográfica e escrita de seu projeto de pesquisa. A IC lhe possibilitou os aprendizados da metodologia da história oral para a composição de fontes de sua pesquisa, além disso, ela entendeu que a contribuição das pessoas “ditas comuns”, foram importantes para a formação do município de Rolim de Moura. Ela destaca a relevância da IC científica no ensino médio, constituindo assim a base para o aprender a pesquisar.

Nesta perspectiva do ensino por meio da pesquisa, conforme já apontamos, Demo (2011) destaca que a pesquisa deve fazer parte de todo o trajeto educativo que tenha como princípio a emancipação dos estudantes, pois é nesse processo que eles descubram e adquiram novos conhecimentos.

O estudante Roberto¹⁴ em entrevista gravada, narrou sobre as contribuições da IC:

Foi interessante, eu já tinha feito um trabalho de pesquisa parecido, mas foi lá na 5ª série, onde a professora pediu para entrevistar os nossos pais, pessoas mais próximas e perguntas simples. Que não chegou ao ponto de desenvolver um projeto de pesquisa com todas as etapas, com documento de autorização para as pessoas assinarem. A pesquisa de iniciação científica foi algo diferente que eu não tinha feito antes, pois nas outras disciplinas escolares eram mais trabalhos de escrever textos ou resumos. Tivemos algumas dificuldades pois algumas pessoas da minha equipe eram novas na cidade. No entanto eu conheço várias pessoas que tinham chegado no período da formação de Rolim de Moura, pois minha mãe é agente de saúde e isso facilita conhecer várias pessoas mais idosas e fazer o contato da equipe com elas. Com relação ao aprendizado a realização da pesquisa foi muito boa. O trabalho foi uma parte diferente, pois nós só

¹⁴ O estudante é da turma do 3º D, tem 20 anos, foi integrante da Equipe VII, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

fazíamos trabalhos de redações, de pesquisa sobre determinado assunto na internet e fazer a síntese no Word. O trabalho de iniciação científica contribuiu para aprendermos a fazer os trabalhos científicos, que colaboraram para meu aprendizado e para eu fazer pesquisas agora na Universidade. (ROBERTO. Entrevista realizada em: 30/12/2020).

O estudante Roberto destacou que a experiência da IC foi interessante porque lhe possibilitou aprender a desenvolver pesquisa a partir de toda a sistematização teórica e prática que norteia a metodologia científica. O estudante rememora uma experiência feita na 5ª série que teve que entrevistar os pais ou pessoas próximas, no entanto, o trabalho não tinha uma sistematização por meio de projeto, claro que não podemos esquecer das diferenças cognitivas de maturidade de um estudante do 5º ano para um estudante do 3º ano do ensino médio. Assim, o trabalho de IC foi algo novo para ele, que não havia sido ainda desenvolvido pelas outras disciplinas na escola Cândido Portinari.

O estudante destaca a sociabilidade ocorrida entre a sua equipe de trabalho para realizar as entrevistas, por ser natural de Rolim de Moura e sua mãe ser agente de saúde, tem muito conhecimento com moradores antigos da cidade, por isso, intermediou o contato dos demais participantes com os entrevistados, promovendo assim, um produtivo diálogo.

Conforme destaca Demo (2015), o desenvolvimento do projeto de IC em equipe contribui para a socialização de habilidades e saberes a partir da contribuição de cada componente, embora precise ficar

clara a contribuição e a função de cada um para que a produção do trabalho não fique comprometida.

A estudante Rocha¹⁵ ao narrar em entrevista gravada as contribuições da IC, destacou o seguinte:

A experiência em realizar a pesquisa por meio da iniciação científica foi enriquecedora, uma vez que estive a partir do projeto de pesquisa o meu primeiro contato com a iniciação científica, que me trouxe várias possibilidades de aprendizados sobre a história de Rolim de Moura, mas também o que é pesquisar e como se pesquisar. Foram várias contribuições para além da experiência enriquecedora e dos conhecimentos adquiridos sobre a história de Rolim de Moura, foi por meio da iniciação científica que eu aprendi a escrever um projeto de pesquisa, como se faz fichamentos de leituras, como se faz análise de fontes históricas, de como se faz todo o processo de entrevistas por meio da história oral, desde a elaboração do roteiro de entrevista, a transcrição das entrevistas, entre outras contribuições que fomentaram a minha curiosidade pela história do lugar onde vivo e pela leitura de textos de História. (ROCHA. Entrevista realizada em: 07/12/2020).

¹⁵ A estudante é da turma do 3ºD, tem 19 anos, fez seu projeto individualmente, o nome utilizado refere-se a um de seus sobrenomes, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

Para a estudante sua experiência foi enriquecedora considerando que foi seu primeiro contato com a IC, e possibilitou que ela adquirisse vários aprendizados sobre a história de Rolim de Moura. Foi por meio da IC que, além de aprender os procedimentos de metodologia científica necessários para a elaboração de um projeto de pesquisa, a estudante aprendeu como analisar fontes históricas e sobre a metodologia da história oral para a composição de fontes, a partir das oficinas realizadas em sala com os estudantes.

Ao falar do desenvolvimento de projetos de pesquisa, Guimarães (2018) destaca que os projetos possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens de forma contínua, tendo por referência o trabalho com diversas fontes históricas.

Observamos a partir dos relatos de experiência e das entrevistas dos estudantes que optaram por desenvolver a pesquisa em dupla ou individualmente, que ao responderem à pergunta: Quais as contribuições que o trabalho de iniciação científica trouxe para você (s) ao conhecer (em) a história de Rolim de Moura a partir da sua pesquisa? Os termos que mais apareceram nas narrativas foram aprendizagem, experiência enriquecedora, aprender a pesquisar, pesquisa científica, história de Rolim de Moura, história oral.

A seguir analisamos e problematizamos as repostas das equipes de estudantes.

A Equipe III¹⁶ no relato de experiência destacou o seguinte:

O trabalho de pesquisa no trouxe novas experiências escolares e novos conhecimentos sobre a história de Rolim de Moura. A partir das leituras, diálogos em sala e da realização das entrevistas tivemos a possibilidade de compreender o processo de formação do município, e em inúmeros momentos vivenciar os sentimentos que as entrevistadas nos proporcionavam a partir de suas lembranças do passado. (EQUIPE III, 2019, p. 1).

Os estudantes destacaram as experiências que o desenvolvimento do trabalho lhes possibilitou em conhecer a história da formação de Rolim de Moura por meio das pessoas entrevistadas, das leituras e dos diálogos sobre a temática ocorridos em sala de aula. Consideraram que a partir das entrevistas puderam perceber os sentimentos dos entrevistados em lembrar os acontecimentos e experiências que vivenciaram no processo de formação do município, ou seja, o que esse processo representou. Assim, foi possível observar, como considera Antoinette Errante, para quem: "Todas as narrativas são narrativas de identidades. [...] elas são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles veem a si mesmos e como são vistos pelos outros." (ERRANTE, 2000, p. 142).

¹⁶ A equipe é da turma do 3º A composto por quatro estudantes, sendo dois de 17 anos e dois de 18 anos, o nome da equipe refere-se de acordo com a numeração das equipes por salas, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

Na perspectiva de considerar todas as narrativas como sendo narrativas de identidades, os estudantes de Rolim de Moura puderam percebê-las amalgamadas tanto no aspecto da formação do município quanto no aspecto da história de vida dos narradores. Os jovens (entrevistadores) ao ouvir contar, também se sentiram de alguma maneira, identificados com o que diziam as narradoras (entrevistadas), até mesmo ao relacionarem as narrativas com a leituras realizadas sobre o processo de formação do município. Para a Equipe V¹⁷:

o desenvolvimento do trabalho de pesquisa nos trouxe a compreensão que Rolim de Moura, não é apenas uma cidade, mas um palco de histórias para muitas famílias que aqui chegaram por diversos fatores: Muitos atrás de melhores condições de vida, pessoas em busca de terras, assim como a família dos nossos entrevistados ao qual tiveram dificuldades em conseguir terras, passaram por dificuldades, como doenças que afetava a população, como por exemplo a malária. (EQUIPE V, 2019, p.1).

Conforme o relato, desenvolver o projeto de IC possibilitou aos estudantes da equipe V compreender a formação de Rolim de Moura a partir dos vários sujeitos históricos envolvidos nesse processo, bem como os motivos que levaram as pessoas a migrarem para o

¹⁷ A equipe é da turma do 3º B composto por três estudantes, sendo uma de 17 anos e dois de 18 anos, o nome da equipe está de acordo com a numeração das equipes por salas, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

município e os sonhos e projetos de vida que os migrantes traziam consigo na busca por melhores condições de vida e de trabalho, e na expectativa em conseguir uma área de terra/sítio para trabalharem. No entanto, nem todos receberam terras doadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e só conseguiram adquiri-las por via da compra. O processo de formação do município foi marcado por dificuldades, principalmente pela malária que acometia muitas pessoas entre as décadas de 1970 a 1980.

Para Cunha (2017) e Silva (2015), muitos migrantes não foram beneficiados com áreas distribuídas pelo INCRA devido a vários critérios que eram estabelecidos, dentre eles, ser casado, ter filhos, entre outros, ou por chegar em determinada linha do município e o INCRA já ter distribuído todos os lotes de terra, e assim, essas pessoas se arriscavam em comprar as denominadas “marcações”. Os lotes que já haviam sido doados pelo INCRA, mas quem o recebia, em geral, não possuía documento oficial e nem a autorização para comercializar. Nesses casos muitas vezes o vendedor dizia que havia cedido o direito da marcação para o comprador sem utilizar o termo venda.

A Equipe VI¹⁸ destacou o seguinte, no relato de experiência:

A compreensão das dificuldades passadas no período em que o município de Rolim de Moura – Rondônia começou a ser povoado, além do modo de

¹⁸ A equipe é da turma do 3º B composto por quatro estudantes, sendo duas de 16 anos e duas de 17 anos, o nome da equipe está de acordo com a numeração das equipes por salas, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

vida na época, em contraste com a ditadura civil-militar que causou empecilhos na vida do(s) indivíduo(s). Tais fatores vistos de uma forma condizente com a memória da população sobre a história fugiu um pouco da narrativa dos livros. (EQUIPE VI, 2019, p. 3).

A equipe VI relatou que o trabalho de IC contribuiu para a compreensão do processo de formação do município e para conhecerem parte do contexto da sociedade do período, destacando que neste período, que compreende a década de 1970 a 1980, o país estava sob o regime da ditadura civil militar, o que causou mudanças nas vidas de centenas de brasileiros na busca por terras a partir dos programas de colonização, como já destacamos no contexto da história da formação daquele município.

Os estudantes observaram nas narrativas orais, por meio das memórias dos entrevistados, o contexto político em que o país estava, o que trouxe novas contribuições para a compreensão da ditadura civil militar no que tange o contexto da formação de vários municípios na história do Brasil contemporâneo, dentre eles, Rolim de Moura. Assim, destacamos a importância da história oral como método que permite valorizar as vivências/experiências dos atores sociais da história local e partir destas fontes orais problematizar o contexto histórico estudado, o que de algum modo, nos remete ao que diz Guimarães (2018), para quem a história oral, permite ordenar e sistematizar os procedimentos de trabalho, e a partir do trabalho que realizamos na escola Cândido Portinari, podemos depreender que, após a realização das entrevistas para coletar as narrativas e constituir

o acervo de fontes orais, a problematização dessas fontes, por meio de um quadro teórico de referência, possibilita analisar, criticar e interpretar, respeitando os diferentes sujeitos e seus pontos de vistas sobre determinado contexto histórico.

A Equipe IX¹⁹ declarou o seguinte:

A partir dessa pesquisa com as entrevistas realizadas com os migrantes, podemos perceber que o contexto da formação de Rolim de Moura ocorreu na época da ditadura militar, sendo que era um pouco diferenciado, as situações vivenciadas eram mais complicadas, no entanto observamos que nem todas as pessoas que vinham para Rolim de Moura foi por causa da ditadura militar nos grandes centros. Pois, muitos nem sabiam da existência da ditadura militar, só vinham em busca de melhorias de vida, então esses aspectos são bem positivos para gente em questão de conhecimentos, saberes e aprendizagem. (EQUIPE IX, 2019, p. 1).

A equipe acima mencionada destacou o contexto da formação do município no período da ditadura civil militar, o que influenciou as migrações para Rondônia e sucessivamente para Rolim de Moura, observou que nem todas as pessoas entrevistadas tinham conhecimento da ditadura civil militar no contexto em que migraram para Rolim de Moura, salientando a busca por melhores condições de

¹⁹ A turma do 3º D composto por três estudantes, sendo duas de 17 anos e uma de 18 anos, o nome da equipe refere-se de acordo com a numeração das equipes por salas, devido aos aspectos éticos da pesquisa.

vida. Neste sentido, observamos que muitas pessoas não se atentavam para o momento político que estavam vivendo, e por outro lado, tendo em vista a imprensa e os meios de comunicação estarem censurados, é possível que o conhecimento das questões políticas no país daquele período, tenha sido dificultado.

Para Carneiro (2008) e Ianni (1979) muitas pessoas que migravam para a Amazônia não tinham conhecimento do contexto político da ditadura civil militar existente no Brasil na década de 1970 a 1980. Destacam alguns aspectos para explicar como esse “desconhecimento” ocorria. Segundo eles, a propaganda em prol da migração feita pelo governo, a censura dos meios de comunicação e as estratégias utilizadas para a ocupação da Amazônia no contexto da integração nacional, e essa política de migração incidia diretamente sobre a vida dos sujeitos históricos do período, contribuindo na migração para a Amazônia e o Centro-oeste²⁰.

Eliane Teodoro Gomes (2019) por sua vez, em relação a política fundiária das décadas de 1970 e 1980 fez a seguinte observação:

Ao longo das décadas de 1970 e 1980 a política fundiária levada a cabo pela ditadura civil-militar atraiu um grande fluxo migratório para o então Território Federal de Rondônia. Incentivado pelas políticas e propagandas de ocupação e integração da Amazônia, implementadas pelos governos da ditadura civil-militar após o golpe de 1964. Num contexto em que a questão fundiária estava colocada na ordem do dia, a região amazônica, em particular

²⁰ Ver Barrozo (2008) e Custódio (2005).

Rondônia, foram consideradas como um imenso “vazio demográfico”, convertendo-se, na propaganda do governo em “terra sem homens, para homens sem-terra”. (GOMES, 2019, p. 13).

O fragmento acima convida a refletir no sentido de que apesar de muitas pessoas não terem conhecimento do contexto ideológico da ditadura civil militar na ocupação da Amazônia, a partir da política de colonização e migração, essas pessoas migraram para a região, de modo que a ditadura incidiu sobre a vida de grupos sociais diversos, ainda que tais grupos desconhecessem o processo. Essa política de colonização foi marcada pela propaganda oficial, incidindo diretamente no contexto da migração para Rolim de Moura.

Observamos a partir dos relatos de experiência das equipes de estudantes ao responderem à pergunta: Quais as contribuições que o trabalho de iniciação científica trouxe para você (s) ao conhecer (em) a história de Rolim de Moura a partir da sua pesquisa? Os termos que mais apareceram nas narrativas foram compreensão, aprendizagem, experiência enriquecedora, realizar pesquisa, pesquisa científica, história de Rolim de Moura, história oral, história local, estes são alguns termos principais que trazem as contribuições da IC para os estudantes pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender como a IC contribuiu para as aprendizagens no ensino de História com os estudantes dos 3º anos do ensino médio que desenvolveram projetos de IC nas

disciplinas de História e História de Rondônia na Escola Cândido Portinari, em Rolim de Moura – Rondônia no ano de 2019.

Realizar um trabalho investigativo e propositivo dentro do nosso próprio espaço de atuação profissional se mostrou algo desafiador e ao mesmo tempo envolvente e necessário, mesmo com algumas barreiras no meio do caminho, nos motivamos em contribuir com a formação de estudantes pesquisadores no ensino médio, até porque os anseios de alguns estudantes pela pesquisa sobre a história de Rolim de Moura, chegaram até nós durante as nossas aulas ou nas conversas nos intervalos. Neste sentido, compartilhamos do pensamento de Guimarães (2018, p.209): “[...] que várias experiências demonstram que a iniciação à pesquisa é possível, um desafio para professores e alunos”. Nesta perspectiva, acreditamos que a IC necessita fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos jovens do ensino médio, para que estes sejam desafiados, e assim, a partir da pesquisa, poderão exercer o protagonismo e se reconhecerem enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimentos, e que esse processo seja significativo para adquirem saberes para a vida escolar e cotidiana.

A partir de nossas experiências de professor pesquisador, procuramos compreender como a IC pode contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem de História no ensino médio, por meio do estudo da história local com as contribuições da metodologia da história oral, e assim buscamos na pesquisa-ação e nas narrativas dos estudantes que desenvolveram os projetos de iniciação científica na disciplina de História e História de

Rondônia, que aprendizagens adquiriram ao desenvolverem seus projetos de pesquisa de IC. Assim, conclui-se que a iniciação científica, mostrou-se um significativo recurso didático para o ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir, contar:** textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARROZO, João Carlos. **Políticas de colonização:** as políticas públicas para a Amazônia e o Centro-Oeste. In: ____Mato Grosso do Sonho à Utopia da Terra. Cuiabá, MT: EdUFMT/Carlini&Caniato, 2008. p. 15-26.

CARNEIRO, Neri de Paula. **Educação em Rolim de Moura:** das iniciativas privadas às ações públicas (1975 - 1983). 2008. (222 p) Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em educação. Campo Grande - Mato Grosso do Sul, 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Sorriso de tantas faces:** a cidade (re) inventada. Mato Grosso pós 1970. 2005. Dissertação. (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CUNHA, Elton Alves da. **Migrações, sociabilidades e identidades em Rolim de Moura-RO**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais) Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017. (176 f.)

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10 ed. Campinas, São Paulo. Ed. Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. Vol. 4 – n. 8 Pelotas: UFPel. Setembro, 2000. p. 141-174.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Eliane Teodoro. **A colonização em Rondônia (1970 e 1980): estudo da atual configuração fundiária da área do PIC Ji-Paraná**. 139p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2018.

IANNI, Otávio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979. (Coleção Sociologia Brasileira, v. 11).

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Maria Aparecida da. **As migrações e a diversidade cultural em Rolim de Moura a partir das décadas de 1970 e 1980**. 2015. (140 p.) Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

ENTREVISTAS

ALVES. Entrevista concedida aos autores. Rolim de Moura – RO, 05 dez. 2020.

ARAÚJO. Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira. Rolim de Moura – RO, 15 jan. 2021.

BARBOSA. Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira. Rolim de Moura – RO, 05 jan. 2021.

BATISTA. Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira. Rolim de Moura – RO, 15 jan. 2021.

CANELA. Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira. Rolim de Moura – RO, 29 dez. 2020.

OLIVEIRA, Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira. Rolim de Moura -RO, 12 dez. 2020.

ROBERTO. Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira. Rolim de Moura -RO, 30 dez. 2020.

ROCHA. Entrevista concedida a Socrates Alves de Oliveira Rolim de Moura -RO, 07 dez. 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

ARRUDA. Relato de experiência. 2019.

MORBECK. Relato de experiência. 2019.

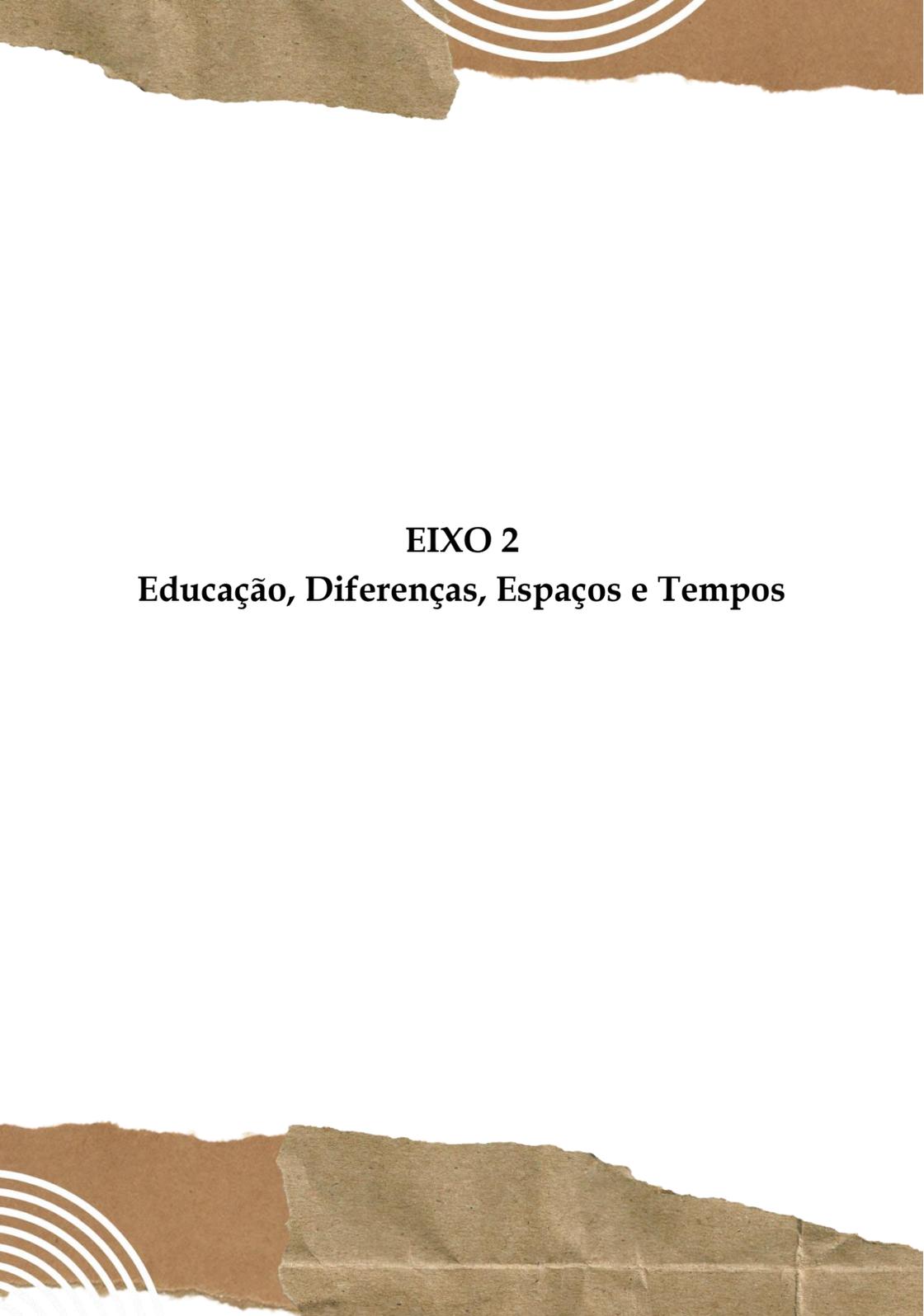
CARVALHO; ANTUNES. Relato de experiência. 2019.

EQUIPE III. Relato de experiência. 2019.

EQUIPE V. Relato de experiência. 2019.

EQUIPE VI. Relato de experiência. 2019.

EQUIPE IX. Relato de experiência. 2019.



EIXO 2
Educação, Diferenças, Espaços e Tempos

8

Tres Propuestas desde el Campo Artístico para la Educación Estética en las Escuelas Primarias (Argentina - 1909)

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_008

Viviana Bartucci

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de mi investigación, que encuentra antecedentes en otro trabajo propio (Bartucci, 2020) y varios proyectos en curso, es la relación entre las esferas educativas y artística en torno a la enseñanza del arte en la escuela primaria, entre fines del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX. Dos hechos que considero clave en este proceso fueron la sanción de la Ley 1420 de Educación Común y, poco más de una década después, la creación del Museo Nacional de Bellas Artes.

La Ley, en palabras de Alejandro Herrero, “se inscribe en una política de instrucción primaria que tiene por objetivo formar ciudadanos y patriotas que estén en condiciones de vivir bajo instituciones republicanas y, al mismo tiempo, estén formados y preparados para defender a la nación si fuese necesario.” (HERRERO, 2019, p. 28). Fue aprobada el 8 de julio de 1884, luego de intensos debates en el Congreso Nacional y en la prensa; los estudios sobre ellos y el contenido de la normativa son cuantiosos en la historiografía argentina, aunque escasos los relativos a su aplicación.

En el campo artístico, la inauguración en 1896 del Museo Nacional de Bellas Artes constituyó un hito en el camino de desarrollo de las artes plásticas, el cual se encontraba atravesado, desde la señera fundación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes ¹, veinte años antes, “por las alternativas que orientaron la reflexión acerca de la nacionalidad, su afirmación y sus rasgos distintivos” (MALOSETTI COSTA, 1999, p. 164).

En este contexto, el análisis de informes redactados por artistas y/o gestores vinculados con el Museo Nacional de Bellas Artes sobre la educación estética, escritos a pedido del entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, tiene por objetivo revelar el acercamiento institucional de las esferas educativas y artística y el grado de influencia del arte académico sobre la actividad escolar. Asimismo, permitirá advertir tensiones y reorientaciones con respecto a la enseñanza del dibujo, que había sido convertida en materia especial pocos años antes, en 1904.

Para el estudio del recorte temático propuesto, considero como antecedentes directos la gestión de Martín Malharro en el cargo de primer Inspector Técnico de Dibujo y Trabajo Manual del Consejo Nacional de Educación, entre 1904 y 1908, y la implementación, en dicho período, de un método de enseñanza por él trazado para la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias.

¹ Se trató de la primera agrupación independiente de artistas con características modernas, la cual, en el año 1905, fue oficializada, transformándose en la Academia Nacional de Bellas Artes.

Un *corpus* de conceptos compartidos en el lenguaje de los actores centrales de las esferas educativas y artística del período – modernización, buen gusto, identidad nacional – condujo mi lectura de las fuentes, pudiendo advertir puntos de contacto, pero también de diferenciación entre ambas. Concibo que mientras que la importancia asignada a la influencia europea fue muy notoria en las artes plásticas, “se hacían permanentes comparaciones, pocas veces optimistas” (Malosetti Costa, 1999, p. 164-165), en la esfera educativa, los debates apoyados en las ideas de diversos pensadores – pedagogos, filósofos, etc. – y los datos de la realidad se combinaban, en mayor o menor proporción, para entroncar con los objetivos institucionales proyectados, entre ellos, la lucha contra el analfabetismo, “requisito necesario para formar ciudadanos plenos” (Hora, 2019, p. 28) e inclusive la propia enseñanza del dibujo en la escuela primaria, como revela el estudio del “método natural” o “método Malharro” (WELTI, 2011, pp. 3-4). En este sentido, conjeturo que los informes elaborados por los artistas a pedido de Ramos Mejía estuvieron más cerca del pragmatismo que de la puesta en marcha de ideales foráneos.

METODOLOGÍA

Al ser escasas las investigaciones que definen específicamente la historia de la educación artística como campo historiográfico, son diversos los itinerarios y análisis que la abordan, y también los métodos de indagación dadas las disímiles perspectivas. En esta historia, se articulan otras, entre ellas “de la educación, la

escolarización y las instituciones educativas en general, del arte y los artistas, de la formación de los artistas y los profesores de la especialidad” (WELTI, 2016, p. 2).

Para esta investigación en particular he decidido adoptar un enfoque metodológico de índole cualitativo, con base en la lectura crítica de las fuentes y la contrastación con otros documentos, tanto escritos como visuales.

El análisis hermenéutico de las fuentes estuvo guiado por la exploración de las transformaciones internas que en cada una de las esferas – educativa y artística – se fueron desarrollando entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, en el contexto general de conformación del estado moderno y del forjamiento de una identidad nacional y en el específico de definiciones sobre la enseñanza del arte en la escuela.

En la observación de este complejo proceso, encontré en el concepto de campo intelectual (Bourdieu, 1967) un marco propicio para reflexionar sobre el vínculo entre los agentes institucionales de los sistemas educativo y artístico y sobre las tensiones y encuentros derivados del mismo, en un momento de búsquedas internas en el interior de cada uno de ellos y de acciones concretas tendientes a su autonomía y modernización.

En el recorrido, jalonado con cambios y continuidades, el conocimiento de las apropiaciones provenientes de otros modelos enriqueció mi perspectiva de análisis; numerosas discusiones en torno a la enseñanza del dibujo tuvieron lugar en los congresos de la especialidad realizados en diferentes ciudades europeas a partir de

1900, de lo cual dan cuenta las páginas de la fuente principal consultada, “El Monitor de la Educación Común”, así como son frecuentes las referencias a pensadores extranjeros en los escritos analizados.

UN ARTISTA EN LA ESCUELA. EL “MÉTODO MALHARRO” Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LA ESCUELA PRIMARIA, 1904-1908

Martín Malharro, quien vivió entre los años 1865 y 1911, es reconocido en la historia del arte argentino por ser uno de los introductores del Impresionismo, así como por incursionar tempranamente en el Simbolismo. Su formación fue similar a la de otros artistas de su época, comenzando en la Sociedad Estímulo de Bellas Artes y coronada por un viaje de perfeccionamiento a París. De regreso a Argentina, se insertó rápidamente en el circuito profesional del arte luego de una exitosa exposición en Galerías Witcomb en 1902 aunque, dado que su figura presentaba matices conflictivos entre los contemporáneos, no formó parte activa del proceso de institucionalización oficial del arte argentino. Desde la historiografía del arte, se afirma que ello pudo deberse a lo novedoso de su pintura, a los problemas que se habrían suscitado tras su paso como inspector técnico de dibujo, a su compromiso político con el anarquismo y también a su personalidad, que lo inclinó a relacionarse más con los jóvenes artistas que con los consagrados (MUÑOZ, 2000, p. 4).

A los fines de este trabajo, destaco, pese a numerosas oposiciones y altibajos, la pertenencia de Malharro al circuito artístico

profesional en una doble faceta: pintor y difusor de ideas y reflexiones sobre el arte y la educación artística en decenas de publicaciones (Artundo, 2003). Su talento habría despertado la atención de las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública.

Era un momento clave, el de la organización de Inspecciones diferenciadas de materias especiales por parte del Consejo Nacional de Educación. Así, en 1904, durante la gestión de Ponciano Vivanco, Martín Malharro fue designado como primer Inspector Técnico de Dibujo y Trabajo Manual. Su función principal era observar el trabajo escolar y el funcionamiento de las escuelas para su control y adecuación a las regulaciones.

Uno de los logros principales de la gestión de Malharro fue la innovación de la enseñanza del Dibujo en el nivel primario, la cual, de clara raigambre utilitaria, se caracterizaba por la copia y la repetición al momento de su asunción (BARTUCCI, 2020, pp. 48-49).

En un método creado por él mismo, sobre el que se explayó en una obra publicada *post mortem* y fundamentado en el pensamiento rousseauiano (GIAMBELLUCA, 2012, pp. 110-112), el artista-educador estimulaba el dibujo libre y consideraba inseparables “forma, color, ruido y movimiento” en los primeros bosquejos, agregando “el gusto y olfato, según las circunstancias particulares de cada caso” (Malharro, 1911, p. 39). La autonomía y la libertad eran ejes centrales de su método, y también constantes en las reflexiones que realizaba sobre el arte. Para él, no se encontraban separadas ambas en el plano de las ideas, aunque en la práctica no parecieran

haberse concretado propuestas de diálogo entre las esferas educativas y artística en este rumbo (Bartucci, 2020, p. 53).

El libro de Malharro, dividido en dos partes y un Apéndice, presentaba, con el aporte de variados autores y estadísticas provenientes de la observación de la realidad de las aulas, aspectos generales y específicos vinculados con el quehacer pedagógico y su puesta en práctica metodológica en programas escolares de enseñanza del Dibujo de primer a sexto grado y en nociones sobre principios elementales de la decoración (BARTUCCI, 2021).

La aplicación del “método natural” o “método Malharro”, como fue conocido, se aprecia en la realidad en la organización de actividades escolares llevadas a cabo por profesores y profesoras de Dibujo de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, la excursión de un grupo de alumnos al Jardín Zoológico, dirigida por la señorita Dolores Alazet Rocamora, para ejercitar la pintura al aire libre. La experiencia fue elogiada públicamente en las páginas de “El Monitor de la Educación Común” por el propio Inspector (MALHARRO, 1906) demostrando su compromiso con la función ejercida y la propuesta educativa, así como la valoración estética del *plen air*, técnica característica del Impresionismo.

En suma, a partir de la reforma, tanto en la teoría como en la práctica, el Dibujo pasó de ser considerado un arte mecánico a poseer la capacidad de enseñar la forma de expresar gráficamente una idea para de esta manera constituirse, en palabras de Malharro, en “un arma poderosa para hacerse comprender intensificando su pensamiento [de los niños], más allá, en determinados casos, del

alcance del verbo o de la palabra escrita” (MALHARRO, 1911, pp. 79-80). En este sentido, el paso del artista por la escuela implicó un cambio revolucionario.

PERSISTENCIAS Y RUPTURAS. JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA EN EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, LA BÚSQUEDA DE NUEVAS OPINIONES EXPERTAS Y UNA MODERNA OFICINA

Desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación, a partir del año 1908, José María Ramos Mejía valoró algunos aspectos del “método natural” para la enseñanza del Dibujo, por ejemplo, la importancia atribuida a la autonomía del artista, pero a la par reorientó la materia hacia una finalidad utilitaria. De este modo, el programa estético-pedagógico impulsado por Malharro se interrumpió, constituyendo una ruptura definitiva su alejamiento del cargo de Inspector en 1909.

El nuevo paradigma, en consonancia con la política oficial de orientar la educación hacia ideales patrióticos, se concentró en el culto a los próceres y a los símbolos patrios, a la vez que aplicó las ideas de la corriente científica y política del higienismo, de la cual fuera un importante representante el propio Ramos Mejía. La búsqueda de homogeneización a través de la enseñanza de la historia, la geografía y el idioma nacionales, junto con el establecimiento de un conjunto de prácticas escolares de corte patriótico, fueron puntos fundamentales bajo su gestión, del mismo modo que la difusión de hábitos higiénicos, observable en la importancia atribuida a la luz y al aire en los establecimientos escolares.

El inspector técnico general Ernesto Bavio fue el encargado de llevar a cabo el reacondicionamiento bajo las bases antedichas en la enseñanza del Dibujo. Así, mientras que en el paradigma anterior Malharro alentaba que en la práctica los niños presentaran temas locales mediante la expresión de sus propios sentimientos y su propia óptica estética sobre la historia nacional, Bavio ordenaba la reproducción de iconografías, desalentando la subjetividad.² De esta suerte, el dibujo libre y del natural se restringiría en las próximas celebraciones del Centenario de la Revolución de Mayo a la tarea de “trazar la bandera argentina, el escudo nacional, el antiguo Cabildo, plano antiguo de Buenos Aires, pirámide de Mayo, alegorías de la Patria y de la Libertad, soldados de aquella época, buques de la escuadrilla patriótica” y, en los grados más avanzados “estatuas y monumentos históricos, y hasta retratos de prohombres argentinos, dibujados en la pizarra mural y en los cuadernos, por los alumnos más capacitados” (BAVIO, 1909, p. 327).

Concibo que para legitimar la nueva orientación y a la par alentar el diálogo institucional con la esfera artística, Ramos Mejía convocó, para que emitieran su opinión experta sobre “el arte en la escuela”, a tres influyentes personalidades: Carlos Zuberbühler, entonces profesor de Historia del Arte, Estética y Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y presidente de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes; Eduardo

² Para profundizar al respecto, se recomienda la lectura de la obra de Patricia Dosio, *Arte, escuela y nación: el dibujo como disciplina escolar en la enseñanza pública*, Buenos Aires, EUDEBA, 2020. Libro digital.

Schiaffino, reconocido pintor y fundador y primer director del Museo Nacional de Bellas Artes, y Ernesto De la Cárcova, prolífico pintor y medallista y promotor de la formación profesional de artistas en Argentina.³

En un primer examen de la fuente, me resultó llamativo que el 30 de abril de 1909, la misma fecha en que fueran publicados por “El Monitor de la Educación Común” los informes expertos solicitados, un artículo inmediatamente posterior refería la visita de un redactor de la revista a la Oficina de ilustraciones y decoración del Consejo Nacional de Educación, la cual había sido creada en agosto de 1908.

El establecimiento destacado respondía a la “necesidad de someter el decorado de nuestras escuelas, hasta la fecha librada a la buena voluntad del maestro, a un plan de cultura estética... acorde que tienda a difundir el buen gusto y propagar el conocimiento de las bellas artes, ... las bellezas de nuestra tierra y los héroes patrios”. Su objeto era introducir “a las generaciones nuevas en un medio ambiente propicio para influir sobre la higiene, el espíritu y el buen gusto” mediante el favorecimiento “en los jóvenes de una conciencia de sí a la vez que «una educación cívica mejor entendida y más conforme con una democracia en marcha hacia destinos grandiosos»”. Para ello, la función principal de la Oficina, de carácter técnico, era “reproducir ilustraciones, vistas, paisajes, retratos de

³ En la colección digital del Museo Nacional de Bellas Artes, https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/buscar/?arte_argentino=True#resultados, el lector interesado podrá encontrar datos biográficos de Zuberbühler, Schiaffino y De La Cárcova y apreciar obras de arte del acervo del Museo, con sus respectivas críticas especializadas, de los dos últimos.

prohombres, de cuadros célebres con el fin de aprovisionar a todas las escuelas bajo la égida del Consejo Nacional de Educación” (Consejo Nacional de Educación, 1909, p. 52), contando para ello con recursos y tecnología innovadores, en especial relativos a la fotografía, que se mantuvieron en el tiempo (Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar. Memoria correspondiente al año 1911, 1914).

Realizada la anterior digresión, en las líneas siguientes analizaré los informes expertos, desde el más extenso en cantidad de páginas al menos numeroso.

El primero corresponde a Zuberbühler, quien, a lo largo de diecisiete páginas, se explayó en variadas cuestiones y propuso un plan de acción estructurado en torno a instituciones ya existentes, entre ellas la anteriormente mencionada Oficina (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 7-10, 12 y 17-18). Con espíritu práctico afirmaba que “no es posible prescindir de lo que existe” y aconsejaba un programa amplio de educación estética cuyo fin sería el “someter todo el proceso educativo, sin menoscabo de su misión social..., a la influencia benéfica y moralizadora del buen gusto” (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 3-4). Los destinatarios de su propuesta eran estudiantes y maestros, extendiéndose la influencia benéfica a las familias de los primeros: “cada escuela debiera ser un pequeño museo abierto al público los domingos. El niño lo visitaría con sus padres, estableciéndose de esta suerte un vínculo más de solidaridad con el hogar” (Zuberbühler, 1909, pp. 16-17).

En la presentación de varios medios convenientes para el logro del objetivo se advierte la preeminencia atribuida al espacio escolar,

libre de adornos innecesarios, amplio e iluminado, así como la importancia otorgada a la formación estética. Así, en el apartado “Medio ambiente en la escuela”, Zuberbühler aconsejaba sobriedad en la decoración, de preferencia con frisos sencillos, impresos o estampados, hasta “subir gradualmente, según los recursos disponibles, hacia la suntuosidad artística que debiera caracterizar a la escuela como templo del saber y del buen gusto” (ZUBERBÜHLER, 1909, p. 6) y afirmaba que el buen gusto también debía alcanzar al mobiliario escolar e incluso a los libros y cuadernos, con “modernas cualidades de sencillez elegante” (ZUBERBÜHLER, 1909, p. 7). Sugería también incorporar en el espacio plantas y animales, convenientemente distribuidos en patios y aulas (ZUBERBÜHLER, 1909).

Sus planteos, muy cercanos al higienismo, no respondían de forma estricta a sus postulados. Me apoyo en la paráfrasis utilizada por Zuberbühler de una frase de Puvis de Chavannes, representante del Simbolismo francés, para respaldar sus ideas acerca de la decoración: “el mejor maestro de estética es el horror de lo feo”. Criticaba “a los malos productos de las artes gráficas y de las industrias triviales” prefiriendo la ausencia de todo adorno (ZUBERBÜHLER, 1909, p. 5). Observo en este punto un encuentro crítico de las esferas educativa y artística en la cuestión analizada.

La iniciación estética del maestro fue otro de los elementos distinguidos por Zuberbühler en su plan, “todo ello dentro de límites prudenciales que eviten una transición grotesca de la indiferencia que hoy predomina al snobismo estetizante que todo lo echaría a perder”

(ZUBERBÜHLER, 1909, p. 12). Aquí la conciliación institucional de las esferas educativa y artística es notoria, mediante la exposición de propuestas concretas para ello: conferencias sobre educación estética; organización de cursos elementales de historia del arte y de algunos temas de interés sociológico, por ejemplo, el arte y la democracia, y visitas colectivas al Museo Nacional de Bellas Artes (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 12-13). También se advierte la apropiación de prácticas foráneas, proyectando la reunión de un congreso local de educación estética y la fundación de una “Sociedad Estética” bajo el influjo de modelos norteamericano y europeos (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 19).

Sobre la enseñanza elemental del Dibujo y de sus artes derivadas, su informe presentaba como válidos los lineamientos propios del “método natural” o “método Malharro” (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 17-18) agregando otros medios para educar la sensibilidad y el buen gusto. Alentaba entre ellos la realización de actividades escolares comprendidas en el plan de estudios, como el baile, la música y el trabajo manual y la organización de concursos de colecciones - de insectos, tarjetas postales, juguetes - y de paseos instructivos para explicar “las bellezas de la campaña o examinar... nuestra deficiente estética urbana” junto al funcionamiento de una biblioteca con acceso a obras bien ilustradas. El objetivo último era alentar el cultivo del orden, la limpieza, el aseo y las buenas maneras (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 14-15).

Una relación desarrollada por Zuberbühler era la existente entre Escuela y Democracia, cuestión de análisis frecuente en la literatura de la época y aún hoy vigente. A su criterio, la educación artística era un vehículo constructor para el desarrollo de aquella (ZUBERBÜHLER, 1909, pp. 16-17) y para el cultivo de la convicción del “derecho a la belleza”, en procura de “la salud moral de las nuevas generaciones” (ZUBERBÜHLER, 1909, p. 20). Advierto que la referencia acerca del goce de este derecho, original en el período, coincide, desde otra vertiente teórica, con manifestaciones contemporáneas acerca del espacio urbano de varios intelectuales, entre ellos el español Jordi Borja,⁴ y en el ámbito local con la iniciativa del famoso pintor Benito Quinquela Martín de decorar las aulas de colegios humildes del barrio de La Boca, en la segunda mitad del siglo XX.

Más breve en extensión, ocho páginas, el informe de Schiaffino destacaba la educación del buen gusto por sobre otros aspectos y consideraba a la dramaturgia como un medio ideal “para desarrollar los sentimientos nobles y las ideas útiles, mediante ejemplos de energía, de abnegación, de sagacidad, etc., en la lucha por la vida” (SCHIAFFINO, 1909, p. 26).

En lo estrictamente vinculado con la enseñanza artística, no se aprecia un diálogo profundo con el campo profesional al que

⁴ Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona y Geógrafo urbanista por la Université de Paris-Sorbonne. Ha ocupado cargos directivos en el Ayuntamiento de Barcelona y participado en la elaboración de planes y proyectos de desarrollo urbano de varias ciudades europeas y latinoamericanas. Fue Presidente del Observatorio DESC (derechos económicos, sociales y culturales).

representaba, aunque sí con el proyecto de educación patriótica con el que ha sido caracterizada la gestión de Ramos Mejía. Ello puede apreciarse en el programa de decoración, consistente en estampas decorativas y fotografías de gran formato en los muros, y calcos patinados en facsímil de estatuas, bustos, bajorrelieves y vasos ornamentales en el edificio, con complemento de árboles y plantas decorativas visibles desde las ventanas de las aulas y ubicados en patios y galerías. Cabe señalar, por su minuciosidad que, el listado de centenares de obras para decorar las paredes de las aulas presentado por Schiaffino, entre ellas estampas, fotografías y reproducciones de cuadros célebres de museos, publicados por editores europeos, y de una selección de esculturas hecha en el catálogo de la colección de Signa, Florencia, para adornar los espacios (SCHIAFFINO, 1909, pp. 25-29).

Los asuntos de temática patriótica propuestos por Schiaffino para una serie de cartones en color destinados a ser impresos en cromolitografías y decorar, de manera móvil, las paredes de las aulas, revelan consonancia con la gestión de Ramos Mejía: trabajos en el Puerto de Buenos Aires; costumbres nacionales y trabajos de campo; paisajes nacionales, de provincias y territorios; escenas fluviales en los ríos argentinos; escenas históricas de la época de la Independencia y de la vida de próceres argentinos; flora y fauna argentinas, con árboles individualizados y animales en acción y reposo, y las calles de ciudades argentinas (Schiaffino, 1909, pp. 24-25). En una primera conjetura, aún no profundizada, estimo que la serie presenta ciertas

similitudes con las obras que forman parte del acervo inicial del Museo Nacional de Bellas Artes.

El último informe, más breve, corresponde a la pluma de De La Cárcova. El artista, en dos páginas, tras adherir públicamente a la propuesta de Zuberbühler y presentar consideraciones similares a las de Schiaffino en cuanto al decorado escolar, puso de relieve un valioso aspecto pedagógico vinculado con la sensibilidad estética: “las conversaciones del maestro con el niño ante la obra de arte o frente al espectáculo de la naturaleza a propósito del ritmo de una línea, de la oposición de un tono o de la brillantez de un color” (De La Cárcova, 1909, p. 41).

La observación de varias fotografías de escuelas inauguradas en el período me permitió profundizar la interpretación de las opiniones expertas presentadas. Muchas instituciones escolares habían sido fundadas con anterioridad a la gestión de Ramos Mejía utilizando un modelo tipo, que continuó desarrollándose en Argentina hasta la década de 1960, cuya clave consistía en el decisivo rol otorgado al patio central. Un edificio señero fue la Escuela “Presidente Julio A. Roca”, ubicada en la Plaza Lavalle de la ciudad de Buenos Aires, el cual ofrecía “todo lo que se pretendía de un establecimiento modelo de enseñanza superior primaria: distribución de locales con arreglo a preceptos higiénicos y pedagógicos, vastos patios de recreo, gimnasios, salones de canto y dibujo, un gran salón para actos públicos, jardín y galerías amplias para el tránsito protegido y cubierto de los niños” (GREMENTIERI, SCHMIDT, 2010, p. 22).

Más allá de las peculiaridades anotadas, los tres escritos coinciden tácitamente en señalar la influencia benéfica de la educación artística para la formación del buen gusto, no sólo en el aula sino también en todos los aspectos y espacios de la vida cotidiana, incluyendo la estética urbana. La impronta del higienismo es clara, mediante el señalamiento de una política de control tanto de la salud moral como física de la población. En el ambiente escolar, en palabras de Zuberbühler, “los ideales estéticos entrarán en la casa de familia, por pobre que sea, y se hará sentir su influjo en el acomodo, en la limpieza, en las maneras, hasta en las costumbres, como quería Ruskin” mientras que en las clases acomodadas lo haría mediante la nursery y la kinderstube “con juguetes razonables y de buen gusto” (ZUBERBÜHLER, 1909, p. 17). En el edificio escolar se manifiesta en la importancia atribuida al patio, las galerías y las ventanas, en procura de aire y luz, así como en el cuidado en la decoración y la presencia de la naturaleza.

Otro aspecto común en los informes es considerar como modelo a las experiencias europeas de educación artística y reconocer, en el ámbito local, limitaciones para su implante, entre ellas, y principalmente, la carencia de un legado artístico. Son por ello frecuentes las citas de pensadores y de artistas de otros países, así como la recurrencia de promover para la decoración escolar publicaciones y obras extranjeras.

Por último, destaco las variadas iniciativas de metodología de la enseñanza de la materia presentadas por los “expertos”, que conjugan las bases brindadas por el “método natural” o “método

Malharro” con los preceptos del higienismo y la importancia atribuida a la formación patriótica: ejercicios metódicos, graduales e intensivos, sin dificultades y diarios; modelos tomados del natural, con complemento en iniciativas de formación de museos escolares; exposición periódica de las láminas murales, complementada con la entrega de tarjetas postales a los estudiantes para sus cuadernos; estimulación a través de premios y concursos, y conversaciones entre el maestro y el niño.

PALABRAS FINALES

En la indagación sobre el lugar ocupado por la educación estética en la formación de ciudadanos para la república, no se ha podido verificar a partir de esta investigación una relación de índole práctica entre el arte académico y el arte escolar, aunque sí el objetivo común de la formación patriótica en la escuela primaria y algunos puntos de contacto entre los campos educativo y artístico.

En varios aspectos advierto por parte de los representantes de la esfera artística convocados por Ramos Mejía un alejamiento del carácter utilitario propuesto durante la gestión de éste en el Consejo Nacional de Educación, dada la centralidad que otorgaron a la especificidad de la disciplina, por ejemplo, en el estímulo de la formación profesional de los maestros y en el método de enseñanza. Pese a ello, puedo afirmar una coincidencia en la finalidad última de la enseñanza del Dibujo en la escuela, la cual puede resumirse en el objetivo compartido de “civilizar la mirada”.

Ya apreciado por Martín Malharro el rol de los sentidos, en especial la visión, en el proceso de aprendizaje del dibujo en la escuela primaria, encontré en las referencias constantes a la presencia de plantas y animales realizadas por Zuberbühler y Schiaffino una ampliación del papel ocupado por los del oído y el olfato, lo que conjeturo me permitirá incorporar, en futuras investigaciones, el estudio de la conexión entre el cuerpo y la educación artística.

REFERENCIAS

ARTUNDO, Patricia, Bibliografía crítica de Martín A. Malharro: el dibujo como agente de educación, **Revista Estudios e Investigaciones**, Buenos Aires, 9, 2003.

BARTUCCI, Viviana, Imágenes, intervenciones y desplazamientos. Abordaje de algunas propuestas para la formación artística en la educación elemental argentina de inicios del siglo XX. En Herrero, Alejandro (comp.), **Investigaciones de Historia de la Educación en Argentina**, Buenos Aires: UNLa, 2020, pp. 47-54. Dossier / Cuadernos de Trabajo de la revista Perspectivas Metodológicas. Disponible en <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/issue/view/138> (acceso junio 2020).

BARTUCCI, Viviana, Dolores Alazet Rocamora, artista y educadora. Su aporte a la enseñanza escolar del dibujo en las primeras décadas del siglo XX, 2021. En prensa.

BAVIO, Ernesto, Instrucciones sobre la Semana de Mayo. A los directores y maestros, **El Monitor de la Educación Común**, Buenos

Aires, 437, pp. 326-335, may.1909. Disponible en el monitor de la educación común (acceso octubre 2021).

BOURDIEU, Pierre, Campo intelectual y proyecto creador. En AA.VV., **Problemas del estructuralismo**, México: Siglo XXI, 1967. pp. 135-182.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, Oficina de ilustraciones y decoración del Consejo Nacional de Educación, **El Monitor de la Educación Común**, Buenos Aires, 436, pp. 51-70, abr.1909. Disponible en: el monitor de la educación común (acceso octubre 2021).

DE LA CARCOVA, Ernesto, La educación estética en la escuela, **El Monitor de la Educación Común**, Buenos Aires, 436, pp. 30-32, abr.1909. Disponible en: el monitor de la educación común (acceso febrero 2020).

GIAMBELLUCA, Vanesa. La enseñanza del dibujo en la escuela. El aporte de Martín Malharro. **Arte e Investigación**, 14. 8, 2012.

GREMENTIERI, Favio; SCHMIDT, Claudia. **Arquitectura, educación y patrimonio**. Argentina 1600-1975, Buenos Aires: Pamplatina, 2010.

HERRERO, Alejandro, Lectura y aplicación de Ley de Educación Común (1420). Una aproximación a las disputas de las Sociedades Populares de Educación laicas y los grupos católicos, 1880-1930. **Dialogando** 7. 14, 2019. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131106/CONICET_Digital_Nro.e43fdf2a-3642-4906-95f4-

a5d206a1db63_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y (acceso octubre 2021).

HORA, Roy, Analfabetismo. En: Fiorucci, Flavia, Bustamante Vismara, José (ed. científicos), **Palabras clave en la historia de la educación argentina**, Buenos Aires: UNIPE, 2019, pp. 28-33.

Disponibile en:
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415062618/
Palabras-claves-en-la-historia.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf) (acceso diciembre 2021).

MALHARRO, Martín, El dibujo en la educación primaria. Una excursión provechosa y un ensayo feliz. **El Monitor de la Educación Común**, Buenos Aires, 403, pp. 60-71, 1906. Disponible en: el monitor de la educación común (acceso febrero 2020).

MALHARRO, Martín, **El dibujo en la educación primaria**. Pedagogía, metodología, Buenos Aires: Cabaut, 1911.

MALOSETTI COSTA, Laura, Las artes plásticas entre el ochenta y el Centenario. En: Burucúa, José Emilio (dir.), **Nueva Historia Argentina**. Arte, Sociedad y Política, Buenos Aires: Sudamericana, 1999, pp. 161-216.

MUÑOZ, Miguel Ángel, Trayectos de las artes plásticas en la Argentina del siglo XX. **Inti**: Revista de Literatura Hispánica, 52, otoño-primavera 2000. Disponible en:
<https://digitalcommons.providence.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1820&context=inti> (acceso octubre 2021).

OFICINA de Ilustraciones y Decorado Escolar. Memoria correspondiente al año 1911. **El Monitor de la Educación Común**,

1911 y 1912, Buenos Aires, 1914, pp. 993-1011. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Educacion-comun/Educacion-comun-1911.pdf#page=993> (acceso octubre 2021).

SCHIAFFINO, Eduardo, Educación estética, **El Monitor de la Educación Común**, Buenos Aires, 436, pp. 21-29, abr.1909. Disponible en el monitor de la educación común (acceso febrero 2020).

WELTI, María Elisa, Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria argentina (1904 - 1909). **VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina**, La Plata: Facultad de Bellas Artes, 2011. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38353/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y (acceso febrero 2020).

ZUBERBÜHLER, Carlos, El arte en la escuela. **El Monitor de la Educación Común**, Buenos Aires, 436, pp. 3-20, abr.1909. Disponible en: el monitor de la educación común (acceso febrero 2020).

9

Formação Docente e Dança nos Periódicos Brasileiros da Educação Física (1979-2019): Delineamentos sobre as Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_009

Annelise Gomes de Paiva

Beatriz Gomes de Souza

Neil Franco

INTRODUÇÃO

A história da formação docente (FD) começa a ser registrada no século XVII, sendo o Seminário dos Mestres, instituído em 1684 por São João Batista de La Salle, a primeira instituição destinada à preparação de professores. Mas, a primeira resposta institucional aconteceu no século XIX, a fim de suprir a necessidade da instrução popular após a Revolução Francesa. No Brasil, a questão do preparo de professores também emergiu da necessidade da instrução popular após a independência (SAVIANI, 2009).

No entanto, observou-se a partir da trajetória histórica que a educação inicial escolar do Brasil demorou a ser expandida, atendendo por muito tempo apenas a uma parcela mínima da população que crescia e se espalhava pelo interior do país. Nesse contexto, o processo formativo de professores/as de forma estruturada acompanhou a lentidão do desenvolvimento da

educação básica. Cabe ressaltar, ainda, que a formação de docentes pelas licenciaturas foi proposta apenas no final da década de 1930, do século XX. Com isso, a questão da FD é uma temática de extrema relevância, ainda que tratada de forma incerta através de políticas descontinuadas que pouco discutem sobre o seu valor social, seus fundamentos e as práticas a ela associadas (GATTI, 2019).

Tendo em vista esse panorama, problematizamos sobre a FD da área de Dança, considerando que esses sujeitos atuam tanto na educação formal quanto na educação não-formal, assim como respaldam sua profissionalização pela via de áreas de formação que não se restringe somente à Dança, mas, também, na maioria das vezes, à Educação Física (EF).

A educação não-formal consiste em “[...] toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população [...]”, que também pode acontecer dentro da escola, como por exemplo, em atividades de contraturno (LA BELLE, 1982 *apud* GADOTTI, 2005, p. 2). Já a educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades e apresentam objetivos claros e específicos (GADOTTI, 2005).

Ao pensarmos nessas duas formas de atuação e na não regulamentação do ensino da dança na maioria dos estados brasileiros, surge uma dicotomia com relação à FD em Dança: curso superior versus a vivência prática da dança. Márcia Strazzacappa (2006) nos diz que o curso superior tem o papel de expandir os

horizontes, pois as faculdades de Dança formam mais que o bailarino, capacitam o pesquisador, o professor, o criador, em outras palavras, se destinam à formação do bailarino pensante. Concomitante a isso, para se entrar na faculdade de Dança é importante já ter estudado e vivenciado a dança e, por isso, o papel das academias e escolas livres é fundamental. Sendo assim, a relação entre o curso superior e as academias e escolas livres de dança concretiza-se como uma simbiose necessária e fundamental.

No entanto, ainda que a primeira faculdade de Dança no Brasil tenha sido criada em 1956, na Universidade Federal da Bahia, verifica-se uma escassez de cursos superiores dessa natureza que, até 2006, eram 15 no país. Como consequência desta escassez, muitos/as bailarinos/as optaram por complementar sua formação artística graduando-se em outras áreas do conhecimento, sendo a EF uma delas (STRAZZACAPPA, 2006).

A relação entre a Dança e a EF é observada nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e, também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Além disso, Strazzacappa (2006) e Isabel Marques (2003), autoras que são referências no estudo da dança, falam sobre esta relação. Outro ponto a ser considerado é a sistematização da metodologia do ensino da EF proposta pelo Coletivo de Autores (1992), situando a dança como parte dos temas da cultura corporal, juntamente com os esportes, os jogos e as brincadeiras, as lutas e as ginásticas.

Esses referenciais nos permitem ressaltar a estreita relação entre a Dança e a EF. Nesse contexto, a questão principal que orienta nossa pesquisa é: como a relação FD e Dança é abordada nos periódicos brasileiros da EF? Tendo em vista que este trabalho visa atender as demandas investigativas do Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil (JOPEQ), estabelecemos como principal objetivo descrever, analisar e contextualizar a produção teórica sobre FD e Dança com enfoque nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras a partir das produções em periódicos da EF.

ABORDAGENS REFERENTES AOS TEMAS: DANÇA, GINÁSTICA E DEFICIÊNCIA: PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é um fragmento da proposta do projeto de pesquisa “Educação Física e temas dissidentes: a produção do conhecimento em ginástica, dança e deficiência”, integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), vinculado à Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tal projeto, de caráter bibliográfico, busca identificar, compreender e problematizar sentidos dados a partir da produção de conhecimento da EF relacionados a abordagens referentes aos temas dança, ginástica e deficiência. Partindo desse ideário, focamos, na presente análise, a discussão da temática dança através da produção acadêmica de diferentes autores/as.

Dessa forma, dialogando com o projeto que deu origem a este estudo, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico que, segundo Omir Lavoranti (2005), é caracterizada por implicar a identificação, localização e consulta de diferentes fontes de informação escrita objetivando dados gerais ou específicos em relação a certo tema. Além disso, procuramos entender como se deu a discussão sobre a FD em Dança através da construção de conhecimento em EF estabelecendo relações com marcadores históricos, sociais, culturais e legais, caracterizando assim uma abordagem qualitativa (MATTOS; ROSETTO JUNIOR; RABINOVICH, 2008, GÜNTER, 2006).

A pesquisa foi estruturada em 03 etapas para facilitar a construção, organização e discussão dos dados. Inicialmente foram selecionados 14 periódicos brasileiros da EF que disponibilizassem edições em formato eletrônico, de fácil acesso e visibilidade. Os periódicos investigados, em ordem cronológica, foram: Revista Brasileira de Ciências do Esporte com primeira publicação em 1979, RBEFE - 1986, Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM) - 1987, Motrivivência - 1988, Revista de EF da Universidade Estadual de Maringá (REF/UEM) - 1989, Movimento - 1994, Motriz - 1995, Corpoconsciência - 1997, Pensar a Prática - 1998, Conexões - 1998, Caderno de EF e Esporte (CEFE) - 1999, Revista Mackenzie de EF e Esporte - 2002, Revista Arquivos em Movimento - 2005, Caderno de Formação RBCE - 2009. O recorte temporal da pesquisa iniciou-se em 1979, ano de criação da RBCE até 2019, ano que encerramos nossas buscas.

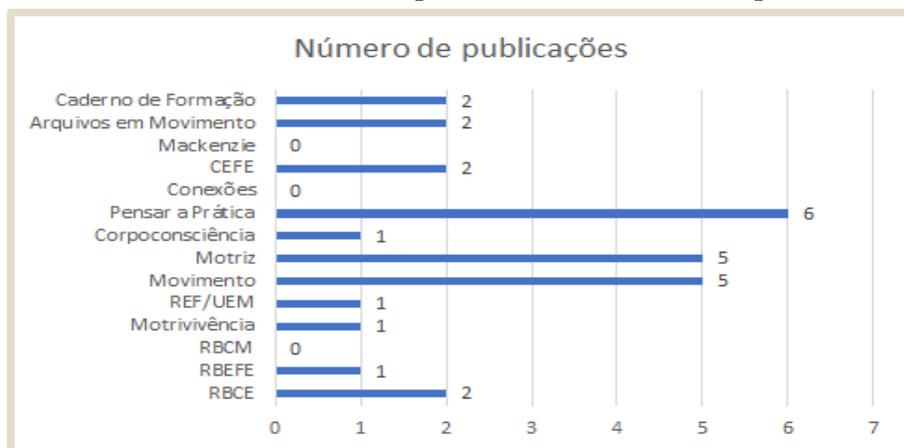
Na segunda etapa, todos os artigos que abordavam a relação FD e Dança foram separados. Para identificar esta relação foram observados

os títulos, as palavras-chaves e os resumos. Em seguida, foram realizadas as leituras e descrições de todas as publicações sobre a temática estudada e a seleção dos artigos das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. A partir destas descrições apresentamos algumas análises quantitativas que traçaram o contexto geral da relação estudada. Na terceira etapa, os 03 estudos da região Centro-Oeste foram descritos e, a partir deles, traçamos um perfil das pesquisas desta região, fazendo algumas análises e contextualizações dos dados.

FORMAÇÃO DOCENTE E DANÇA: O PANORAMA GERAL

No contexto mais amplo, encontramos 292 artigos que destacaram a dança, no período de 1979 a 2019, nos 14 periódicos investigados. Desse total, 28 pesquisas tratam sobre FD, objeto de nosso estudo. Esses dados podem ser observados no gráfico 01.

Gráfico 01 – Relação número de publicações sobre FD e os periódicos.



Fonte: Autoras e Autor (2022).

Ao observar o gráfico acima identificamos que a revista Pensar a Prática foi a com maior número de publicações, 06 artigos, seguida das Revistas Motriz e Movimento, com 5 artigos.

Ao relacionar o Gráfico 01 com o Quadro 01, abaixo, que descreve as publicações a partir das regiões do país em que as instituições das autorias se vinculam, percebemos um fato curioso, porque, apesar da Pensar a Prática, uma revista de Goiânia, ser a com maior número de publicações, a região Centro-Oeste não é a região com o maior número de estudos.

A revista Pensar a Prática é sediada na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiânia (UFG), portanto, vinculada a essas duas áreas, fato pode explicar por que há um maior número de publicações sobre a temática estudada na Pensar a Prática do que nas outras revistas.

Quadro 01 - Relação tipo de pesquisa e região do país

Regiões do Brasil	Empíricas	Bibliográficas	Total
Norte	0	0	0
Sul	5	2	7
Sudeste	5	7	12
Centro-Oeste	3	0	3
Nordeste	4	2	6
Internacional	0	1	1
Total	17	11	29

Fonte: as autoras e autor (2022).

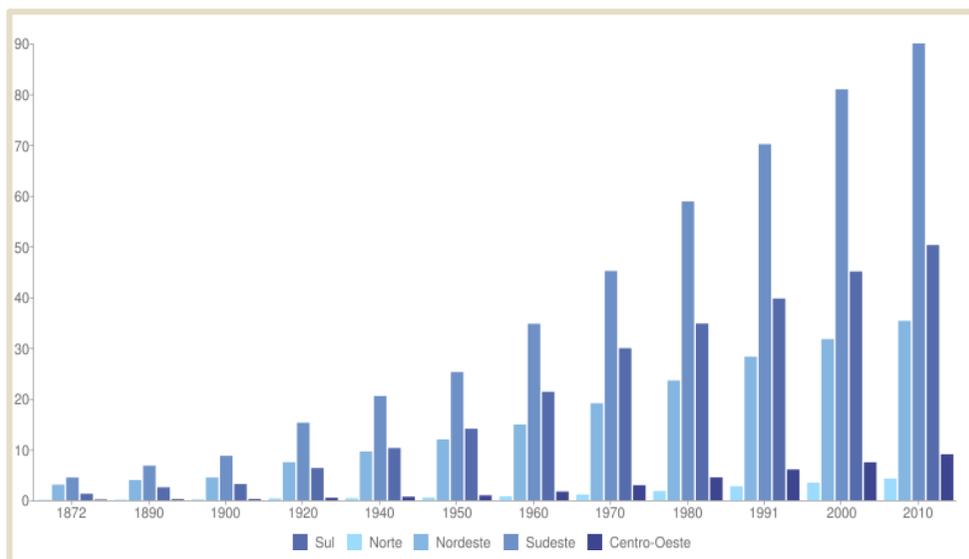
No quadro 01, o total de pesquisas foi 29, porque o artigo de Vitor Marani e Silvia Sborquia (2019) foi contabilizado tanto na região Centro-Oeste como na região Sul, uma vez que, Marani está vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso e Sborquia à Universidade Estadual de Londrina. Foi criada a categoria internacional para o ensaio de Wolfgang Tiedt (1999), pois está vinculado a uma instituição da Alemanha.

Através do Quadro 01 observamos a discrepância entre o número de publicações em cada região do Brasil. O número de pesquisas da região Sudeste é o dobro da região Nordeste, quase o dobro da região Sul e o quádruplo da Centro-Oeste. Outro ponto que merece destaque é a inexistência de pesquisas sobre a FD em Dança na região Norte.

Analisando essa discrepância entre o número de pesquisas das regiões do país, podemos pensar alguns fatores que possivelmente influenciam nesse dado: densidade populacional das regiões brasileiras, número de instituições superiores de cada região e a quantidade de investimentos na produção acadêmica de cada região.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), desde 1872 até último censo realizado de 2010 a região Sudeste é a mais populosa, como podemos observar no gráfico abaixo. Tendo em vista que a região Sudeste é também a região com maior número de pesquisas, acreditamos que isso possa estar relacionado com a densidade demográfica.

Gráfico 02 - Densidade demográfica nas grandes regiões brasileiras de acordo com os censos 1872/2010¹



Fonte: IBGE (2010).

Em um estudo sobre a evolução da produção e colaboração científica no Brasil entre 1992 e 2009, Otávio Sidone, Eduardo Haddad e Jésus Mena-Chaco (2016) observam essa discrepância entre as regiões brasileiras em diferentes áreas de conhecimento no contexto mais geral da pesquisa, coincidindo com os nossos dados sobre FD em Dança nos periódicos da EF.

Para os autores, o investimento do setor público, tanto na qualificação de capital humano como na melhoria da infraestrutura

¹ Habitantes por km².

de universidades e institutos de pesquisa está associado à tendência de crescimento da produção científica brasileira. O que nos leva a pensar não somente na quantidade de investimento para a pesquisa em cada região, como também no número de instituições públicas de graduação em EF e Dança por região do Brasil.

Desde 2007 está em funcionamento o e-Mec, um sistema que faz a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos de forma simplificada e transparente. O sistema permite que as instituições de educação superior façam o credenciamento e o recredenciamento, busquem autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e permite, também, o acesso a todas essas informações (Ministério da Educação, 2022).

Em uma pesquisa realizada nesta ferramenta, construímos o quadro abaixo que nos mostra o número de cursos superiores de EF e Dança em instituições públicas e privadas por região a fim de comparar com os dados encontrados sobre o número de pesquisas sobre formação em Dança. É importante dizer que na pesquisa realizada foi disponibilizado pelo sistema cursos que já tiveram início, cursos que foram aprovados, mas ainda não iniciados, e cursos que se encontram em processo de descredenciamento.

Para a pesquisa, utilizamos as palavras chaves “Educação Física” e “Dança” e buscamos os cursos em cada estado brasileiro. Na busca de cada estado foram realizadas 2 pesquisas: uma com gratuidade dos cursos e uma sem gratuidade. Para chegarmos no quadro abaixo, somamos os números obtidos por estado de cada região.

Quadro 02 - número de cursos superiores de EF e dança em instituições públicas e privadas por região em 2022

Regiões brasileiras	EF pública	EF privada	Total EF	Dança pública	Dança privada	Total dança
Norte	71	380	451	4	7	11
Centro-Oeste	37	411	448	5	4	9
Nordeste	82	807	889	12	9	21
Sudeste	84	1278	1362	10	17	27
Sul	45	531	576	7	14	21

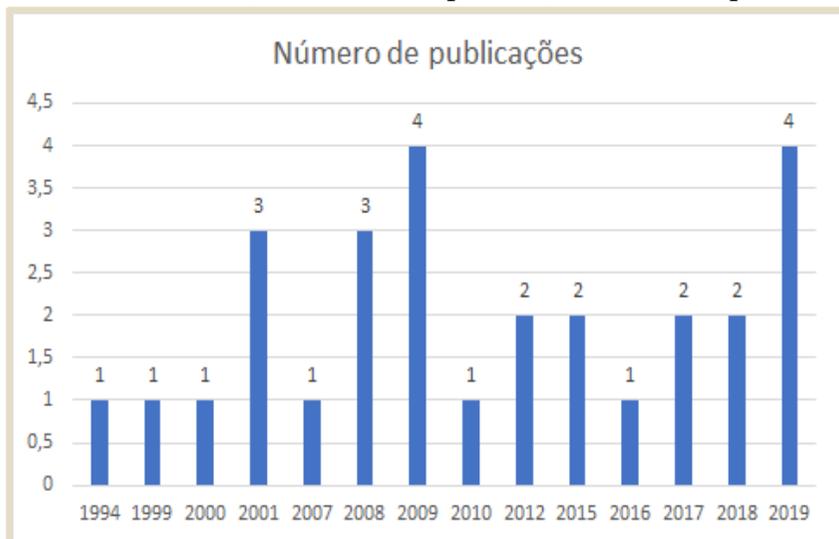
Fonte: Autoras e Autor (2022).

Ao observarmos o quadro 02, percebemos que assim como nas pesquisas sobre FD em Dança elencadas nos periódicos da EF, o número de cursos de graduação em EF e Dança são maiores na região Sudeste.

Nesse contexto, acreditamos que a relação entre esses dados existe e o número de cursos de graduação pode influenciar na produção de pesquisa na área estudada.

Bernadete Gatti (2019) fala sobre a relevância e a importância de discutir a FD. Ao observarmos o gráfico 02, nos deparamos com 28 estudos sobre FD em dança num período de 40 anos nos 14 periódicos da EF investigados, o que evidencia ainda mais a necessidade de se pesquisar sobre a FD em Dança.

Gráfico 04 – Relação número de publicações sobre FD por ano



Fonte: Autoras e Autor (2022).

Apesar de considerarmos um número baixo de pesquisas para um recorte de 40 anos, podemos pensar o gráfico acima em comparação com o número de cursos superiores em Dança criados ao longo do tempo no Brasil para perceber que o baixo número de pesquisas pode estar relacionado ao número de graduações na área. Também utilizando o sistema e-Mec, construímos o quadro abaixo para fazermos essa comparação.

A partir do quadro 03, também se exalta um outro dado coincidente que nos leva a inferir a existência da relação entre o número de pesquisas e o número de graduações em Dança: a partir de 2008, o número de publicações na área aumenta juntamente com o número de cursos iniciados.

**Quadro 03 - Número de cursos superiores de dança iniciados
ao longo dos anos no Brasil.**

Regiões	1956/1999	2000/2009	2010/2019	2020/2022	Não iniciado	Total
Norte	0	3	0	7	1	11
Centro-Oeste	0	0	4	4	1	9
Nordeste	2	4	6	9	0	21
Sudeste	8	5	8	4	2	27
Sul	2	5	4	5	5	21
Total	12	17	22	29	9	89

Fonte: Autoras e Autor (2022).

Quadro 04 - Relação Região/Instituição/publicações/Autoria².

Região/Instituição	Número artigos	Autoria Masculina	Autoria Feminina
Região Norte	-	-	-
Região Centro-Oeste	-	-	-
Universidade Federal de Goiás	1	2	
Universidade Federal de Mato Grosso	2	2	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	1		1

² O total de artigos não foi contabilizado neste quadro porque o somatório é maior que 28, uma vez que em um mesmo artigo aparece autores de instituições diferentes e por isso um mesmo artigo é contabilizado mais de uma vez.

Região Sudeste	-	-	-
Universidade Federal de Minas Gerais	2	1	1
Universidade São Judas	1		1
Universidade Estadual de São Paulo - Rio Claro	3	1	3
Universidade Estadual de São Paulo - Bauru	3	1	5
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1	1	
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	1		3
Faculdade Pitágoras	1		1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	1	
Universidade Camilo Castelo Branco	1		1
Universidade Estadual de Campinas	1	1	1
Região Nordeste	-	-	-
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1		2
Universidade de Pernambuco	1		1
Universidade Estadual da Paraíba	3		3
Universidade Federal do Piauí	1		5
Universidade Federal do Vale do São Francisco	1	2	

Região Sul	-	-	-
Universidade Estadual de Maringá	2	1	5
Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ	2	1	2
Universidade Federal de Santa Catarina	1		1
Universidade do Estado de Santa Catarina	1		3
Faculdade Porto das Águas	1		1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2		3
Universidade Estadual de Londrina	1		1
Total	*	14	44

Fonte: Autoras e Autor (2022).

No quadro 04, é importante dizer que 09 artigos estão aparecendo mais de uma vez porque as autorias são de instituições diferentes. Além disso, um ensaio publicado na revista Motriz, de Wolfgang Tiedt (1999), não foi vinculado a nenhuma instituição brasileira e, portanto, não foi contabilizado no quadro acima. Ademais, a autora Lívia Tenório Brasileiro aparece vinculada tanto à Universidade de Pernambuco como à Universidade Estadual da Paraíba e, junto com Dagmar Aparecida e Cynthia França Hunger da

UNESP- Bauru, são as autoras que mais têm publicações sobre FD e Dança, com um total de 3 artigos.

Em relação ao gênero das autorias, o Quadro 04 destaca a prevalência do gênero feminino nas produções, remetendo-nos a Isabel Marques (2003) que discute sobre o preconceito histórico e cultural presente no imaginário social de que a dança é “coisa de mulher”. Para a autora, este preconceito influencia no trabalho com dança na escola e, possivelmente, incide na manifestação de interesse investigativo em dança, principalmente por mulheres.

Da mesma forma, historicamente construiu-se uma concepção de que certas práticas corporais, em especial os esportes, não deveriam ser praticadas por mulheres, por colocar em risco o ideário de feminilidade vinculado à fragilidade e à sensibilidade, sustentado tanto por um discurso científico equivocado sobre sua constituição fisiológica, resguardado, ainda, pelos valores culturais atribuídos a este gênero, a quem era indicado a prática de atividades como ginástica e dança (ALONSO, 2003).

FORMAÇÃO DOCENTE E DANÇA NA REGIÃO CENTRO-OESTE BRASILEIRA

Em um contexto mais específico, questiona-se com enfoque nas regiões Centro-Oeste e norte, como a relação FD e Dança é abordada nos periódicos brasileiros da EF? Partindo dessa questão norteadora do estudo descrevemos e problematizamos sobre os 03 artigos da região Centro-Oeste, encontrados nos 14 periódicos investigados, enfatizando que não foram encontrados nenhum artigo

referente à região Norte do Brasil. Logo, objetiva-se refletir e analisar sobre os principais tópicos abordados pelos autores, buscando compreender quais são os significados atribuídos à relação FD e Dança.

Respondendo à questão norteadora deste trabalho, a relação FD e Dança foi abordada nos periódicos brasileiros de EF, na região Centro-Oeste do Brasil, os 03 trabalhos são empíricos, de abordagem qualitativa, apenas no contexto formal de educação, no ensino superior, destacando de forma reflexiva, os possíveis caminhos pelos quais deve seguir a formação inicial em EF para se instrumentalizar e preparar este profissional, com foco na disciplina de Dança. O que nos leva a refletir sobre essa intrínseca relação entre Dança e EF, e quais os significados atribuídos a ela, nos três artigos analisados.

Carla Morandi (2006, p. 95), aponta que “[...] a dança está presente como conteúdo tanto na área de educação física quanto na área de arte”, enfatizando ainda que, embora a Dança faça parte de duas áreas de conhecimento, ela aparece com maior frequência nas escolas sob a responsabilidade do professor de EF. Dito isso, é importante salientar que o texto escrito por Morandi é do ano de 2006 e os três artigos analisados são, respectivamente, referentes aos anos de 2002, 2018 e 2019, levantando-se indícios de que, nesse recorte temporal entre 2002 e 2019, o cenário que envolve os saberes referentes a Dança como responsabilidade do professor de EF se mantém.

Lázaro Gomes Júnior e Lenir Lima (2002) realizaram uma pesquisa empírica e qualitativa, na qual utilizaram como instrumento

de construção de dados entrevistas realizadas com alunos do 1º e do 4º ano do curso de EF da Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2002. Porém, o estudo não esclarece com detalhes o processo metodológico utilizado, número de entrevistados, entre outros pontos, mas, de acordo com o texto, a questão norteadora da pesquisa foi: “Como a dança, patrimônio cultural constituído e construído pelo homem, pode ser tão discriminada dentro da Educação Física (EF), sobretudo depois das duas últimas décadas, que trouxeram novos conceitos de educação, centralizados na formação crítica?” (GOMES JÚNIOR, 2002, p. 32).

Para tanto, no decorrer do texto foi apresentada uma pequena contextualização do histórico da dança e, em seguida, discute-se a partir da transcrição de algumas respostas dos alunos entrevistados. Finaliza-se, então, com a constatação de que a EF precisa estreitar mais seus laços de diálogo com outros campos de conhecimento, podendo apresentar-se como uma forma criativa de interferir na sociedade, utilizando a dança como elemento transformador e libertador do homem.

Ainda de acordo com o texto, a dança na contemporaneidade apresenta resquícios da modernidade, pois assume características de controle e é deixada em segundo plano na escola, enfocando repetições de movimentos sem uma análise crítica diante da realidade. Neste viés, Gomes Júnior e Lima (2002) trazem em sua introdução, a explicação para a relação entre Dança e EF, quando apresentam a articulação histórica entre as duas áreas, o que é de suma importância para o entendimento dessa disciplina hoje. Com

isso, “[...] faz-se necessário percorrer os caminhos de interseção da dança e da educação física para compreender a dimensão da relação que se estabelece entre ambas e de que forma essa relação pode ou não contribuir para que o ensino da dança se efetive nas escolas.”, como nos explica Strazzacappa (2006, p. 96).

Evandro Moreira e Elisangela Barbosa (2018) realizaram uma pesquisa empírica, descritiva e qualitativa, com o objetivo de identificar os saberes relativos à Dança considerados importantes na formação do profissional em EF no Estado de Mato Grosso, na opinião dos professores responsáveis pelo seu ensino. Os sujeitos da pesquisa foram 12 professores, nove do gênero feminino e três do masculino, 11 com graduação em EF e um com graduação em Dança. Foi observado que os professores entendem como importante que os acadêmicos conheçam e aprendam elementos que tornem a dança mais presente na escola e, também, mais valorizada pedagogicamente, a partir das vivências na sua formação.

Os autores relatam que a busca por formação inicial em Dança está relacionada com a subjetividades dos que procuram e, da mesma forma, com os saberes que são considerados importantes para a FD. Ressalta-se que, em regiões que não existe curso de formação em Dança, faz com que àqueles que têm interesse em trabalhar com o conteúdo, procurem o curso de formação em EF (MOREIRA; BARBOSA, 2018).

Discute-se também o conceito de saber, em um processo de saber fazer, saber ser, que possui diversas características, como ser plural, heterogêneo e temporal, compostos por conhecimentos da

formação profissional específica, por conhecimentos pedagógicos e por conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências (MOREIRA; BARBOSA, 2018).

Essa discussão entra em consonância com as reflexões propostas por Maurice Tardif (2014), que enfatiza a existência de um conjunto de saberes que englobam conhecimentos, habilidades, competências, atitudes etc., os quais fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Saberes, estes, provenientes de diversas fontes, como por exemplo, formação inicial, continuada, currículo, socialização, experiência profissional, cultura pessoal entre outros, ou seja, nem todos os saberes dependem única e exclusivamente de um conhecimento especializado, são saberes plurais, temporais, heterogêneos que têm relação com a experiência de trabalho. Nesse contexto, nos leva a pensar a FD em Dança indo além da graduação em EF ou da própria graduação em Dança, como discute Strazzacappa (2006) sobre a importância da escola de dança livre e o papel do Ensino Superior.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, a partir de um relato de experiência construído em meio às experiências pedagógicas vivenciadas no curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Universitário Araguaia) e no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, Vitor Marini e Sílvia Sborquia (2019) refletem sobre as relações entre Dança e EF e a Dança na formação e intervenção profissional em EF. A partir de tais reflexões, destaca-se a necessidade de se compreender a Dança na FD e no desenvolvimento do

profissional de EF e da estética como formas de mudanças no paradigma da educação corporal.

Levando-se em consideração que este artigo se trata de um relato de experiência, constata-se, a partir das conclusões dos autores, que essa proposta de currículo focado no viés ético-estético, mostrou-se positiva no processo de formação dos profissionais das respectivas instituições investigadas, pois possibilitou a ludicidade, espontaneidade e criatividade. Contudo, apesar de Marini e Sborquia (2019) apresentarem uma possibilidade curricular, infere-se que ainda não existe um consenso em relação aos conteúdos e saberes referentes a Dança que devem ser trabalhados nos cursos de EF, pois são poucos os trabalhos com essa vertente, como ratifica Ana de Souza e Livia Brasileiro (2019, p. 3):

Muito se fala na reestruturação de planos de aulas, nos conteúdos que devem ser pertinentes para a formação e a aprendizagem dos estudantes, mas ainda são escassas as pesquisas que têm como objeto de estudo os saberes necessários para a prática docente, especialmente no que se refere ao ensino da dança na escola.

Ao relacionar os três trabalhos analisados, percebemos que estão voltados para a dança no contexto geral, sem especificar nenhuma modalidade ou estilo específico. E as temáticas, para além da dança e FD, refletem sobre o viés estético, ético e a construção de saberes necessários para essa prática, no âmbito do ensino superior. O ensino superior, sendo a única categoria acentuada, pode levantar

indícios de que os estudiosos entendam que, para que haja avanço na disseminação e efetivação desse conteúdo na educação básica, é necessário investimento e um olhar mais aprofundado para o processo de formação dos futuros profissionais. Conforme afirma Gatti (2014, p. 36),

[...] quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000.

As baixas iniciativas nacionais de adequação do currículo às demandas do ensino refletem diretamente em dicotomias teórico-práticas no processo de FD. Daiane Boff e Sabrine Bahia (2021, p. 812), em um trabalho que se propôs discutir sobre as dicotomias entre teoria e prática na FD inicial para a Educação Básica, constataram que “[...] a dissociação entre teoria e prática e os significados atribuídos a essas dimensões quando se pensa a relação universidade-escola constitui, de forma recorrente, a problemática anunciada na formação.”

Dessa forma, compreende-se que a FD deve preparar os futuros profissionais para a prática, no entanto, essa formação teórica deve ser complementada com a formação prática em um processo de aprendizagem contínua, o qual, o professor, em sua experiência

direta com o trabalho, se familiarize com a novo ambiente e assimile progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, 2014). Logo, reflete-se que a FD em EF relacionada à disciplina Dança deve se preocupar com os saberes necessários para instrumentalizar a prática pedagógica, todavia a construção enquanto professor deve seguir-se ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo proposto para este estudo, analisar e contextualizar a produção teórica sobre FD e Dança nos 14 periódicos da área de EF, no período de 1979 a 2019, enfocando-se, mais especificamente, as regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras, tece-se algumas considerações.

Foram identificados 292 artigos sobre dança nos periódicos, dos quais 28 enfocam a relação dança e formação docente, sendo 15 investigações empíricas, 11 pesquisas bibliográficas e 02 documentais. Sobre as abordagens, 23 tiveram um viés qualitativo, 04 quantitativo e 01 quanti-qualitativo. Em relação ao quantitativo de publicações por regiões do Brasil, destacam-se 03 publicações da região Centro-Oeste, 0 da Norte, 12 da Sudeste, 06 da Nordeste, 07 da Sul e 01 publicação de fora do Brasil.

Dentre os 03 artigos da região Centro-Oeste, todos são empíricos e qualitativos, e problematizam sobre a FD da área de Dança, considerando que esses sujeitos respaldam sua profissionalização pela via de áreas de formação que não se restringe somente à Dança, mas, também, na maioria das vezes, à EF. Nesse

contexto, concluímos que a problematização entre a FD em Dança e EF se destaca como principal temática dos 03 artigos da região estudada, voltados para a Dança no contexto geral, sem especificar nenhuma modalidade ou estilo específico. E as temáticas, para além da dança e FD, refletem sobre o viés estético, ético e a construção de saberes necessários para essa prática, no âmbito do ensino superior.

Por fim, sugere-se que mais trabalhos sejam realizados, que tenham como objeto de estudo os saberes docentes necessários ao ensino da dança na escola, a fim de que possamos promover mais discussões sobre o tema, fomentar políticas públicas de incentivo a formação inicial e continuada, e ampliar o diálogo entre as três instâncias, Ensino Superior, Educação Básica e Educação não-formal, para que docentes, futuros docentes, especialistas, alunos (as), clientes, entre outros, possam se favorecer dos benefícios da dança.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luiza Klein. Mulher, corpo e mitos no esporte. In: SIMÕES, Antonio Carlo (Org). **Mulher e esporte: mitos e verdades**. Barueri: Manole, 2003. p. 35-48.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.65148>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-Mec**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=10&uf=00>. Acesso em: 22 fev. 2022.

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

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação formal/não-formal. **Institut International Des Droits De L'Enfant**, Sion, p.1-11, 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf . Acesso em: 27 nov. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e educação Física: a dança na formação de professores. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 31-44, jul./jun. 2001/2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/54/53>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GÜNTER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 22, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> . Acesso em: 27 nov. 2020.

LAVORANTI, Osmir José. CE-220 **Técnicas de Pesquisa**. Curitiba: Depto de Estatística/ Setor de Ciências Exatas/UFPR, 2005.

MARANI, Vitor Hugo; SBORQUIA, Silvia Pavesi. A dança na formação e desenvolvimento profissional em educação física: dimensões ético-estéticas em foco. **Revista Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 255-263, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21604/pdf>. Acesso em 27 nov. 2020.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; RABINOVICH, RShelly Blecher. **Metodologia da pesquisa em educação física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: phorte, 2008.

MORANDI, Carla. O descompasso da Dança e da Educação Física. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e à Docência: A formação do artista da dança**. 4ª Edição. Campinas: Papirus, 2006. Cap. 3, 95-111.

MOREIRA, Evandro Carlos; BARBOSA, Elisangela Almeida. A dança na Educação Física: saberes propostos na formação inicial. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45582/pdf> Acesso em: 27 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12> . Acesso em: 27 nov. 2020.

SIDONE, Otávio J. G.; HADDAD, Eduardo A.; MENA-CHALCO Jesús P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n1/0103-3786-tinf-28-01-00015.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SOUZA, Ana Aparecida Almeida; BRASILEIRO, Livia Tenorio. Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e57329>. Acesso em: 10 mar. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4 ed. Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIEDT, Wolfgang. Esporte e cultura: movimento e criação: apresentação esquematizada de um exemplo de formação artístico pedagógica na escola superior de esportes de colônia: teatro de movimento/jogo-música-dança, uma área de estudos interdisciplinar no curso de graduação em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 194-198, 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n210Tiedt.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

10

Caminhos de Cor: Referências Negras na Docente da Universidade Federal de Rondônia

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_010

Aline Cristine dos Santos

Samilo Takara

INTRODUÇÃO: O QUE MOTIVA MINHA ESCRITA

Sou grata às muitas mulheres¹ e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas (bell hooks, 2013, p. 103, grifos meus).

Trago essa afirmação da bell hooks (2013) como abertura deste texto, por sentir e entendê-la como balizadora de minhas contínuas caminhadas à busca de uma teorização, que contemple as minhas inúmeras possibilidades de pensar e atuar no mundo. A proposta é que este texto dialogue com o confronto de minhas inquietações e desconfortos acerca dos processos de estar e de ser nos espaços que me encontro.

¹ Cabe salientar que as palavras e frases que destaco em itálico ao longo dessa escrita, são no sentido de exprimir e dizer o que a linguagem acadêmica, que muitas vezes é vista como a mais adequada, nem sempre é a que melhor traduz aquilo que quero transmitir, servindo, frequentemente, apenas como código de escrita e leitura para um público bem restrito.

Lembro, constantemente, quando fiz o meu trabalho de conclusão de curso² da graduação, como um momento de profunda angústia, dor e raiva. Aquele processo de escrita, atravessou em mim, dores e dissabores vindas de anos sem me sentir representada, nem nas ementas, menos ainda nas/nos professoras/res que lecionavam as disciplinas do curso. Ressalto que, na Pós/Especialização, mesmo com sutis e modestos apontamentos acerca marcadores raça e gênero, continuei percebendo que não teria maiores rupturas com as teorias hegemônicas, em contemplação à possibilidade de “enegrecer” as metodologias a partir das mulheres negras e ao vasto campo de conhecimento produzido por elas (CARNEIRO, 2003).

Portanto, entres outras possibilidades que acionam esta discussão, ela se dá em intermédio com minha experiência na formação acadêmica em que suscitam as inquietações e inconformidades em não me ver representada, por constatação propriamente dita enquanto graduanda e pós-graduanda, mas também a partir da verificação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPs) de graduação das Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

ARAR: DORES, RAIVA E INQUIETAÇÕES

A exemplo de hooks (2013, p. 177) “[...] nunca me imaginei como professora universitária”. Talvez não me veja como professora

² Trabalho de conclusão de curso intitulado, “Meus cachos falam: vozes negras entre as camponesas da Educação do Campo” (2019).

universitária, porque não tive aulas com professoras negras ao longo de minha graduação. Faltaram-me representatividade no corpo docente, bem como nas referências teóricas, de autoras negras, as quais me despertassem desejar estar nesse espaço de disputa de narrativa. No entanto, não descartei por completo essa possibilidade.

Nós, mulheres negras, temos sido negligenciadas nesses projetos e nas referências dos cursos de formação de professoras/res, enquanto sujeitas que propõem, constroem e produzem ciência.

A pensadora e artista negra Grada Kilomba (2019, p. 54, grifos meus) explica que:

A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar.

Entendo, portanto, que Educação é um espaço que não deve ser ou permanecer desarticulada da ideia de equidade. Ora, se não existe essa articulação, ancorada pelas leituras das intelectuais negras que contribuem para estas discussões, vale se questionar “quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? e para quem as respostas são direcionadas?” (KILOMBA, 2019, p. 54). A partir da varredura no

PPPs, minha hipótese é que há na universidade um epistemicídio acadêmico.

A universidade, enquanto lugar de produção de conhecimento, tem feito escolhas de quais produções são vistas e entendidas como relevante e que por isso deverão ser estudadas no decorrer da formação acadêmica. Em relação a essa escassez de autoras negras presentes e sendo utilizadas nos referenciais teóricos dos cursos, estou chamando epistemicídio acadêmico. É sabido que outras/os autoras/res discutem o epistemicídio em outros campos de atuação, como o da religião, das produções artísticas. Entretanto, esse texto acomoda a discussão partindo do campo acadêmico, tendo a universidade como foco da nossa investigação.

Devido ao racismo, nós, pessoas negras, experienciamos uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades, podem divergir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa diferença, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, uma mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negras/os como menos válidos?

Como retrata Tomas Tadeu da Silva (2010, p. 101-102):

Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras

coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais.

A pesquisa, portanto, teve por objetivo geral investigar as referências presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos³ (PPPs) dos cursos de Graduação em Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para isso estabeleci como objetivos específicos discutir a relevância das leituras de mulheres negras na formação docente e problematizar as ausências e apagamentos de referências de mulheres negras na formação de professoras/res.

Neste sentido, partindo da minha realidade e experiência de mulher negra e agricultora familiar, empreendendo discussões com o “lugar de fala”, problematizado pela intelectual e filósofa negra Djamila Ribeiro (2017), tenho buscado causar desconfortos com minha presença, minha escrita, sabendo das implicações que isso pode efetuar. Porque, como afirma Judith Butler, “os corpos, na verdade, carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER *apud* PRINS; MEIJER, 2002, p. 163), esses discursos, portanto são ditos ou mantidos na omissão, dependendo de quem está proferindo.

³ Link do site da PROGRAD, <https://prograd.unir.br/pagina/exibir/12853>, para consulta do Projetos Políticos Pedagógicos utilizados na pesquisa.

Dessa forma, o texto de Lélia Gonzalez (1984), intelectual negra e feminista, rompe e desobedece com a lógica de dominação que nos coloca, negras/os, “na lata de lixo da sociedade brasileira”, ao declarar em alto e bom som e na primeira pessoa que:

O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984, p. 225, grifos meus).

Pois bem, estou assumindo aqui a “minha própria fala”, colocando nesse trabalho, os questionamentos que mais me incomodam, para que seja um arado que revire o solo da academia e exponha aquilo que se opta por manter enterrado, numa “necropolítica” (MBEMBE, 2018) epistemológica.

PREPARAR O SOLO: MOVIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*“Eu falo a partir de uma raiva direta e particular”
(Audre Lorde, 1981, online. Grifo meu).*

Acerca dos posicionamentos metodológicos, anoro-me minhas premissas em Samilo Takara (2017, p. 29, grifo meu), que ao dizer que “[...] a ciência é uma produção humana *organizada por meio*

das perspectivas e dos possíveis olhares dos/as pesquisadores/as.” O autor viabiliza que as minhas perspectivas sejam organizadas a partir de outros olhares possíveis de investigação.

Marcio Rodrigo Vale Caetano (2011) em sua tese “Gênero e sexualidade: um encontro político entre as epistemologias de vida e os movimentos curriculares”, aborda a ideia da pensadora mexicana Marcela Lagarde (2001) de que “[...] nossas biografias se constituem em uma verdadeira epistemologia”. No entanto, ele vai além e diz “que nossas biografias são mais que estes estatutos, elas servem de inspirações metodológicas.” (*apud* CAETANO, 2011, p. 23).

Para problematizar tais inquietudes, sustento-me na abordagem de Sandra Mara Corazza (2002, p. 4) que instiga a pensarmos aquém das metodologias que já estão postas e são previsíveis. Para ela, “[...] as teorias da Modernidade acostumaram-se a fechar nossas portas e janelas investigativas, de maneira a obstaculizar e até impossibilitar a criação de perturbadores, porém, criadores labirintos.” Pressuponho que esses labirintos sejam as possibilidades para outras interpretações e produção de conhecimentos empíricos e teóricos.

Pois bem, em diálogo com a proposta de Caetano (2011), a perspectiva da escrevivência de Conceição Evaristo (2009) como método de Pesquisa e Produção de conhecimento, expressa o necessário incômodo que a escrita das mulheres negras está provocando dentro da produção científica hegemônica, marcadamente branca, cis heteronormativa masculina, como prefácio da virada epistêmica em que essa produção se insere. A

escrevivência, em meio a tantos recursos metodológicos de escrita, desfruta da experiência de quem escreve para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência de mulheres negras.

Empreendo também diálogos com as perspectivas metodológicas dos Estudos Culturais que permitem variáveis possibilidades de investigações por serem entendidos como:

Saberes nômades, polimórficos, transgressivos, antropofágicos e plurais, pode-se afirmar que eles também são marcados pela marginalidade. Seus praticantes não buscam ser situação, mas (o)posição; *não procuram tanto por consensos, mas travam batalhas e embates críticos consigo mesmos, com os saberes tidos como consolidados na Academia, com os entendimentos naturalizados acerca dos espaços educativos e dos sujeitos que neles habitam, com as abordagens cristalizadas de pesquisa da/na escola, bem como lutam contra as explicações mais evidentes para os mais diversos (e complexos) comportamentos e fenômenos (BONIN; RIPOLL; WORTMANN; SANTOS, p.3 , 2020, grifos meu).*

Trago como reforço acerca da importância dos Estudos Culturais para esse trabalho, as premissas de Richard Johnson (1986) que retira a ideia de não codificar a amplitude das quais os Estudos Culturais se valem e, ao mesmo tempo, exprime também a importância da crítica ao dizer que:

A codificação de métodos ou de conhecimentos (instituíndo-os, por exemplo, nos currículos formais ou nos cursos de "metodologia") vai contra algumas das principais características dos Estudos Culturais: sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica. Utilize "crítica", aqui, no seu sentido mais amplo: não a crítica no sentido negativo, mas a crítica como o conjunto dos procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir. A crítica apropria-se dos elementos mais úteis, rejeitando o resto. Deste ponto de vista, os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações (JOHNSON, 1986, p. 10).

Desse modo, inferimos com base nas/os autoras/res que definem as proposições metodológicas, que esse estudo é qualitativo, por se tratar de uma interpretação de um fenômeno social, cultural e científico. É exploratório porque investiga de forma inicial as discussões acerca das ausências de mulheres negras nas referências dos cursos de Licenciatura da UNIR e tem por métodos o bibliográfico, com a leitura e análise das escritas de mulheres negras e a revisão de literatura feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) fazendo uma "aragem" nestes terrenos investigativos a partir dos descritores "formação docente, mulheres negras" e documental em que investigamos as presenças e ausências

nesses documentos com buscas para sabermos se havia presença dessas autoras nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Na intenção de verificar outros trabalhos acadêmicos que também discutem e problematizam os temas que atravessam essa investigação, utilizei as palavras-chaves de pesquisa “formação docente; mulheres negras” na Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações.

COLHENDO FRUTOS: MULHERES NEGRAS E SUAS ESCREVIVÊNCIAS

Diante desses incômodos das quais as ações de fala e de escrita nos permite passar, remeto-me a Glória Anzaldúa (2000, p. 232) que nos ensina como o ato de escrever é poderoso. Para ela temos que escrever, “[...] para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.” E como nossas histórias têm sido sabotadas, distorcidas e apagadas, sinto que tenho, basicamente, um compromisso histórico com minha ancestralidade, em reescrever e ir construindo outras possibilidades de conhecimentos científicos que nos contemplem, que nos façam buscar outros sentidos.

Em nossa busca na BDTD obtivemos o resultado de 29 trabalhos entre teses e dissertações a partir das palavras-chaves “formação docente; mulheres negras”, como dito anteriormente. Assim, selecionei, entre os 29 trabalhos, cinco produções que oferecem assuntos pertinentes, que servem de balizadores e

corroboram para ilustrar as possibilidades de colocar as mulheres negras, como pesquisadoras e pesquisadas.

São eles: a tese de doutorado “Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente” (2013), desenvolvida por Maria de Lourdes Silva; a dissertação de mestrado “Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências”, (2019), realizada por Érika Costa Silva; a dissertação “Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação” (2019), de Rosilda Campelo dos Santos; a dissertação de mestrado “Trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana/MT” (2013), de Nilvaci Leite de Magalhães Moreira e “Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras” (2010), escrita por Fernanda Gabriela Soares dos Santos. Esses textos foram utilizados como exemplificação de que tem pesquisadoras negras escrevendo acerca da temática questões de gênero e racial, pautando suas escritas no recorte de mulheres negras na docência/Educação.

Essas discussões são potentes ao trazer narrativas de mulheres negras, a partir da escrita de mulheres negras. Conforme Donna Haraway (1995), os “saberes são localizados”, ou seja, quem ocupa os espaços de decisões, possui o poder epistêmico de validação da ciência. Ora, se os conhecimentos são exercidos e “situados”, histórica e socialmente, e, assim, se posicionam com parcialidade, quem os exercem estão “localizados” em determinadas perspectivas de sociedade. Logo, essa proposição de Haraway nos aponta para as

premissas de quais vozes são legitimadas a falar e quais são bloqueadas, para não serem ouvidas.

Spivak (1995) propõe a questão “Pode uma subalterna fala?”, nessa expectativa, ressignifico dizendo “pode uma subalterna ser escutada?” à qual logo respondo enfatizando que não! Como consequência é relevante propor se não podemos falar, se não somos ouvidas, como produzir conhecimento? São questões que visam interpelar outras investigações futuras, mas que também suscitam proposições de pensar quais estratégias podemos utilizar contra o epistemicídio acadêmico. Uma delas é o movimento desse texto que enseja trazer para o debate as produções de pensadoras negras, a constar o referencial teórico-metodológico e as referências utilizadas nessa monografia das quais propus “enegrecer” nossa escrita sustentada pelas intelectuais negras que falam por mim e comigo no decorrer desse trabalho.

Kilomba (2019, p. 42-43) entende que o ato de falar é uma relação “dialética” na medida em que compreende que só é possível falar se sua voz puder ser ouvida”. A pensadora está falando sobre o não lugar que ocupamos, o lugar de não pertencer”. Por isso, acrescentamos acerca de como nós mulheres negras temos falado constantemente e, no entanto, nossas vozes têm sido silenciadas de diversas formas enquanto seres que não pertencem.

Portanto, é potente entender a importância que essas dissertações e tese têm ao explorar a relação à formação docente e mulheres negras, partindo de vivências, experiências, de diversidades de lugares. Neste sentido, concordamos com Caneiro

(2005, p. 21) somos “[...] uma aplicação pedagógica porque as representações associadas ao nosso corpo têm sido reiteradas pelos séculos por meio dos aparelhos escolares e muitos outros processos educativos.” Nesta perspectiva, esses trabalhos são formas de viabilizar as produções acadêmicas que estão sendo concebidas, a partir de outras mulheres negras, em sua/nossa autonomia enquanto produtoras de conhecimento, inserindo marcadores sociais como gênero e raça, os quais fomentam e problematizam a formação de professoras/es, ao pesquisarem outras mulheres negras.

Hooks (2019) pontua que nossa presença em espaços hegemônicos se apresenta como uma interferência. Ela anuncia que somos colocadas como o “Outro”, que por isso são elaborados processos constantes de silenciamento e enfraquecimento de nossa própria voz. Na contramão, estamos aqui para fomentar narrativas de desconfortos mesmo, como diz Audre Lorde (2013). Estamos cansadas de explicar, estamos com raiva e temos esse direito. Por isso, essa é uma escrita que visibiliza as ausências, que reclama das faltas. Há que se mostrar que as escritas de mulheres negras importam. A minha, inclusive. Escrever é fazer sua existência marcada, tal como provoca Anzaldúa (2000). Desse modo, a autora versa que a escrita é uma ferramenta.

Escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E aquelas que não sobrevivem? Os restos de nós mesmas:

tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Nós, mulheres negras, ao ocuparmos espaços, sejam esses acadêmicos ou não, levamos nossas perspectivas conosco. A intelectual estadunidense, Patricia Hill Collins (2016) enfatiza acerca da qual nós mulheres negras somos as forasteiras de dentro. Por estarmos dentro e ao mesmo tempo não estarmos, como num espaço fronteiroço.

ocupação desses espaços por intermédio de nossos corpos é também política quando feita em caráter de “penetrar naquele mistério”, ativista no fomento em sentir representada ou representante de “os restos de nós mesmas”, nos proporciona “distanciamentos” e nos ajuda a extrair outras premissas possíveis. Penso que esse tem sido nosso compromisso com as nossas ancestralidades, propor e reivindicar quanto a necessidade de demonstrar variáveis e trazer outras discussões.

A presença de nós mulheres negras nesses espaços tensiona e subverte a hegemonia desses locais. Seguiremos ocupando espaços e construindo uma política institucional efetiva que considere nossas vozes de dentro.

Luiza Bairros (1995) explicitava muito bem o lugar que a sociedade e suas instituições conferem a nós mulheres negras, ao dizer que “nós carregamos a marca”. Não importando onde estejamos a marca é um carimbo em nossos corpos e inferência de subalternização. Para além disso, tenho buscado, em meio a todo esse processo difícil e doloroso de escrita, semear potência criativa,

pensando outras perspectivas a partir do lugar de mulher negra, agricultora familiar em que me situo. Tenho feito muito esforço, quer seja em âmbito pessoal, conciliando os trabalhos de casa e da roça, os cuidados com meus pais idosos, com a minha vontade e interesse em continuar estudando. Quer seja no âmbito acadêmico em que, as determinações técnicas e institucionais, os prazos, o acesso a materiais disponíveis, dificulta e limita minha presença ali, visto que, a permanência nos espaços de ensino e pesquisa é tão difícil quanto conseguir acessá-los.

Por conseguinte, quando uma mulher negra tem visibilidade, tem condições de proporcionar visibilidade as outras também. Trazer as discussões dessas autoras negras, a partir da revisão teórica abordada por meio dessa escrita, é entender que uma conquista individual não pode estar deslocada da análise política, implicando uma ação coletiva desenvolvida por nós, mulheres negras, quando estamos inseridas nos espaços privilegiados de decisões. O posicionamento que evidencio e reforço é quanto a esse lugar de único e estigmatizado que é destinado a nós, mulheres negras, que somos plurais dentro do nosso atravessamento racial. Portanto, propor essa teoria é um desafio e um desabafo.

Os incômodos que tenho versado, no decorrer deste texto, estão ligados aos que vivenciei em minha trajetória pessoal e universitária. Estar num espaço o qual *você não se sente inclusa*, quer seja em relação as pessoas, quer seja nos referenciais teóricos dos componentes curriculares, com aquelas pessoas, visivelmente, insatisfeitas com sua presença, *torna-se desgastante ou mesmo muito*

desafiador permanece ali. Como recorte pessoal, vale destacar que eu venho de um curso (Educação do Campo) que é entendido como popular, que é um curso que deveria trazer esses debates como constituintes de suas estruturas e formação. No entanto, não foi isso que presenciei enquanto graduanda.

Ademais, a contribuição desse estudo para a produção do conhecimento nas regiões Centro-Oeste e Norte foi de refletir e entender que os cursos ainda não formam sujeitas/os para pensar questões de raça e questões de gênero. É o que está dado. E nós, as/os jovens e veteranas/nos pesquisadoras/res, estamos disputando e discutindo sobre como isso fragiliza a formação das/os professoras/es. E que ao mesmo tempo, urge e elucida uma perspectiva a esse evento, de ser uma ferramenta de disputa dentro das Universidades. Mais que um encontro anual de pesquisadoras e pesquisadores, esse evento nacional e internacional deve e tem se colocado como suporte de formação continuada acerca das temáticas Raça, Gênero, Sexualidades, Educação, História, Tecnologias, Culturas... as/aos professoras/res em exercício, bem como as/aos futuras/ros educadoras/res.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redescobri minha força ao ler autores e autoras negros e negras, as quais me ajudaram a ter orgulho de minhas raízes. Foi um divisor de águas em minha vida. A partir das perspectivas delas/es, estou podendo reconfigurar o mundo e finalmente me sentir mais confortável nele.

Minha escrita objetivou investigar as referências presentes nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia. Nessa perspectiva, a pesquisa também buscou trazer análises de materiais científicos, acadêmicos e literários produzidos por mulheres negras no intuito de problematizar que, mesmo que essas[nós] intelectuais negras escrevam, pesquisem e produzam conhecimento, seus[nossos] escritos seguem sendo negligenciadas como referências na UNIR.

Ao fazer as análises dos PPPs busquei saber se, temos entendido, enquanto universidade, que é preciso dialogar com as autoras negras? Sinto que não. Da varredura dos PPPs vimos que, dos 34 cursos de Licenciaturas, 11 deles têm entre seus componentes curriculares a temática ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Mesmo assim, somente em 3 deles constam nas referências complementares, obras de autoras negras. Enfatizo ressaltando que são leituras complementares, o que implica, basicamente, dizer que não foram discutidas, se é que foram pelo menos lidas no processo de formação, de maneira a proporcionar o interesse em se aprofundar mais e procurar conhecer o vasto acervo de epistemologia de autoras negras. As varreduras nos PPPs, possibilitaram conferir de que o que se está dado na universidade é o cumprimento básico da legislação na qual se oferta nos cursos de Graduação, o mínimo do que se é exigido conter acerca da temática obrigatória nas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para tanto, uma chave de leitura que se inferiu nesta análise, é de que a universidade não tem entendido a importância de se estudar

as autoras negras em suas diversas áreas de formação, ficando a cargo, por vezes, das/os docentes trazer para o referencial obras dessas autoras. Mas esse papel é da universidade. Consequentemente, a cobrança que faço é no sentido de que é obrigação da universidade oferecer em seu referencial teórico essas autoras. A gente está insistindo que no mínimo se cumpra com a legislação.

Enfatizo que, aqui, não há imposição de uma epistemologia absoluta, entretanto, faço uma provocação à reflexão, sabendo que existe uma vasta bibliografia de autoras negras, que bastaria um pouco mais de “interesse” em pensar referências teóricas para além dos ditos clássicos, como argumentar que os apagamentos/silenciamentos não sejam passíveis de serem considerados como epistemicídio acadêmico?

Contudo, se a universidade não entende a importância de que precisa, não somente contar entre as referências complementares de um curso, mas trazer essas leituras para as discussões e produções de outras possibilidades de conhecimento, como crucial ao processo de formação de professoras/res, entendendo que não se deve e/ou pode pensar a Educação distante dessas perspectivas e discussões, então, eu, enquanto mulher e intelectual negra, agricultora familiar tomo a palavra para mim. Problematizo e questiono fazendo a inversão dessa lógica como necessária. Pois se a *universidade não discute autoras/mulheres negras*, então eu vou discutir. Aliás, venho discutindo.

Ressalto que, perante os limites que são impostos, as escritas e as falas dissonantes têm conseguido causar rachaduras nas narrativas hegemônicas, as quais, muita das vezes, agem em desonestidade, fazendo com que nossas vozes sejam acusadas de serem “mimizentas”, ao lutarmos contra o violento silenciamento a nós imposto. No entanto, mesmo provocando essas rachaduras, se torna ainda mais crucial e imprescindível, a continuidade das discussões acerca da responsabilidade da Universidade, entendendo que uma proposta não anula a outra, definitivamente.

Penso, e não vejo motivo para não pensar assim, que o epistemicídio acadêmico como as demais políticas de morte, tem por principal alvo nós, pessoas negras, sobretudo, nesse país dominado por um falso princípio de democracia racial que nitidamente jamais existiu, e que passa despercebido *se não nomearmos devidamente suas facetas*.

Sou muito tentada, como pesquisadora formada nessa mesma universidade tradicional, a propor que nenhum campo de pesquisa deve ao outro. Porém, deve sim. As pluralidades de produções de ciências existentes se configuram em um compromisso de sobrevivência das diversidades epistemológicas. Contudo, não é de sobrevivência para todas como temos observado. Por isso, discorri esse trabalho posicionando esse incômodo, semeando essa inquietação. Por fim, as reflexões construídas à luz dessa investigação são carregadas de pessoalidade e de afetos recíprocos e unilaterais, que se traduz em forma de escrita e vida, a qual se misturam constituindo-se em uma só. Aspiro poder contribuir com outras

pesquisadoras e pesquisadores que também se inquietam com tais questões e juntas arar, plantar, colher, outras possibilidades de conhecimentos, outros modos de produção de ciências.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo" (trad. Édna de Marco). **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BAIRROS, Luíza. Nossos feminismos revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **Revista Estudos Feministas**. Dossiê Mulheres Negras. Florianópolis, v. 3, n. 3, 1995.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna e SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. **Por Que Estudos Culturais?** Educ. Real. [online]. 2020, vol.45, n.2, e100356. Epub 16-Jun-2020. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236100356>.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

CAETANO, M. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese

de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo. A situação da mulher negra na América Latina, a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1984.

HARAWAY, Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n.5, 1995. Disponível em: <[https:// goo.gl/CV71ra](https://goo.gl/CV71ra)>. Acesso em 18 set. 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/ bell hooks: Tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Os usos da raiva**: mulheres respondendo ao racismo. 1981. Tradução de Renata. Geledés, 19 maio 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/MfpQbV>>. Acesso em: 28 set. 2021.

LORDE, Audre. **Mulheres negras**: As ferramentas do mestre nunca irão dismantelar a casa do mestre. Tradução de Renata. Geledés, 10 set. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/zaR3sV>>. Acesso em: 26 set. 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana/MT**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155, jan. 2002. ISSN 1806-9584.

Disponível:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2002000100009>> Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2017.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SANTOS, Rosilda Campelo dos. **Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação**. 2019. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao Racismo e Discriminações na Educação Superior: Experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

SILVA, Érika Costa. **Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências**. 2019. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de

conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAKARA, Samilo. **Uma Pedagogia Bicha: Homofobia, Jornalismo e Educação.** 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2017.

**Produção de Conhecimento: Educação de Indígenas e
Quilombolas Surdos nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste
e Norte do Brasil**

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_011

*Rodrigo Ribeiro Nascimento
Queila Érica Taligliatti de Souza
Neil Franco*

INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional brasileiro é marcado pela massificação de gestos de ódio e aniquilação das diferenças. Vivemos um contexto social, histórico, político e cultural no qual o valor do capital sobrepõe-se à vida. Não queremos dizer que os fatos que aqui serão contextualizados são uma exclusividade do nosso tempo. No entanto, a cada dia, a aniquilação daqueles que não confluem “produtivamente” à hipertrofia do capital se mostra mais forte e recorrente. Por conta disso, como educadores, pesquisadores e, acima de tudo, seres humanos e sociais, não podemos banalizar tais acontecimentos. Assim sendo, como gesto de denúncia e reflexão teórica, nosso objetivo com esta investigação é problematizar a produção de conhecimento sobre educação de Indígenas e Quilombolas Surdos nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil.

Os Indígenas Surdos são sujeitos que, em meio às suas comunidades e cultura, vivem suas experiências sociais e educacionais na ausência da audição. De acordo com o censo brasileiro de 2010, havia no Brasil cerca de 8.772 Indígenas que não ouvem ou que apresentam dificuldade para ouvir (BRUNO; COELHO, 2016). Já os Quilombolas Surdos são pessoas que carregam raízes ancestrais de povos escravizados que constituíram os Quilombos e, assim como os Indígenas Surdos, convivem em seu grupo cultural de forma predominantemente visual, restritos da audição desenvolvem outros meios de comunicação. As pesquisas sobre Quilombolas Surdos ainda possuem pouca expressividade na literatura (LOBATO; OLIVEIRA; LEAL, 2018).

Esta investigação, de abordagem quanti-qualitativa, teve como *locus* de pesquisa as bases de dados Google Acadêmico e *SciELO*, os anais do Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina (JOPEQAL) e, por fim, as revistas *Arqueiro*, *Espaço* e *Fórum* - vinculadas ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Compuseram este trabalho artigos, textos publicados em anais de eventos e capítulos de livros. Ao todo, foram identificados 15 estudos, 14 deles sobre a educação de Indígenas Surdos e apenas 01 publicação sobre a educação de Quilombolas Surdos. Justificamos a relevância desta investigação visto que nenhum dos trabalhos encontrados estabelece uma relação interseccional entre Indígenas e Quilombolas Surdos.

O marco legal que nos orienta para a constituição de tal intersecção é a Lei nº 11.645/2008, que prevê a inclusão nos currículos

da rede educacional básica brasileira da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa lei é um grande avanço educacional, uma vez que ela tem como objetivo reduzir o olhar eurocêntrico e tradicional que, durante muito tempo, conduziu a educação brasileira, para, paralelamente, ampliar horizontes educacionais, além de limitações cronologicamente ocidentalizadas (BRASIL, 2008).

Entendemos que população Indígena e população Quilombola são categorias particularmente distintas, que carregam contextualizações e histórias ricas e repletas de significados. Entretanto, neste texto, não buscaremos desdobrar sobre a especificidade de nenhuma delas, mas sobre a intersecção que as une. Tratamos aqui de cidadãos brasileiros que estão à margem da educação, renegados da sociedade, invisibilizados por políticas sociais e educacionais. Mas, além disso, são sujeitos com conhecimentos e histórias muito vastas, tendo saberes e linguagens que precisam habitar os currículos educacionais brasileiros. Quanto as regiões que aqui discutimos, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, notícias e estudos nos levaram a perceber que há uma correlação entre elas, as unindo enquanto territórios de disputas políticas, envolvendo os interesses do mercado contra os povos Indígenas/Quilombolas.

É urgente que a cultura escolar dialogue sobre os saberes desses grupos em seus currículos e no dia a dia escolar, a cultura de Indígenas e de Quilombolas Surdos são centrais à constituição da identidade sociocultural brasileira. Distanciando-nos de compreensões estratificadas e reduzidas à uma lógica inerte,

entendemos identidade como mudança e transformação. Para Stuart Hall (2006, p. 13), a identidade está em constante transformação e as diferenças – que demarcam as múltiplas formas de existência humana – participam intimamente desses processos. A identidade é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”

Também nos importa o rompimento de preconceitos vigentes na sociedade sobre os povos Surdos, Indígenas e Quilombolas. A educação tradicional e eurocêntrica, demasiadamente, representou esses povos de forma folclórica e distanciada da educação “clássica”. Por vezes, esses sujeitos foram narrados como selvagens, que, por resguardar os conhecimentos tradicionais de seus ancestrais ou por se comunicarem a partir de línguas e linguagens distintas daquelas que são aprovadas pela cultura erudita e letrada, não deveriam ter acesso aos bens culturais da modernidade, por exemplo, ao Ensino Superior e às tecnologias digitais de informação e de comunicação (JUIZ DE FORA, 2012).

Por fim, ressaltamos que uma série de notícias vinculadas à grande mídia nos revelam que, a cada dia, é fortalecida uma “necropolítica” (ou política da morte) sobre os povos Indígena e Quilombola (CASTRO, 2021; BOTTREL, 2021; FANTÁSTICO, 2021). Doravante, não podemos nos restringir a uma visão pessimista e conformista, valendo-nos da ética humana como norte para a educação brasileira, essas fontes precisam servir como um convite à luta e ao engajamento em temas relevantes, como de fato é o amor ao

próximo, à vida e à crença na mudança (FREIRE, 2016). Tendo a escrita como nossa forma de luta, esta investigação direciona-se ao JOPEQAL, evento sediado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFTM), constituindo-se importante *lócus* dialógico, discursivo e bibliográfico sobre temáticas caras às regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, bem como sobre a educação Indígena e Quilombola.

Como passo seguinte, nos dedicamos à exposição da metodologia desta investigação e, em seguida, às discussões, nas quais buscamos entendimentos à questão de pesquisa: Quais significados podem ser evidenciados por meio da produção de conhecimento sobre educação de Indígenas e Quilombolas Surdos nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil?

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Buscando contextualizar sobre a produção de conhecimento sobre Educação de Indígenas e de Quilombolas Surdos, este estudo dividiu-se em duas etapas, uma de investigação bibliográfica e outra de análise dos materiais encontrados. Nas análises estabelecemos correlações entre dados legais, documentais e teóricos (acionados na parte introdutória do estudo). Esta pesquisa identifica-se sendo de abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Gomes e Araújo (2004) este modelo investigativo tem como intenção abranger a complexidade da investigação bibliográfica, sobretudo no campo de estudo das ciências humanas e sociais, no qual dificilmente podemos estabelecer classificações dicotômicas, seja em um polo quantitativo ou qualitativo.

Na primeira parte da pesquisa foram realizadas investigações sobre o tema nas bases de dados Google Acadêmico e *Scielo*, nos anais do JOPEQAL, bem como nas revistas *Arqueiro*, *Espaço* e *Fórum* – vinculadas ao INES. Dessas buscas foram incluídos artigos, textos publicados em anais de eventos e capítulos de livros que tratassem sobre a temática da educação de Surdos Indígenas e da educação de Surdos Quilombolas. Não foram incluídos trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e livros, também foram descartadas produções relacionadas à análise linguística e trabalhos cujo link não abriu para a exposição do texto.

Em razão da criação da lei nº 11.645/2008, estabelecemos um recorte temporal investigativo para esta pesquisa entre os anos de 2008 e 2021 (até o mês de outubro). A lei em voga estabelece uma intersecção entre as temáticas da cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com essa lei, houve uma modificação da lei nº 10.639/2003, que tratava especificamente sobre a temática da valorização da História Afro-Brasileira nos currículos educacionais do país. Tal dado nos revela que, como coletivo social, caminhamos para a construção de identidades brasileiras mais fluidas e mutáveis, elevando diferentes grupos (sobretudo aqueles que são colocados à margem da cultura erudita, letrada e eurocentrada) a participarem e a estarem em conjunto nas vicissitudes sociais, políticas e educacionais do país (BRASIL, 2003, 2008; HALL, 2006).

Selecionamos as bases de dados Google Acadêmico e *Scielo* visto que são importantes veículos de disseminação e indexação de trabalhos e produções científicas, além disso, ressaltamos o fácil acesso que apresentam. Os anais do JOPEQAL foram eleitos em razão

de ser o evento uma notável referência sobre as temáticas da educação Indígena e Quilombola, principalmente nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Já as revistas Arqueiro, Espaço e Fórum são veículos de predominância nacional no que aflige os debates sociais e educacionais sobre pessoas Surdas.

A seleção de artigos, textos em anais de eventos e capítulos de livros orientou-se na tentativa de abranger um quantitativo significativo de produções, incluindo aquelas que são anexadas a eventos, doravante não se tornam um artigo científico (como é o caso do único trabalho sobre os Quilombolas Surdos que encontramos). Ao todo, compuseram esta investigação 14 produções sobre Surdos Indígenas (Google Acadêmico: 03 artigos, 02 textos publicados em anais de eventos e 03 capítulos de livros; Scielo: 02 artigos; anais do JOPEQAL: 0; nas revistas Fórum: 01 artigo; Espaço: 03 artigos e Arqueio: 0) e apenas uma investigação sobre a educação de Surdos Quilombolas – texto completo publicado em anais de evento.

Após contato com o material bibliográfico, as produções foram separadas em duas subcategorias analíticas: a primeira, Produção de Conhecimento sobre Indígenas Surdos e, a segunda, Produção de Conhecimento sobre Quilombolas Surdos. Nessas subcategorias foram inseridos resumos dos trabalhos encontrados, nos quais buscamos expor informações mais relevantes, como, por exemplo, nome dos autores, instituição a qual estão vinculados, região da comunidade Indígena/Quilombola em pauta e, por fim, alguns apontamos das discussões e conclusões estabelecidas nos trabalhos. Em aporte do material resumido, para construção das análises do estudo, foram

estabelecidas correlações entre evidências teóricas, documentais e legislativas.

Desse modo, na seção seguinte, Produção de Conhecimento sobre Educação de Indígenas e de Quilombolas Surdos, destacamos um quadro comparativo entre os trabalhos identificados sobre os Indígenas Surdos e aquele sobre os Quilombolas Surdos, bem como um gráfico que destaca as publicações por ano. Em seguida, nas subcategorias temáticas, tratamos especificamente sobre cada um desses dois grupos.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS SURDOS

Nesta seção destacam-se dados mais gerais da investigação, para isso lançaremos mão do Quadro 1: Fonte/Tipo de Produção, que traz uma relação entre os periódicos investigados e o tipo de produção encontrada, e do Gráfico 1, que coloca as produções tratadas em uma ordem cronológica de publicação. A seguir, destaca-se o Quadro 1:

Quadro 1 - Fonte/Tipo de produção

Periódicos e Páginas virtuais	Indígenas Surdos			Quilombolas Surdos		
	Artigo	Texto em Anais	Cap. Livro	Artigo	Texto em Anais	Cap. Livro
Google Acadêmico	03	02	03	-	01	-

SciELO	02	-	-	-	-	-
JOPEQAL	-	-	-	-	-	-
Fórum	01	-	-	-	-	-
Espaço	03	-	-	-	-	-
Arqueiro	0	-	-	-	-	-
Subtotal	09	02	03	0	01	0
Total	14			01		

Fonte: Autora e autores (2022).

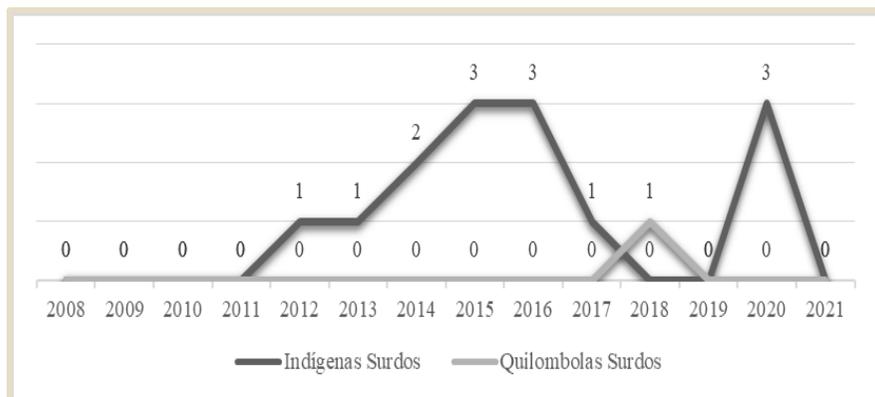
De acordo com o Quadro 1, nota-se que a produção de conhecimento sobre os Indígenas Surdos é mais explorada que os Quilombolas Surdos, que conta com apenas 01 texto publicado em anais de evento. Acreditamos haver uma maior preocupação investigativa em relação aos Indígenas Surdos visto que esse grupo apresenta uma rica variação em relação a comunicação por meio da língua de sinais, por conta disso, muitos pesquisadores preocupam-se em compreender essas variações e suas imbricações com a educação. Além disso, como trazido nos dados introdutórios, o Censo brasileiro revelava em 2010 haver 8.772 Indígenas que não escutam ou que apresentam dificuldades para ouvir, o que é um contingente expressivo (BRUNO; COELHO, 2016).

Também podemos notar que as publicações na forma de artigos científicos são mais evidenciadas. Tal dado possui relação com os bancos de dados que foram eleitos como *locus* para esta investigação, uma vez que 05 deles vinculam apenas artigos científicos (o *Scielo* e as revistas Fórum, Espaço e Arqueiro). Outro ponto que merece destaque é em relação ao quantitativo de publicações das bases de dados acionadas, dentre elas, destaca-se o Google Acadêmico com 8 publicações. Justifica-se essa predominância visto que o Google Acadêmico é uma importante base de vinculação e divulgação de produções de qualquer tipo, seja artigo científico, textos completos publicados em anais de evento ou capítulo de livro.

Encontramos apenas 02 artigos na base de dados *Scielo*, que vincula apenas publicações de revistas classificadas como A1, por conta disso, essa base acaba desconsiderando muitas produções, por exemplo, textos publicados em anais de eventos ou artigos científicos menos qualificados. Dessa forma, entendemos que, para garantir a fidedignidade dos dados de uma pesquisa, é importante considerar outras bases que vinculem revistas menos qualificadas, bem como anais de eventos.

A partir dos destaques postos acima, destaca-se o Gráfico 1: N° de Publicações/ Ano.

Gráfico 1 - N° de Publicações/ Ano



Fonte: Autora e autores (2022).

O Gráfico 1 nos revela que a produção de conhecimento sobre Indígenas Surdos tem seu início no ano de 2012 e apresenta um crescimento significativo a partir do ano de 2013, ficando em ascensão entre os anos de 2014 e 2016 e, em seguida, em 2020. Já a produção de conhecimento sobre Quilombolas Surdos apresenta uma única produção no ano de 2018. Acreditamos que a partir da Lei nº 11.645/2008 foi incentivado o desenvolvimento de pesquisas na área, apontando a relevância da lei.

De forma geral, os anos 2000 marcaram uma ascensão legal e teórica sobre as demandas dos grupos aqui tratados. Além dos dados legais destacados que trouxeram reconhecimento social e educacionais a sujeitos Indígenas e negros, também devemos considerar marcos de apoio às pessoas Surdas, por exemplo, a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, lei regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (que prevê diversas

providencias relacionadas a educação de Surdos e à inclusão, permanencia, formação de professores e intérpretes de Libras) (BRASIL, 2002, 2005).

Entretanto, devemos nos ater à drástica queda de investigações nesse campo no ano de 2021, indicando que as ações políticas de enfraquecimento dos povos Surdos, Indígenas e Quilombolas, tem surtido efeito no campo investigativo. Feltrin (2021) expõe que o atual Ministério da Educação (sob controle de Milton Ribeiro) retirou o apoio financeiro do INES e da TV INES, reduzindo, assim, o incentivo e o investimento político na educação e na pesquisa envolvendo a população Surda. Esse fato nos leva a refletir sobre os rumos sociais e educacionais que temos tomado enquanto nação, uma questão ainda nos instiga: estamos caminhamos para o rompimento e a descontinuidade de uma série de avanços políticos, sociais e educacionais (advindos com os anos 2000), que garantiram reconhecimento a grupos que, historicamente, foram invisibilizados e até mesmo eliminados da sociedade?

Diante dessas reflexões, como passo seguinte nas próximas seções, discutiremos com um olhar mais específico a Produção de Conhecimento sobre Indígenas Surdos e, na sequência, sobre Quilombolas Surdos.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE INDÍGENAS SURDOS

Na atualidade, as comunidades Indígenas têm sofrido um descaso político e social alarmante, ferindo a saúde e a humanidade desse povo. O programa do Fantástico (2021) denunciou que a Fundação

Nacional do Índio (FUNAI) proibiu uma equipe da Fiocruz de prestar assistência médica à reserva indígena Yanomami, que padecia com surtos de malária, desnutrição e falta de medicamentos (atualmente a FUNAI tem como presidente o delegado da Polícia Federal Marcelo Xavier). Bottrel (2021) relatou a morte de um bebê indígena de um grupo venezuelano de etnia Warao, em decorrência da Covid-19. O grupo encontrava-se em condições insalubres de se viver, sendo constituído predominantemente por mulheres, crianças e gestantes. O grupo percorreu várias localidades brasileiras em busca de atendimento médico ao bebê, que morreu em Belo Horizonte, MG.

Pesquisas relacionadas à educação de Indígenas Surdos ainda são recentes, mas podemos destacar que são importantes para reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem deste público. Em sua maioria, os trabalhos encontrados visam investigar as relações educacionais e comunicativas dos Surdos Indígenas, seja na família, na escola e na comunidade, bem como as línguas que eles utilizam nesses contextos.

Foram identificadas 14 publicações sobre Indígenas Surdos. Esses estudos estão organizados da seguinte forma.

Quadro 2 - Indígenas Surdos/Tipo de Produção

Indígenas Surdos			
Artigo	Texto em Anais	Cap. Livro	Total
09	02	03	14

Fonte: Autora e autores (2022).

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

Bruno e Lima (2014), ambos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investigaram as escolas Indígenas da região de Dourados/MS e constataram que os professores não estão preparados para receber os Surdos, não dominam a Libras e não conhecem as especificidades educacionais deste público, sendo necessária uma formação especializada e uma gestão escolar pautada na educação inclusiva.

Bruno e Lima (2015), também no âmbito da UFGD, pesquisaram povos indígenas Surdos Guarani-Kaiowá das comunidades das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados/MS, constataram que a comunicação ainda é incipiente na comunidade e que na escola o intérprete de Libras auxilia na comunicação. Os professores indígenas compreendem a necessidade de um desenvolvimento efetivo da Língua de Sinais na comunidade, visto que em família eles se comunicam através de gestos combinados, que não são compreendidos em outros meios (como a escola).

Sumaio (2015), da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), pesquisou sobre o povo Surdo de Terena, uma comunidade próxima ao município de Miranda/MS. Os indígenas ouvintes são usuários da língua Terena e da língua portuguesa. Entre os Surdos, é usado os sinais Terena. Os Surdos mais jovens, que frequentam a escola, entram em contato também com a Libras. A pesquisadora concluiu que, de acordo com a estrutura morfológica, os sinais Terena podem ser considerados como língua e precisam ser valorizados nos processos educacionais dos Surdos Terena.

Cruz-Aldrete, Bruno e Coelho (2016) apresentam uma análise sobre os Surdos Indígenas no Brasil e no México. A autora Cruz-Aldrete possui vínculo com a Universidad Autónoma del Estado de Morelos, já Bruno e Coelho com a UFGD. A pesquisa desponta que o direito à educação de qualidade é garantido por lei nesses países, mas a efetivação prática ainda é distante. De acordo com a investigação, o que se encontra no cotidiano educacional são professores despreparados, falta de respeito à língua materna dos alunos, escolas sem estruturas e alunos que caminham longas distâncias para chegar até a escola. Dessa forma, ainda é preciso um movimento para que a população Surda Indígena seja atendida com maior qualidade.

Bruno e Coelho (2016), da UFGD, em pesquisas sobre a educação de Surdos Indígenas, nos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia no estado de MS, focaram na análise da inclusão e nas práticas pedagógicas. Conclui-se que importa haver maior apoio da secretária da educação à comunidade, além disso, os professores compreendem a necessidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas para os Surdos de acordo com suas especificidades e o desenvolvimento de uma proposta de educacional bilíngue na escola.

Vilhalva e Freitas (2013) realizaram pesquisa na Comunidade Indígena Jaguapiru/MS. Apresentam um relato de experiência de educação bilíngue (oral e língua de sinais) em sala de recurso multifuncional da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu. Conclui-se que são muitos os desafios, mas que é possível realizar os atendimentos de uma educação bilíngue nas escolas indígenas. O

artigo apresenta avanços com os alunos surdos atendimentos e destaca a importância da formação de profissionais para o atendimento de Surdos Indígenas.

Lima e Bruno (2017), da UFGD, pesquisaram sobre a comunidade Kaiowá/MS, e enfatizaram os processos comunicativos de crianças Indígenas, seja na família ou na escola. Concluíram que as crianças Surdas Indígenas fazem uso de sinais icônicos, copiando o formato das coisas, ou gestos combinados para uma comunicação uma básica e limitada gerando o comprometimento no processo educacional de aquisição de novos conhecimentos.

Vilhalva (2020), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), realizou um mapeamento da língua de sinais indígenas nas comunidades Jaguapiru e Bororo, em Dourados/MS. A autora destaca a necessidade de haver o registro dessas línguas no processo educacional, para que possa ser facilitado o processo ensino e aprendizagem dos alunos Indígenas Surdos.

Eler, Carvalho e Suruí (2020), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), realizaram um trabalho sobre os sinais utilizados no contexto escolar dos Surdos Indígenas da comunidade Cacoal/RO. Conclui-se que a língua de sinais, a identidade e a cultura dos Indígenas Surdos devem estar presentes nos processos educacionais desses indivíduos.

TEXTOS EM ANAIS

Santos (2015), da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias ULUSOFONA, em trabalho apresentado à VII Jornada

Internacional de Políticas Pública da Universidade Federal do Maranhão/MA (região da comunidade indígena investigada), dialoga sobre os povos Urubu Ka“apor em sua pesquisa documental e bibliográfica de cunho exploratório e descritivo. O autor constata a necessidade de haver mais políticas públicas de atendimento educacional especializado direcionada aos Indígenas Surdos, para, assim, haver maior valorização da língua e da cultura desse povo.

Silva e Duarte (2016), ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFP), em texto apresentam investigações realizadas em escolas Indígenas da rede estadual de ensino de PE e escolas do povo Xukuru. Os autores apresentam resultados sobre os processos de alfabetização de Indígenas Surdos e ressaltam que a falta da língua de sinais e de profissionais fluentes são considerados uma barreira para que o aprendizado se efetive. Conclui-se que a falta de profissionais fluentes em Libras tem apresentado um desafio no processo de alfabetização dos alunos Indígenas Surdos, pois a comunicação nesse processo é fundamental. Apesar de leis brasileiras garantirem esse direito, ele não está sendo cumprido nesta região. No entanto, vale realçar que o curso de Licenciatura Indígena vem contribuindo fortemente para a mudança desse quadro, com a formação de profissionais capacitados para atender esse público.

CAPÍTULOS DE LIVROS

As autoras Coelho e Bruno (2012), respectivamente, na UFTS e na UFGD, por meio de investigação das comunidades Indígenas nos municípios Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia no estado de MS.

Constataram que os povos Guarani apresentam respostas mitológicas para a Surdez que estão de acordo com suas concepções de mundo. Os familiares ainda não possuem uma percepção real em relação à Surdez e, por isso, utilizam expressões, como: “louco”, “deficiente” ou “cabeça fraca”. Conclui-se que a falta de comunicação dos Surdos com os demais sujeitos é uma grande barreira, principalmente no contexto escolar.

Cunha, Cavalcante e Santos (2020), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), apresentam a pesquisa realizada nas comunidades da região de Santarém-PA, que se trata de uma análise dos processos ensino-aprendizagem de um aluno Surdo Indígena da escola Indígena de ensino fundamental de Santarém. Conclui-se que há necessidade de estratégias educacionais que abarquem as especificidades dos alunos Indígenas Surdos, suas identidades e cultura.

Vilhalva e Andreis-Witkosk (2014 p. 264) apresentam o projeto Índio Surdo, desenvolvido pela professora Shirley Vilhalva e aplicado nos territórios etnoeducacionais de MS, não especificando as comunidades Indígenas participantes. Esse projeto é de extrema importância à área e tem como objetivo “(...) estar presente nas escolas Indígenas, viabilizar aos alunos Surdos o direito à acessibilidade, principalmente com a presença do intérprete da língua brasileira de sinais, para uma comunicação efetiva no âmbito escolar.”

A partir dos dados apresentados, no que se refere às regiões Centro-Oeste e Norte do país, compreendemos que as autoras que mais investigam o campo educacional dos Indígenas Surdos são

Marilda Bruno, professora na UFGD, Shirley Vilhalva, professora na UFMS e, por fim, Luciana Coelho, também da UFGD. Por consequência, as instituições com maior predomínio de pesquisa também se concentram na região Centro-Oeste, com destaque para a UFGD e a UFMS. Acredita-se que tal dado possui relação com a predominância da população Indígena da região do MS, em relação às demais regiões do país (BRUNO; COELHO, 2016). No entanto, importa haver a valorização e a disseminação de publicações em outras regiões do país, uma vez que essas questões excedem as barreiras territoriais que dividem uma região de outra. Como podemos notar, na matéria de Bottrel (2021), a comunidade indígena venezuelana teve sua humanidade negada por falta de assistência médica, o que queremos dizer com isso é que a nacionalidade ou a regionalidade de um povo não pode ser um critério determinante para tenham acesso à saúde e a educação digna e de qualidade.

Outra questão que merece destaque envolvendo as regiões é em relação à pesquisa de Santos (2015) e Duarte e Silva (2016). Ambas as pesquisas envolvem debates Indígenas na região Nordeste do país, tal dado nos revela que é importante romper olhares que entendem que essas comunidades indígenas se localizam apenas nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. A investigação de Santos (2015) dialoga sobre uma comunidade Indígena na região amazônica do Brasil e localizada no estado do MA (região Nordeste). Tal dado nos convida a refletir que os meios de divisão territorial empregados pelos povos Indígenas excedem compreensões eurocêntricas e tradicionais,

podendo abranger nacionalidade e regionalidades distintas que compartilham a floresta amazônica.

Por fim, ressaltamos que, de acordo com as discussões apresentadas pelos trabalhos, há uma necessidade de maior investimento público nas escolas indígenas, bem como na valorização da língua e da cultura desse povo. Os estudos apontam a existência de projetos que dialogam com as demandas educacionais dos Indígenas Surdos, por exemplo, o que é desenvolvido pela professora Vilhalva, intitulado Índio Surdo. Sendo assim, compreendemos que é urgente que sejam fomentados e valorizados projetos como esse para que a educação desses sujeitos seja mais valorizada política e socialmente.

Como passo seguinte, na próxima subseção dialogaremos sobre a produção de conhecimento envolvendo o Quilombola Surdo.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE QUILOMBOLAS SURDOS

As comunidades Quilombolas contemporâneas são constituídas por pessoas descendentes de escravos que fugiram durante o período de escravidão no Brasil e, assim, constituíram os quilombos. Para Lobato, Oliveira e Leal (2018) essas comunidades, ao buscarem a afirmação e a demarcação de suas terras, a valorização dos seus saberes e culturas, devem ser reconhecidas pela resistência que demonstram frente à ação eurocêntrica e colonizadora, que, historicamente, negam os seus direitos os tentam explorar.

Em matéria exposta por Castro (2021), é retratado o sofrimento de Quilombolas brasileiros, cotidianamente atacados, violentados e despejados das suas terras. De acordo com a autora, chineses e militares norte-americanos desembarcam no estado do MA buscando terras estratégicas para lucros bilionários, por conta disso, os Quilombolas são alvo de despejo e da violência. Para os líderes de movimentos Quilombolas, tais casos possuem íntima relação com o avanço do agronegócio, legitimado pelo atual Governo Federal (liderado pelo presidente Jair Bolsonaro e a Ministra da Agricultura Tereza Cristina) e pelo Governo do Estado do MA, que tem como governante Flávio Dino do Partido Socialista Brasileiro.

Foi encontrada apenas 01 publicação que contextualiza sobre Quilombolas Surdos, de Lobato, Oliveira e Leal (2018), texto completo publicado nos anais do III Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, evento organizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). As autoras e o autor possuem vínculo (de trabalho ou estudo) com a UFPA.

A produção teve como objetivo a observação de experiências socioeducativas, familiares e inclusivas de uma comunidade Quilombola de Boa Esperança/PA, entre um sujeito Surdo e uma comunidade ouvinte. De acordo com os resultados da pesquisa, os processos educacionais e familiares inclusivos da pessoa Surda é marcado por estigmas relacionados à falta da audição desses sujeitos. Por serem surdos, esses sujeitos acabam sendo privados de muitas experiências educacionais e escolares. Conclui-se que a educação

Quilombola ainda caminha a passos lentos para a constituição de um olhar inclusivo, seja no seio familiar ou na escola.

Diante desses dados, compreendemos que, mesmo que seja vislumbrado avanços legais e políticos relacionados à cultura negra, ainda é uma demanda social o desenvolvimento de contextos educacionais com maior qualidade nas comunidades Quilombolas. Ou seja, o estudo de Lobato, Oliveira e Leal (2018) nos revela que a inclusão educacional do estudante Surdo ainda é uma pauta distante à realidade Quilombola. Desse modo, entendemos que há uma urgência que os professores e as professoras dessas comunidades sejam formados para compreender as demandas do discente com deficiência, além disso, importa haver investimentos educacionais nessas comunidades, para que sejam garantidos recursos tecnológicos, salas e materiais de atendimento educacional especializado.

Por certo, apenas um estudo não é capaz de nos expor a realidade educacional dos Surdos nas comunidades Quilombolas. Desse modo, é importante haver o desenvolvimento de mais investigações relacionadas a esse público, para, assim, podermos compreender as demandas educacionais que precisam ser sanadas com maior urgência. Castro (2021) expôs tristes gestos de ataque às comunidades Quilombolas, no entanto, como forma de resistência às tentativas de desterritorialização desses povos, é importante haver investimento na cultura e na educação desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta investigação dialogamos a partir da questão: quais significados podem ser evidenciados por meio da produção de conhecimento sobre educação de Indígenas e Quilombolas Surdos nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil?

De acordo com os resultados, concluímos que importa haver maior valorização e investimento público nos estudos envolvendo as comunidades Indígenas Surdas e as comunidades Quilombolas Surdas. As demandas envolvem o fomento de mais pesquisas, bem como a necessidade de se sanar demandas sociais e educacionais desses sujeitos, sobretudo, envolvendo a comunicação no cotidiano escolar e com as comunidades. No entanto, devemos ressaltar alguns dados relevantes, por exemplo, o projeto Índio Surdo, desenvolvido pela professora Vilhalva, e a Licenciatura Indígena, iniciativas que visam atender demandas educacionais desses discentes.

A predominância de pesquisas envolvendo a população Indígena Surda localiza-se na região Centro-Oeste, especificamente no estado do MS. Entretanto, também compreendemos que as formas organizacionais dos povos Indígenas excedem as compreensões eurocêntricas de demarcações territoriais, visto que esses povos compartilham fronteiras que integram regiões, seja a região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, seja o Brasil e outros países que conosco compartilham a floresta amazônica, como é a Venezuela. Já o trabalho que contextualiza a população Quilombola Surda é oriundo da região Norte do país, no entanto, a triste situação enfrentada pelos

Quilombos brasileiros do estado do MA (na região Nordeste) merece destaque teórico e político.

Compreendemos que a Lei nº 11.645/2008, bem como outros marcos legais dos anos 2000, fomentaram a realização de investigações envolvendo as populações aqui tratadas. Todavia, no ano de 2021, juntamente a uma série de investidas políticas de ataque aos povos Surdo, Indígena e Quilombola, não ocorreu a realização de nenhuma investigação sobre esses grupos. Diante desse dado entendemos que, como gesto de resistência política, importa haver o desenvolvimento de mais investigações contextualizando as demandas desses sujeitos, uma vez que não podemos descontinuar os avanços sociais, legais e teóricos conquistados com os anos 2000.

Como exposto introdutoriamente, vigora no Brasil uma “necropolítica”, engendrada e fortalecida por grandes empresários que, historicamente, comandam o país - por meio de uma ética mercadológica controlam a educação, a agricultura e a pecuária -, determinando, assim, a forma como a nossa natureza deve ser cuidada, os meios como as nossas terras devem ser aproveitadas, as linguagens e os saberes que são válidos ao currículo e aqueles que merecem ser excluídos. E, sobretudo, decidem quais são os sujeitos culturais que têm direito à vida e quais são aqueles que devem ser mortos. Sendo assim, concluímos ser urgente que os saberes e linguagens desses grupos integrem os currículos e a façam parte da cultura educacional brasileira de forma potente.

REFERÊNCIAS

BOTTREL, Fred. Bebê indígena de grupo venezuelano morre de COVID-19 e Defensoria Pública cobra providencias. **TV Globo**. Belo Horizonte, 26 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/10/26/bebe-indigena-de-grupo-venezuelano-morre-de-covid-19-e-defensoria-publica-cobra-providencias.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera A Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março 2008 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qHtPZV5tBV4g65yjyVFXgpR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. A Formação de Professores nas Escolas Indígenas de Dourados/MS para Escolarização/Inclusão de Alunos Surdos. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27723/pdf_43. Acesso em: 04 out. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 127-142, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/j4cSDfzJ8ztK7rttGmGgSLw/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

CRUZ-ALDRETE, Miroslava; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. La enseñanza de las comunidades sordas indígenas en Brasil y México: ambientes multilingües e interculturales. **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 43, p.

35-57, jan./jul. 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.22535/cpe.v0i43.13809>. Acesso em: 04 out. 2021.

CASTRO, Mariana. Entenda por que a falta de titulação de terras quilombolas agrava conflitos no Maranhão. **Brasil de Fato**. Imperatriz, 25 nov. 2021. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/25/entenda-por-que-a-falta-de-titulacao-de-terras-quilombolas-agrava-conflitos-no-maranhao#:~:text=O%20terma%2C%20por%20meio%20da,falta%20de%20recursos%20para%20a>. Acesso em: 04 out. 2021.

COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: o lugar da fala e da Palavra na Constituição do Ser. In: BRUNO, Marilda Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato (Org.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão**. Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 111-134. Disponível em:
<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1796/1/educacao-diversidade-e-fronteiras-da-in-exclusao-marilda-garcia-bruno-e-renato-suttana-orgs.pdf#page=115>. Acesso em: 04 out. 2021.

CUNHA, Bárbara Almeida. da; CAVALCANTE, Eleny Brandão; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. A Educação Escolar Indígena e a Inclusão. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). **As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais**. 1. ed. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020, p. 60-65.

ELER, Rosiane Ribas de Souza; CARVALHO, Juliana Isabel. R. de; SURUÍ, Joaton. Comunidade Surda Indígena Paiter Suruí: Mapeamento de Sinais no Ambiente Escolar. **Revista Espaço**, Rio de

Janeiro, n. 53, p. 243-255 jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/657/706> Acesso em: 04 out. 2021.

FANTÁSTICO. Yanomami: Funai proíbe equipe da Fiocruz de prestar assistência em reserva indígena. **TV Globo**. 22 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/11/22/yanomami-funai-proibe-equipe-da-fiocruz-de-prestar-assistencia-em-reserva-indigena.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2021.

FELTRIN, Ricardo. Exclusivo: Governo cancela contrato e tira do ar única TV para surdos. **UOL**. 14 mar. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/oops/2021/03/14/exclusivo-governo-cancela-contrato-e-tira-do-ar-unica-tv-para-surdos.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros. Pesquisa quanti-qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo. **Rumos**, João Pessoa, v. 1, n.2, p. 149-161, 2004. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/152.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad.) Tomaz Tadeu da Silva, Guaraci Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2006.

JUIZ DE FORA. **Proposta curricular:** História. MIRANDA, Sônia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. (cons.) Juiz de Fora. Secretaria de Educação, 2012.

LIMA Juliana Maria da Silva; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Criança Kaiowá surda e sua comunicação na família e na escola. **Educação E Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 19, p. 36-45, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/6988/3898>. Acesso em: 04 de out. 2021.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Quilombo, Educação e Surdez: A questão de inclusão em espaços de excluídos. *In: III SEMINÁRIO NACIONAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA, SEÇÃO DIVERSIDADE E CULTURA. 3., Cometá. Anais [...]. Cometá: Unipersidade Federal do Pará - UFPA, 2018, p. 220-236. Disponível em: <https://sites.google.com/view/anaisppgeduc-ufpa/antiores/n%C3%BAmero-3>. Acesso em: 26 out. 2021.*

SANTOS, Irlan Marcos Cerqueira. O Acesso do Surdo Ka'apor em sua Comunidade Indígena à Educação: uma discussão de inclusão. *In: VII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2015, 7., 2015, São Luís. Anais [...], São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2015, p. 1-9. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-acesso-do-surdo-ka%E2%80%99apor-em-sua-comunidade-indigena-a-educacao-uma-discussao-de-inclusao.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.*

SILVA, Risonete Rodrigues da; DUARTE, Ana Maria Tavares. Os Desafios na Alfabetização de Crianças Surdas dos Povos Indígenas de Pernambuco. *In: III CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. Anais [...], Campina Grande: Realize Editora, 2016, p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21828>. Acesso em: 04 out. 2021.*

SUMAIO, Priscilla Alyne. Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 276-278, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/17/29>. Acesso em: 04 out. 2021.

VILHALVA, Shirley; ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. A Educação do índio Surdo Brasileiro: implicações linguísticas. *In: ANDREIS-WITKOSKI Sílvia, FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.) Educação de Surdos em Debate. 1. ed. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014, p. 263-270. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdo_s.pdf#page=263. Acesso em: 04 out. 2021.*

VILHALVA, Shirley; FREITAS, Simone. Direito Linguístico e as Conquistas do Aluno Índio Surdo na Escola Indígena em Dourados em Mato Grosso do Sul. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-35, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/278/287>. Acesso em: 04 out. 2021.

VILHALVA, Shirley. Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 89-90, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/198/187>. Acesso em: 04 out. 2021.

12

Educação Sexual e Digissexualidades: Perspectivas e Contribuições

 https://doi.org/10.56518/edara.978-65-997902-3-2_012

Claudionor Renato da Silva

INTRODUÇÃO

Digissexualidades são sexualidades vividas por meio das tecnologias “digitais”. Se expressam em dois “entes” diferentes: um, por meio da tela do computador ou um holograma, outro, através de um robô, um robô sexual. Esses dois entes, já representam numa breve história das digissexualidades, como experiências em sexualidades emergentes, de Primeira e de Segunda Ondas, segundo McArthur e Twist (2017).

Primeira Onda e Segunda Onda foram períodos, considerados pelos autores McArthur e Twist (2017), como propulsores de duas preocupações no meio acadêmico e profissional (psicológico-terapêutico), a saber: a preocupação com uma nova identidade sexual emergente e radical e a consideração da variável da saúde mental e sexual dos sujeitos que, pela prática digissexual, começaram a apresentar problemas relacionais e de saúde, envolvendo a sexualidade. (MCARTHUR; TWIST, 2017; HERTLEIN; BLUMER, 2013).

O interessante desse breve histórico é que, já faz algum tempo que a ficção literária e cinematográfica científica, exploram, não só a vida sexual pelas telas do computador e do celular, como também a possibilidade real de um robô sexual, assumir vida humana e substituir um humano numa relação afetivo-sexual, seja hetero ou homo ou bissexual. *Frankstein* e os *Transformes*, no cinema, são um exemplo de “revolta” dos não-humanos contra os humanos, numa relação antigamente “boa”, rompida pela “vontade” de um não-humano, sentir, querer se tornar autônomo, respeitado, digno, único.

Mas, a literatura de ficção que chega ao cinema não pode ser comparada com a emergente e radical vivência digital e robótica, pois, na verdade, elas traduzem um novo prazer, uma nova relação saudável em sexualidade; privativa, íntima, “programada”, vivida no interior de suas casas, apartamentos, quartos, escritórios etc. Não se trata de um “monstro” mal, criado pela ciência, mas de outro “monstro”, o “monstro” de Rubem Alves (1981), aquele “monstro” que conhecemos e consideramos (como) “ciência”, o que vale, diretamente, para as digissexualidades ou as sexualidades vividas por tecnologias.

Como extensão do humano e do real, seguindo as proposições de Alves (1981) a vida sexual digital impactada pelos computadores e pela robótica, materializa, na digissexualidade (MCARTHUR; TWIST, 2017), como já se afirmou, a emergência de uma nova identidade sexual, a identidade digissexual. Uma nova realidade que impulsiona pesquisadores(as) do mundo inteiro a tornarem efetivas pesquisas de cunho teórico e metodológico, em educação sexual, com

problemáticas como a que está presente nesse trabalho: que perspectivas as digissexualidades apresentam à educação sexual como proposta de currículo e de pesquisa?

Objetiva-se de modo amplo, apresentar o que é a digissexualidade, especificamente, apresenta-se para a educação sexual, alguns desafios de currículo e de pesquisa, tal como os *modus* de tratamento das digissexualidades, ao redor do mundo. Outra frente específica dos objetivos é a consideração de que se está a tratar de fenômenos de cultura, pois, as máquinas, passam, historicamente, cada vez mais, a incorporar a vida no mundo, como bem nos aponta Morin (2005).

A justificativa para a busca das perspectivas possíveis das digissexualidades encontra eco, exatamente, na história humana. O homem fábrica (*faber*) de Morin (2005), já destacado, que desde muito cedo, entendeu, que sem os recursos ideais, certos, bem trabalhados, bem planejados e executados, não seria possível a sobrevivência na terra. Isso poderia ser óbvio, como demonstra Morin, mas não o é, por isso, sua provocação em aproximar ou nos fazer enxergar que a ciência técnica precisa incorporar a ciência humanística e vice-versa; isso não é um trabalho em vão.

Deleuze e Gattari (1972) também fazem interpelações filosóficas (e psicanalíticas), sobre essa relação homem-máquina e recorrem à história para nos deixar, como se espera, à vontade ou nem tão à vontade, assim, para falar de digissexualidades, na contemporaneidade.

Aquela época de Deleuze e Gattari, a época da contracultura, remonta também a radicalidade das digissexualidades, em tempos atuais. A máxima de Deleuze e Gattari continua atual: “somos máquinas, e máquinas, há, por todo o lado” - uma paráfrase.

As máquinas se tornaram o desejo (sexual) que faltava ou ainda falta ao ser humano. E até por isso são e estão tão comuns, tal “relação” de falta: a falta de um desejo, por outrem que não existe, na mesma proporção; proporção essa, que a máquina ocupa o lugar (o desejo), o lugar do humano e seu prazer.

Há muito que se explorar para os estudos digissexuais a partir dessas breves ponderações e indicações de literatura e, essa é a proposta desse texto, em pelo menos, iniciar os debates e reflexões sobre o assunto na área da educação sexual, na relação máquina (tecnologia) e a sexualidade humana.

A seguir, se apresenta uma seção sobre a metodologia e, na sequência, a análise e discussão dos dados do Marco Teórico: quatro perspectivas pelas quais as digissexualidades “provocam” a pesquisa em educação sexual, no sentido da formulação de um currículo escolar e não escolar ou um ensino de digissexualidades para a educação sexual; as quatro perspectivas são os “achados” do Marco Teórico desenvolvido. Nesse processo, uma relação direta se verifica entre a sexualidade humana, as tecnologias e a educação.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006) é mais que simples elencamento de pesquisas e, muitas vezes,

nem precisa passar por esse elencamento, do ponto de vista quantitativo; se for possível, basta uma construção ensaístico-teórica com base na problemática, de forma direta, simples e que abarque um quantitativo de referências que permitam esse texto teórico ser consistente, com rigor científico adequado e de alto nível, sejam em artigos, livros e capítulos de livros.

É nessa linha de pensamento e maturação em pesquisa que o presente estudo foi desenvolvido, dentro de um tema pouco estudado e pesquisado no Brasil, mas de grande repercussão nos últimos anos, com o advento dos *sexbots* ou robôs sexuais, como apresentado por McArthur e Twist (2017) e Danaher e McArthur (2017).

Outros autores(as) também vêm falando das digissexualidades como Gersen (2019), Woodward (2020), Zhang (2021), Aoki e Kimura (2021), todos(as) em língua inglesa que discutem as digissexualidades do ponto de vista da cultura. Em português, temos o trabalho de Santos e Baia (2021). Nesse trabalho, em especial, Santos e Baia (2021), trabalham o objetivo de compreender as digissexualidades e não a combater ou negá-la. Porém, no texto, não há uma preocupação com a definição e conceituação das digissexualidades. Algo muito necessário para o tema, na atualidade, nos estudos brasileiros.

Os procedimentos da pesquisa foram, inicialmente, o uso e busca sob o descritor “*digisexuality*” no Google Acadêmico, tendo como parâmetro de escolha dos textos, a orientação da problemática

e dos objetivos da pesquisa, como sugerem Sampieri, Collado e Lúcio (2006).

Depois de organizado e lido um grupo considerável de artigos, livros e capítulos de livros, que exigiram, um trabalho de tradução preliminar foi possível perceber e “enquadrar” os referenciais, encontrar algumas perspectivas que se abriam, a cada leitura e, que, acabaram por se tornar as quatro perspectivas dessa pesquisa. Assim, pelo produto bibliográfico, se dá forma, ao que Sampieri, Collado e Lúcio (2006) chamam de Marco Teórico, ou seja, uma construção textual ensaístico-teórica sobre um tema, no caso, o tema das digissexualidades.

ANÁLISE E DISCUSSÕES - AS QUATRO PERSPECTIVAS

O quadro a seguir, sintetiza as quatro perspectivas que respondem à problemática e aos objetivos da presente pesquisa e constituem-se na análise e discussões. Trata-se de um desafio para os estudos em educação sexual no Brasil, o de pensar as digissexualidades, para o currículo e para a pesquisa. Apresenta-se, na sequência, o Quadro 1.

Quadro 1 - Quadro síntese das quatro perspectivas

Perspectivas	Título	Explicação breve	Frentes
1	Teoria digissexual	A partir do demarcador de McArthur; Twist (2017) sobre as “Ondas” das digissexualidades e o	Teóricas

		tratamento terapêutico em problemas com as digissexualidades – propostas de Educação Sexual.	
2	Da epistemologia da ciência para a CT&i	Organizar às digissexualidades um arcabouço teórico mais sólido e complexo para os estudos brasileiros.	
3	Etnometodologia digissexual	Construção de uma proposta de programa de pesquisa, código de ética, etc., que responda a relação homens/máquinas, presente nas digissexualidades de Primeira e de Segunda Ondas.	Metodológicas
4	Pesquisas empíricas nacionais	Como ponto de partida, por exemplo, nos estudos na área da Educação Sexual sobre os <i>sex shops</i> , pornografia e erotismo (arte, literatura, mercados, etc.).	

Fonte: Autor (2022).

A perspectiva 1 pode se denominar “teoria digissexual”. Essa frente teórica está voltada, em hipótese, a desenvolver de forma mais aprofundada, a partir da obra de Neil McArthur e Markie Twist

(2017), primeiro: o significado de “digital”, nos estudos das sexualidades, as sexualidades por meio das tecnologias e, em segundo lugar, desenvolver a prática clínica das digissexualidades “problemáticas” – consideração dos autores - seja preventiva ou de tratamento, como forma de uma educação sexual.

O início das discussões teóricas para as digissexualidades se iniciam com o entendimento do que é digital (prefixo “digi”). Digital implica na linguagem computacional de programação, o transformar os “dígitos” 0 e 1 em textos, imagens, sons, sensações e, num estágio mais avançado, hologramas e robôs, no caso, robôs sexuais, nas digissexualidades.

Iniciar uma teoria para as digissexualidades, fazendo avançar a conceituação básica de McArthur e Twuist (2017) para o entendimento do que é e como se constrói o conceito de cultura digital; uma cultura que está “à vontade” com as tecnologias, conforme definição de Kenski (2018):

O termo Digital, integrado à Cultura, define este momento particular da humanidade em que o uso de meios digitais de informação e comunicação se expandiram, a partir do século passado, e permeiam, na atualidade, processos e procedimentos amplos, em todos os setores da sociedade. Cultura Digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos

tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade. (KENKI, 2018, s/p).

Acredita-se que são esses setores sociais que deram força e efetividade para essa relação das novas tecnologias com as experiências e vivências sexuais. O que nos leva a considerar as contribuições da sociologia ou sociologia digital.

Miskolci (2017) fala de “desejos digitais”. Sem dúvida, a sociologia digital (LUPTON, 2015) é um ótimo caminho para a teoria das digissexualidades. A sociologia está, hoje, muito atenta ao movimento da cultura digital. Para Witte (2012, p. 83):

[...] as tecnologias de informação e comunicação baseadas na Internet transformaram a sociedade, elas transformaram, também, a disciplina da sociologia. De forma mais geral, estas tecnologias alteraram a forma como cientistas e acadêmicos de todas as áreas buscam e referenciam informação relevante, inclusive a literatura acadêmica. Além disso, abordagens específicas à pesquisa sociológica também se transformaram.

As mudanças foram inevitáveis, na sociedade, com a difusão da CT&i; alterou a sexualidade e, não se trata mais de ser evitável, é um caminho sem volta. Cada vez mais, as tecnologias digitais sexuais se tornarão presentes e mais comuns do que se possa imaginar.

À Educação Sexual, em específico, seguindo as ideias de McArthur e Twist (2017) se faz o seguinte apontamento: as

digissexualidades são uma nova identidade sexual, que se denomina como “radical”.

Para entender a categoria “radical” para as digissexualidades, recorre-se a Califa (1994). Com Pat Califa, pode-se traduzir a “educação sexual radical” como aquela que “transgride”, pensa diferente ou não se encaixa, na “legalidade”, seja oficial ou de senso comum. Ser radical para Califa, por exemplo, é não acreditar, que só existem dois gêneros: homem e mulher. E, não apenas, não acreditar, mas, desconstruir.

As sexualidades radicais podem ser compreendidas também no “Manifesto Contra-sexual” de Beatriz Preciado (2014), ao utilizar o termo “subversão”. A ideia de “identidade sexual radical” pode ser entendida em Preciado (2014), então, no questionamento, do que o autor (Paul Preciado) chama de regime heterocentrado.

Um segundo tópico desafiador na teoria digissexual, em primeira perspectiva é a prática clínica em tratamentos digissexuais como práticas em educação sexual (HENTLEIN; BLUMER, 2013).

Estudos como os de Barak *et al.* (1999), Cooper *et al.* (2001) e Cooper *et al.* (2003) reforçam essa temática ou variável “educação sexual” sobre e para as digissexualidades no aspecto clínico, ou seja, quando a saúde mental e sexual ultrapassa o prazer e o equilíbrio emocional, constituindo-se como “problemas digissexuais” – terminologia utilizada por McArthur e Twist (2017). Nesses estudos, há uma proposta de se trabalhar o aspecto educacional (sexual ou digissexual) prevenindo tais problemáticas. Hentlein e Blumer (2013) é um dos referenciais mais importantes e mais utilizados nos estudos

digissexuais, que aproximam as digissexualidades da educação sexual, tanto no aspecto educativo preventivo, quanto no aspecto terapêutico familiar. Esse aspecto da educação sexual nas digissexualidades encontra perfeita conexão com a proposta de educação sexual e formação de educadores sexuais, preconizada por Figueiró (2006). Para essa autora, a educação sexual, visa, dentre outras coisas, “[...] contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz [...] esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade [...]” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 17).

Vivenciar as digissexualidades de forma saudável é uma das finalidades da educação sexual e que fazem parte das propostas de currículo, trazendo a CT&i para o interior desse novo debate, qual seja, as vivências sexuais por meio das tecnologias.

Ambas as considerações do texto de McArthur e Twist (2017), primeiro, o significado de “digital” e, em segundo lugar, a prática clínica das digissexualidades problemáticas, conduzem a uma teoria inicial das digissexualidades para os estudos brasileiros em educação sexual. Acrescenta-se, nos estudos brasileiros, a frente de formar educadores(as) sexuais, tendo como base a proposta de Figueiró (2006); é um dos enfoques a serem dados na proposta aqui empreendida e que merecem aprofundamentos futuros.

A Perspectiva 2, da epistemologia da ciência para a CT&i, também, de natureza teórica, está à vista uma nova e aprofundada organização teórica e de teorização, ainda a ser criada, pois demandam esforços intelectuais e de leitura mais amplas, ao mesmo

tempo, mais profundas, na Epistemologia da Ciência e, a partir dela, se chegar à CT&i – e no interior dela, discorrer sobre a Inteligência Artificial (I.A).

Um esforço, nesse sentido, já foi feito por Silva (2020) quando desenvolveu a proposta de falar sobre CT&i na sexualidade humana, tendo como ponto de partida, epistemólogos(as) da ciência. Sua opção foi começar por um epistemólogo bem conhecido da área da educação sexual, Michel Foucault. Na proposta de Silva (2020) não se poderá falar de CT&i a partir dela mesma, há a necessidade de se construir as bases epistemológicas, seja em Foucault, Bachelard, Piaget etc., ou outros(as) epistemólogos(as) da ciência.

No exemplo efetivado por Silva (2020) é feita uma opção por Michel Foucault que permite que se evidencie a tecnologia no tema reflexivo histórico-filosófico sobre a sexualidade. E, esta configuração teórica, conduzida à CT&i, permite que sejam pensadas as relações homem/máquina, os produtos e mercados sexuais, pertencentes, nesse caso, às digissexualidades.

Um dos conceitos, oriundos da epistemologia de Foucault, que permitiram a aproximação da sexualidade humana (na área da educação sexual) com a CT&i e os produtos sexuais, é o conceito de Tecnologias do Prazer, definido por Silva (2020) como, aquelas tecnologias todas que permitem o prazer humano; são tecnologias que nascem da ciência e da produção de conhecimento epistemológico que se materializa na e com a CT&i.

As tecnologias do prazer, conceito construído por Silva (2020) encontra ecos na obra de Lauretis (1989) e em Morin (2005): as

tecnologias epistemológicas em Michel Foucault, da qual se utiliza Silva (2020), por exemplo, podem ser dialogadas com as tecnologias de gênero e a noção histórica do “homem fábrica” moriniano.

Na Perspectiva 3, por uma etnometodologia digissexual, importa se pensar que as digissexualidades exigem uma outra nova natureza metodológica que não permita serem as mesmas técnicas e abordagens, das já existentes nos clássicos livros de metodologia científica, da área a educação ou da sociologia, ou da psicologia, dentre outras áreas afins, das quais a educação sexual se aproxima para suas produções; essa nova metodologia se faz urgente e necessário, pois, é sabido, que nas digissexualidades, estão envolvidos, homens e máquinas, abarcando outras dimensões, para além destes próprios entes, em si, portanto, dimensões éticas, médico-terapêuticas, religiosas, jurídicas, leis robóticas, etc. Contribuem para essa reflexão metodológica, para os espaços desse trabalho, o destaque para a área da sociologia, com Lupton (2015) e Miskolci (2016, 2017).

Da visão crítica sociológica, uma etnometodologia virtual (EV) para as digissexualidades, pode ser pensada e organizada para o campo da Educação Sexual, seguindo autores como Lupton (2015) que afirma que um novo método para a realidade virtual é um desafio à área da sociologia. Daí falar sobre sociologia digital.

A Sociologia Digital não trata apenas de sociólogos pesquisando e teorizando sobre como outras pessoas usam tecnologias digitais ou concentrando-se nos dados digitais produzidos através deste uso.

A Sociologia Digital tem implicações muito mais amplas do que simplesmente estudar as tecnologias digitais, levantando questões sobre a prática da sociologia e a pesquisa social. Ela também inclui pesquisas sobre como os próprios sociólogos estão usando as mídias digitais sociais e outros como parte do seu trabalho (LUPTON, 2015, p. 15).

Lupton (2015) deixa algumas frentes importantes à prática da pesquisa (tipo de metodologia) sobre e para as digissexualidades. Numa vertente sociológica uma dessas frentes é que se denomina neste presente trabalho de uma proposta de “etnometodologia virtual” (EV) ou “etnometodologia digissexual” (ED), visando pesquisas com metodologias mais amplas e específicas para a área da educação sexual sob a temática das digissexualidades.

Richard Miskolci quando faz a defesa e o discurso de uma sociologia digital e sobre um possível método etnográfico “digital”, afirma que:

Vivemos a consolidação de transformações tecnológicas e sociais articuladas e que não podem mais ser compreendidas em separado, assim como suas consequências econômicas e políticas. Alguns compreendem sociologia digital como uma área emergente da disciplina com objeto próprio de investigação, outros – mais preocupados com aspectos metodológicos – podem defini-la como a possibilidade de dar conta da intensidade de relações sociais mediatizadas pelas tecnologias (*big data*) e há também quem reconheça nela o potencial

para criação de um conjunto teórico e conceitual articulado e transversal que virá a modificar a disciplina como um todo. Qualquer que seja a definição de sociologia digital, refletir sobre seu potencial é um exercício necessário para compreender nosso passado recente e, sobretudo, nosso presente. (MISKOLCI, 2016, p. 277).

Seguindo a ideia de Miskolci (2016) é explícito em seu pensamento que o desafio da sociologia (sociologia digital) é o mesmo que se impõe à educação sexual, como área que se abrirá aos estudos digissexuais, visto que as transformações tecnológicas afetaram e são afetadas pelas novas formas sociais e afetivas de humanos se relacionarem entre si e com máquinas ou por meio de máquinas – entenda-se, máquinas, também, como programas de computador, aplicativos (App), sites, etc., até hologramas e robôs sexuais.

Em relação à metodologia de pesquisas, no âmbito da sociologia virtual, Miskolci (2016) apresenta a etnografia, como uma metodologia qualitativa possível para pesquisas envolvendo a ciência digital, ao lado de outras metodologias, porém, a etnografia como alternativa possível no interior de uma nova forma de pensar a pesquisa, no caso, as pesquisas digissexuais.

Alguns outros(as) autores(as), anteriores a Lupton e Miskolci, podem corroborar com uma proposta mais concisa e direta aos exigidos às digissexualidades. São eles: Weber (1994), Horst e Miller (2012), Rogers (2013) e Jordan (2014).

Para Weber (1994, p. 5):

Todo artefato, uma máquina, por exemplo, somente podem ser interpretados e compreendidos a partir do sentido que a ação humana (com finalidades possivelmente muito diversas) proporcionou (ou pretendeu proporcionar) à sua produção e utilização; sem o recurso a este sentido permanecerá inteiramente incompreensível. O compreensível nele é, portanto, sua referência ao comportamento humano.

Essa perspectiva weberiana lançada à máquina é bem importante ser considerada nas digissexualidades, em especial, na construção etnometodológica: é o sentido humano que faz parte da digissexualidade ou, pelo menos, é a condição para essa relação ser possível, qual seja, a relação do humano com a máquina.

Nos escritos de McArthur e Twist (2017) essa noção também está presente, porém, em Danaher e McArthur (2017) essas considerações aparecem com muita propriedade e merecem ser aprofundadas nessa terceira perspectiva, na valoração “humana” das máquinas, que perpassa, sem dúvida, às fundamentações da IA, ou seja, um olhar, no presente, para o robô no futuro e o robossexual, em particular.

Para uma nova identidade sexual, um novo currículo e uma nova forma de se pesquisar se irrompe, em um esforço intelectual acadêmico, epistemológico, teórico, por natureza. Uma nova metodologia para uma nova forma de pesquisa e de sujeitos de pesquisa, que não apenas o humano, mas, agora, a máquina e, talvez,

se tenha que pensar, em algum momento, apenas a máquina, o que, agora, pode parecer um absurdo, pode não ser, quando a realidade dos robôs sexuais estiverem presentes no cotidiano das pessoas em todo o mundo. Pensar sobre isso, hoje, exigirá dos comitês de ética das universidades e instituições privadas, novos protocolos, como os apontados por Danaher e McArthur (2017) que, inclusive serão também ponto de partida em relação à ética na relação homem-máquina, que passa pela Nova Teoria do Direito Natural; nessas considerações, a máquina passa a ter um espaço importante na sociedade em suas tecnologias, nas digissexualidades, em particular.

Finalmente, a Perspectiva 4 visa a exploração de pesquisas nacionais com tendência etnográfica, como no trabalho de Miskolci (2017) e, impactos de mercado e análises antropológicas na cultura (cultura digital, cultura sexual ou culturas nacionais), bem como, pesquisas de cunho estatístico de usuários(as) digissexuais (COOPER *et al.*, 2003).

Nesse núcleo de estudos, já produzidos/publicados, como os já citados, poderá ser constituído um arcabouço interessante para a constituição do *corpus* teórico-metodológico das digissexualidades, nos estudos brasileiros em educação sexual. Esses temas, podem ser, por exemplo: *sex shops*, pornografia digital ou eletrônica, história da sexualidade na internet, relatos de pesquisas sobre vivências digissexuais ao redor do mundo etc. Olhar essas pesquisas e se perguntar: o que isso tem a ver com as digissexualidades ou, potencialmente, como elas corroboram com as outras três primeiras perspectivas aqui apresentadas?

Outras perguntas para orientar futuras investigações nesta quarta perspectiva:

- Como essas pesquisas da área da Educação Sexual se encaixam nas bases das digissexualidades?
- Sendo pontos de partida para pesquisas em digissexualidades quais seus referenciais e como se encontram com os referenciais das digissexualidades até aqui apresentadas?
- Em que medida esses estudos podem ser configurados com teorizações possíveis às digissexualidades, permeadas pela cultura tecnológica?

Essa quarta perspectiva encontra dois pontos de justificativas:

- A primeira: a temática das digissexualidades são temáticas culturais, assim, como todos os temas da educação sexual; logo o “alinhamento” de produções já existentes para construtos em digissexualidades, é possível.
- A segunda justificativa é que as digissexualidades são focos de pesquisas atuais que exigem por essa quarta perspectiva, a busca de elementos que a configurem, nesse momento, a estudos e produções internacionais, com o objetivo de expandir o tema, limitar as pressões contrárias e apressadas que negativam e isolam o tema e, talvez, o mais importante, permitir que as digissexualidades ocupem seu espaço de identidade sexual radical e porque não dizer também, as

digissexualidades como identidade sexual
emancipatória, entre homens e máquinas.

A quarta perspectiva exige estar ligada à terceira, na valorização por metodologias etnográficas, etnometodológica, tal como a desenvolvida por Miskolci (2017).

Todas as quatro perspectivas encaminham inovações – discussões no âmbito da CT&i. São caminhos ainda não percorridos, a não ser, se considerar, que o presente texto, seja um atendimento da primeira perspectiva, no sentido de uma busca por construção de um referencial teórico, como o realizado pelo Marco Teórico, no objetivo de elucidar, para os estudos brasileiros, a temática das digissexualidades, na área da Educação Sexual. Os estudos em andamento pelo autor e pesquisador ainda não conseguem localizar a crítica sob o Marco Teórico e o mapeamento da produção sobre o tema; esse Marco Teórico já é uma amostra dos caminhos inovadores sobre os quais são postos os trilhos dos estudos sobre digissexualidades no Brasil.

Com a apresentação desses resultados teóricos, ainda que, em recorte, é possível incentivar a pesquisa sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de elaborar um estudo sobre as digissexualidades e a partir do Marco Teórico se responder à problemática “que perspectivas as digissexualidades apresentam à educação sexual?” foram elementos presentes no trabalho e alcançados na elaboração de

quatro perspectivas: duas de naturezas teóricas e duas de naturezas metodológicas. Nesse objetivo alcançado e pergunta respondida, propõe-se organizar ao estudo, um mais amplo campo de teorização sobre as digissexualidades, nos estudos brasileiros e a busca por uma construção de metodologias em formatos etnometodológicos, pensando homens e máquinas.

Dessas quatro perspectivas (duas teóricas e duas metodológicas, respectivamente) se encaminham possíveis considerações analíticas, dentre elas:

- Os estudos sobre as digissexualidades propiciam novas reflexões para a educação sexual e a formação em pesquisa, desde a iniciação científica, na graduação, qual seja, o desenvolvimento de um pensamento emancipatório em educação sexual, no viés da CT&I, na produção de um *corpus* teórico-metodológico em digissexualidades com destaque ao virtual, à máquina, à tecnologia, sendo, os produtos sexuais e o mercado desses produtos, oriundos da ciência (ciência das máquinas/da informação e a ciência das sexualidades humanas) para os afetos e relacionamentos (sexuais) homens/mulheres com máquinas e todas as questões médicas, éticas, estéticas, econômicas, etc., incluindo, as psicológicas, envolvidas nessa identidade sexual emergente, a identidade (humano/máquina) digissexual, em propostas de educação sexual formativas e curriculares.
- Uma segunda consideração analítica reside nos desafios dessas quatro perspectivas culminarem num currículo

(ensino) em Educação Sexual, um currículo que discuta, no âmbito das tecnologias, na educação básica, a presença da máquina nas sexualidades humanas. Isso exigirá uma dedicação às questões de pesquisa, ensino e formação de professores(as), educadores(as) sexuais.

Os estudos digissexuais não são muito presentes na produção em língua portuguesa e espanhola, como já se afirmou e apresentou, portanto, é um campo em aberto para a produção brasileira em educação sexual; estudos que ainda exigem um grande esforço intelectual de construção teórica e metodológica.

O presente estudo, oriundo do centro-oeste brasileiro, pretende ser continuado e partilhado, seja aqui ou em outras regiões do Brasil, para fins de ampliação dos estudos nesse tema na área da educação sexual. Não se trata de pesquisas empíricas que não foram estudadas e publicadas por aqui, se trata, a começar por esses trabalhos, como se destacou na quarta perspectiva: revisitar esses estudos, buscar esses dados e orientá-los no interior da incipiente e inovadora teoria digissexual, como identidade sexual radical e emergente. Pelo menos, esse é um caminho inicial nessa análise que conclui o trabalho, com visíveis potencialidades de realizações na região centro-oeste brasileira, bem como, para o Brasil.

Se está à frente, portanto, de um desafio de pesquisa e de produção teórica que exige muitas leituras, sobretudo, em língua inglesa e o esforço por produções nacionais que traduzam currículos em educação sexual, currículos escolares e não escolares,

aproximando as digissexualidades dos debates sobre identidades sexuais plurais e a relação com a tecnologia e o ensino.

Espera-se que as quatro perspectivas aqui apresentadas estimulem pesquisadores(as) iniciantes e não iniciantes a construir, as bases teóricas e metodológicas para as digissexualidades, que aproximem a CT&i das vivências sexuais advindas da relação homens x máquinas e que já se pensem, para o futuro, as diversas temáticas legais, circunstanciais e de cidadania, envolvendo humanos e máquinas, na emancipação sexual futura que deverá ter e se ver como uma nova tipologia sexual independente, a tipologia robótico-sexual. De alguma forma, as quatro perspectivas preparam pesquisadores(as) e pessoas digissexuais para as exigências e condições “jurídicas”; uma nova outra “luta” de, talvez, ter que se ‘provar’ o que é e o que “se faz ser” digissexual; de ser e de existir, de homens e máquinas, diante da sexualidade e das liberdades sexuais vivenciadas pelas tecnologias, pela CT&i.

REFERÊNCIAS

AOKI, Beatriz Yumi.; KIMURA, Takeshi. Sexuality and affection in the time of technological innovation: artificial partners in the japanese contexto. **Religions, Basel** (Suíça), v. 12, n. 5, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-1444/12/5/296>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981. V. 1. 176p.

BARAK, Azy.; FISHER, William A.; BELFRY, Sandra.; LASHAMBE, Darryl R. Sex, guys, and cyberspace: Effects of Internet pornography and individual differences on men's attitudes toward women. **Journal of Psychology and Human Sexuality**, London, UK, v. 11, n. 1, p. 63-92, 1999. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J056v11n01_04
Acesso em: 23 jan. 2022.

CALIFIA, Patrick. **Public sex: the culture of radical sex**. San Francisco, Califórnia, EUA: Cleis Press, 1994. V. 1. 264p.

COOPER, Al.; GRIFFIN-SHELLEY, Erix.; DELMONICO, David L.; MATHY, Robin. Online sexual problems: Assessment and predictive variables. Sexual Addiction and Compulsivity: **Journal of Treatment and Prevention**, London, UK, v. 8, n. 3-4, p. 265-283, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/107201601753459964>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COOPER, Al.; MÅNSSON, Sven-Axel.; DANEBACK, Kristian.; TIKKANEN, Ronny.; ROSS, Michael. Predicting the future of Internet sex: online sexual activities in Sweden. **Sexual and Relationship Therapy**, London, UK, v. 18, n. 3, p.277-291, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1468199031000153919> Acesso em: 20 fev. 2022.

DANAHER, John.; MCARTHUR, Neil. (Eds.). **Robot sex: Social and ethical implications**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2017. V.1. 328p.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. Capitalismo e esquizofrenia 1. (Coleção Trans). São Paulo: Editora 34, 1972. V.1. 560p.

GERSEN, Jeannie Suk. **Sex lex machina**: intimacy and artificial intelligence. *Columbia Law Review*, New York, USA, v. 119, n. 7, p.1793–1810, 2019. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26810849> Acesso em: 23 jan. 2022.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006. V.1. 400p.

HERTLEIN, Katherine M.; BLUMER, Markie L.C. **The couple and family technology framework**: Intimaterelationships in a digital age. New York, NY: Routledge, 2013. V.1. 256p.

HORST, Heather A.; MILLER, Daniel. **Digital Anthropology**. London (UK)/New York (USA): Bedford Square/Fifth Avenue, 2012. V.1. 327p.

JORDAN, Tim. **Internet, Society and Culture: Communicative Practices Before and After the Internet**. London, UK: Bloomsbury Academic; Reprint edition ed. [S.l.]:, 2014. V.1. 170p.

KENSKI, Vani Moreira. **Verbete cultura digital**. In: MILL, Daniel. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018. V.1. 736 p. p.139-144.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of genders**. Bloomington (EUA); Indiana University Press, 1989. V.1. 168p.

LUPTON, Deborah. **Digital Sociology**. [S.l.]: London, UK; New York, USA: Routledge, 2015. V.1. 237p.

MCARTHUR, Neil.; TWIST, Markie L. C. **The rise of digisexuality: therapeutic challenges and possibilities**. Sexual and Relationship Therapy, London, UK, v. 32, n. 3-4, p. 334-343, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681994.2017.1397950>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Sociologia digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade**. Contemporânea, São Carlos, SP, v. 6, n. 2, p. 275-297, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/525/211>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. V.1. 304p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. V.1. 350p.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 Edições, 2014. V.1. 114p.

ROGERS, Richard. **Digital Methods**. [S.l.]: Cambridge, Massachusetts (EUA): MIT Press, 2013. V.1. 280p.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Maria Del Pilar. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. V.1. 625p.

SILVA, Claudionor Renato. **Educação Sexual 1: gnosiologia, CT&i, alfabetização científica**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. V.1. 158p.

SANTOS, Gabriel Carvalho.; BAIA, Lhais Silva. **A digissexualidade e os aspectos discriminatórios**. Revista Inclusiones, Santiago, Chile, 8, n. 2, p. 173-192, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2445>
Acesso em: 20 fev. 2022.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 3. ed. Brasília: Editora UNB, 1994. V.1. 584p.

WITTE, James C. A. Ciência Social digitalizada: avanços, oportunidades e desafios. **Sociologias**. Porto Alegre, RS, v. 14, n. 31, p. 52-92, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias-/article/view/34927>
Acesso em: 27 fev. 2022.

WOODWARD, Suzanne. Digisexuality, erotobotics and the future of intimacy. **New Zealand Sociology**, Porirua, NZ, v. 35, n. 2, p. 99-119, 2020. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.562156761486346>
Acesso em: 20 fev. 2022.

ZHANG, Ellen.Y. Why Sex? Sex-Bots from a Daoist Perspective. In: FAN, Rupiping.; CHERRY, Mark J. (eds) . **Sex Robots: social impact and the future of human relations**. New York, USA: Springer, 2021. V.1. 204p. p. 77-95.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Josemir Almeida Barros (Org.) é Pedagogo e Historiador. Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento de Ciências da Educação (DACED) e Programas de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado (PPGEEProf) e Mestrado Acadêmico (PPGE), Porto Velho, Rondônia, Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2687-6575>.

E-mail: josemir.barros@unir.br

Neil Franco (Org.) é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD). Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>.

E-mail: neilfranco010@hotmail.com

Samilo Takara (Org.) é Professor do Departamento de Educação e na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus Rolim de Moura e do Mestrado Acadêmico em Educação na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus José Ribeiro Filho. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea - Gepepec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-6278>.

E-mail: samilo@unir.br

Aline Cristine dos Santos é licenciada em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais, com Especialização em Gênero e

Diversidade na Escola, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC). Rolim de Moura, Rondônia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7354-5341>.

E-mail alinecsantos11@gmail.com

Andressa Lima da Silva é Professora EBTT do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Natal Central. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância - EDUCA. Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof/UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8253-9867>.

E-mail: andressa.lima.silva.2021@gmail.com

Annelise Gomes de Paiva é Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), graduada e licenciada em Educação Física, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3071-6758>

E-mail: annelisegpaiva@gmail.com

Ariel Alberto Eiris é Professor de história argentina y americana em Conicet, Pontificia Universidad Católica Argentina, Universidad del Salvador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9961-4552>.

E-mail: eirisariel@gmail.com

Armelinda Borges da Silva é Doutoranda em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional

(PPGEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora da rede pública de ensino municipal de Ji-Paraná-RO. Membro do Humanize: Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana e membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia - GPEA/UNIR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8788-6187>.

E-mail: armelindabs@gmail.com

Beatriz Gomes de Souza é Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), graduada e licenciada em Educação Física, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-0192>.

E-mail: biag28@gmail.com

Claudionor Renato da Silva é Doutor em Educação Escolar. Universidade Federal de Jataí, em Goiás. Graduado em Pedagogia e Licenciado em Matemática. Especialização em Gestão Educacional, Mestre em Educação pela UFSCar e doutorado na UNESP/FCLar. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da UFJ. Linha de Pesquisa: Educação Sexual. Líder do NuEPFES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Sexual. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>.

E-mail: claudionorsil@gmail.com

Fábio Santos de Andrade é Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Humanize: Grupo de Pesquisa

sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana. Educador Social. Doutor em Educação. Vice-líder do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5658-4485>.

E-mail: fasaan@hotmail.com

Laura Susana Guic é Doctora en Educación, Magister en Metodología de Investigación Científica, Especialista en Educación, Licencia en Gestión Educativa y Maestra. Universidad Nacional de Lanús.

E-mail: magisterunla@gmail.com

Jaira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/Cuiabá/MT. Servidora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Secretaria de Relações Internacionais (SECRI)/Cuiabá/MT. Assessora Técnica e Científica da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; Integrante do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5725-4106>.

E-mail: jaira.martins@ufmt.br

Marcia Jovani de Oliveira Nunes é doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Pedagoga do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Colorado do Oeste – RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-0462>.

E-mail: marcia.nunes@ifro.edu.br

Nilce Vieira Campos é Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG); Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu e do Acervo e Repositório Digital - ARA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>.

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Paulo Sérgio Dutra é Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia- Campus de Ji-Paraná, leciona no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, e graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Linha de Pesquisa: Memórias, Migração e Mobilidade social, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Relações Raciais e Migração. Integra da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina - RECONAL-Edu. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-5507-2744>.

E-mail: paulodutra@unir.br

Queila Érica Taligliatti de Souza é Intérprete de Libras, professora de Filosofia, atuante na Educação Básica. Pós-graduação em Educação Inclusiva em Contextos Escolares da Universidade Federal de Juiz de Fora e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Corpo, Culturas e Diferenças (GPCD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-4712>.

E-mail: queilaerica23@gmail.com

Regiane Cristina Custódio é licenciada e Bacharel em História, Mestre em História, Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pesquisadora. Diretora de Gestão de Programas Lato Sensu (Portaria 1237/20221), vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG/UNEMAT. Professora da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI/UNEMAT). Professora no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UNEMAT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4121-9370>.

E-mail: regianecustodio@unemat.br

Rodrigo Ribeiro Nascimento é pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD). Graduado em Educação Física, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4220-5528>.

E-mail: nascimento.ribeiro.rodrigo@gmail.com

Socrates Alves de Oliveira é Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional Ensino de História- ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Professor de História da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC/RO).

E-mail: soc-aristoteles@hotmail.com

Viviana Bartucci é Doctora en Historia. Docente Titular en la Universidad del Salvador: Buenos Aires, CABA, AR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8074-7061>.

E-mail: viviana.bartucci@gmail.com

IMAGEM DA CAPA



REFERÊNCIA

IBGE. Escola Normal Carmela Dutra, Porto Velho, Rondônia [19--].
Catálogo Digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -
IBGE, Biblioteca. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=442480&view=detalhes>. Acesso em: 28 set. 2022.

História da Educação, espacialidades e temporalidades: dissidências e diferenças” é uma obra que responde ao desafio de traçar pesquisas que são desenvolvidas nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras e na América Latina. Reunindo grupos e redes de pesquisa, autoras e autores pesquisam, registram e divulgam saberes construídos no interior de escolas e universidades, brasileiras e estrangeiras, cuja contribuição é relevante para o campo da História da Educação.

Diferentes espaços evidenciados nesta obra perpassam as escolas rurais nas regiões do Madeira, Mamoré/Guaporé, na Amazônia, em Mato Grosso, em Rondônia, na Argentina e problematiza a educação na América Latina. No que tange ao ensino superior, apresenta o ensino de história por meio da iniciação científica e o processo de internacionalização do ensino superior. Em âmbito internacional, os espaços de destaque são a Argentina e o Chile, cujos textos discutem políticas educativas e influências em instituições escolares.

É um livro que constitui fonte e referência para estudantes de graduação e pós-graduação. Ao mesmo tempo, é leitura recomendada para pesquisadoras e pesquisadores que investigam a educação e políticas públicas, sociais e econômicas que influenciam e interferem nos processos de escolarização.

