

Neil Franco
Marcia Machado de Lima
Gabriel Hernán Fernandez
(Organizadores)



**EDUCAÇÃO, SABERES E
FAZERES DOCENTES:
PESQUISAS NO BRASIL, ARGENTINA E COLÔMBIA**


EDITORA ARA
1ª Edição

Neil Franco
Marcia Machado de Lima
Gabriel Hernán Fernandez
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO, SABERES E
FAZERES DOCENTES:
PESQUISAS NO BRASIL, ARGENTINA E COLÔMBIA**



EDITORA ARA
1ª Edição
2023

PRODUÇÃO EDITORIAL

EDITORA ARA 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação saberes e fazeres docentes [recurso eletrônico] : pesquisas no Brasil, Argentina e Colômbia / Neil Franco, Marcia Machado de Lima, Gabriel Hernán Fernandez (organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo : 248 f., il. algumas color., pdf). – 1. ed. – Cuiabá : Editora ARA, 2023.

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

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-997902-4-9

DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-4-9

1. Educação - Brasil. 2. Educação - América Latina. 3. Formação de professores. 4. Avaliação educacional. 5. Educação profissional. I. Franco, Neil. II. Lima, Marcia Machado de. III. Fernandez, Gabriel Hernán.

CDU 37(81+82+861)

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

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.

DOI: 10.56518/edara.978-65-997902-4-9

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



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. Jaira 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

Precisamos de tempo...

Estamos vivendo a primeira metade do século XXI, um presente bem próximo à grande catástrofe de uma pandemia, um período em que os sonhos foram tomados pela angústia, momentos em que a poesia quase se perdeu no turbilhão das ignorâncias.

Vivemos em um tempo que em especial nós, professores, precisamos nos envolver com a educação e suas ações, entendermos os caminhos percorridos por seus agentes no decorrer da História. É um tempo de buscarmos pelo futuro, na forma de pensarmos o ensino. A História da Educação nos evidencia que a sociedade a escola do passado ajudou a constituir. Precisamos aprender com essas narrativas e construir novas maneiras de pensar a educação, e sua casa maior, a escola, como lugar significativo e promotor de equidade.

Até nossos tempos vividos, a educação escolar não tem promovido qualidade de ensino para todos e continua sendo segregacionista, burocrática, presa a pequenos processos e desligada de contextos amplos. O afastamento histórico dos contextos amplos explicam, como exemplo, a urgência em políticas relacionadas ao clima, ao respeito das diversas formas de diversidade, assim como a consolidação de uma forma democrática de viver e se constituir politicamente enquanto sociedade.

Se os agentes da educação na América Latina estivessem no decorrer da sua feitura se preocupado com as necessidades complexas da sociedade, os discursos burgueses, colonialistas e separatistas seriam menores e não causariam tanto impacto negativo social, intelectual e científico.

A mesma História da Educação que aponta os retrocessos, e os não avanços, também aponta as resiliências e as transformações na educação brasileira. Os exemplos mais significativos são as políticas em relação às escolas indígenas e quilombolas. Ocorreram mudanças também em relação às formas de organizar e pensar o currículo, a formação do professor, suas ações em relação à metodologia do ensino, à avaliação e aos materiais que usam para o ensino, entre outras, mas muito ainda precisa ser transformado e constituído.

Mas a escola que a sociedade do século XXI exige é aquela feita de professores dotados de cultura científica, formados em Universidades públicas com acessos democráticos, e que no ofício de se fazer professor exercitem a pesquisa, os métodos cooperativos e solidários de trabalho, para que como professores nas escolas de Educação Básica rompam em suas futuras aulas com o tempo do empreendedorismo, do mercado e da produtividade, instalando, sobretudo, o tempo do humano.

O tempo do humano também deve ser dotado de conhecimento tecnológico. O tecnológico deve ser assumido como ação do pedagógico nas escolas. A tecnologia e a educação têm uma combinação necessária no pacto com a informação, com as formas de fazer, com a produção dos resultados. Porém, cabe ao professor, na relação com a tecnologia, estabelecer sempre uma vigilância crítica em relação aos caminhos trilhados.

A criticidade é importante para a compreensão de que vivemos na atualidade um tempo de suspense histórico, mas ainda não sabemos o que fazer com resultados psicossociais de uma pandemia, já que uma guerra assombra a humanidade, milhares de pessoas se movimentam em ondas migratórias significativas, atitudes conservadoras e elitistas ocupam poderes em diversas nações do mundo, dessa forma, é urgente pensar uma escola que promova uma pedagogia do encontro, da cooperação e da solidariedade.

Temos um tempo vivido, mas precisamos de tempo, tempo do pensamento, do conhecimento, da escola do encontro, para transformarmos. A obra “Educação Saberes e Fazeres Docentes: Pesquisas no Brasil, Argentina e Colômbia” aponta-nos caminhos. Vamos à leitura.

Cuiabá, tarde calorosa de 39°C, 11 de agosto, 2023.

Carlos Edinei de Oliveira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_000 <i>Neil Franco</i> <i>Marcia Machado de Lima</i> <i>Gabriel Hernán Fernandez</i>
1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES NA ESCOLA	
MULTISSERIADA EM PORTO VELHO-RO.....	16
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_001 <i>Ruth Daniela Arevalo Gutierrez</i> <i>Marcia Machado de Lima</i>
2 CURSO NORMAL RURAL NO BRASIL: ESCOLAS E CURSOS	
MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA NAS ESCOLAS	
TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS (1954-1963)	35
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_002 <i>Carminha Aparecida Visquetti</i> <i>Nilce Vieira Campos Ferreira</i>
3 ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL E SEU DUPLO:	
PROTOCOLO DE DESCOBERTA DO TEXTO DE ÉLIE BAJARD.....	61
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_003 <i>Patrícia Berliini Alves Ferreira</i> <i>Marcia Machado de Lima</i>
4 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO SEXUAL, ANTIMACHISTA E CONTRA A	
CULTURA DE ESTUPRO.....	85
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_004 <i>Nayara Cunha Salvador</i> <i>Anderson José de Oliveira</i> <i>Neil Franco</i>
5 LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	
DESDE UN ENFOQUE SOCIOCRTICO E INTERACTIVO	108
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_005 <i>Luis Diego Ávila García</i> <i>Roxana Cogollo Ayala</i> <i>Yésica Paola Montes Geles</i>
6 IDEÁRIOS SOBRE O ENSINO DA LEITURA	
NA PROVÍNCIA DE GOIÁS NO SÉCULO XIX.....	127
	 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_006 <i>Juliano Guerra Rocha</i>

7 REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE DIDÁTICA SEMIÓTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO.....	143
	doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_007 <i>Aparecida Xenofonte de Pinho</i>
8 SABERES, FAZERES E DIZERES DE DOCENTES ATUANTES NA ESCOLA QUILOMBOLA VERENA LEITE DE BRITO EM MATO GROSSO/BRASIL	162
	doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_008 <i>Suely Dulce de Castilho</i> <i>Bruna Maria Oliveira</i> <i>Luciana Gonçalves de Lima</i>
9 LA EDUCACIÓN COMÚN EN LA ARGENTINA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS USOS DE DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO EN LOS MANUALES ESCOLARES APARECIDOS ENTRE 1900 Y 1930.....	182
	doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_009 <i>Gabriel Hernán Fernandez</i>
10 HISTÓRIA DAS MULHERES E ENSINO: REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA SALA DE AULA.....	195
	doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_010 <i>Simone Carneiro da Silva</i> <i>Nilce Vieira Campos Ferreira</i>
11 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – FAINDI/UNEMAT.....	211
	doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_011 <i>Cristiano Marques Coelho</i> <i>Marli Auxiliadora de Almeida</i>
12 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO (1968-2002).....	226
	doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_012 <i>Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo</i> <i>Nilce Vieira Campos Ferreira</i>
IMAGEM DA CAPA	241
SOBRE AUTORAS E AUTORES	242

APRESENTAÇÃO

 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_000

Esta obra “**Educação Saberes e Fazeres Docentes: Pesquisas no Brasil, Argentina e Colômbia**” resulta de investigações que são realizadas na América Latina. Autoras e autores compõem e se articulam à Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu. Grupos de pesquisa de programas de pós-graduação de universidades da Argentina e da Colômbia e, no Brasil, dos estados do Mato Grosso, Minas Gerais e Rondônia se uniram para divulgar a ciência e o conhecimento resultante de seus estudos.

As pesquisas apresentadas derivam de trabalhos realizados coletivamente e estão estruturadas em 12 capítulos, organizados em 3 eixos: Avaliação, Formação e Currículo; Linguagens e Saberes e Fazeres Docentes; e, por último, Manuais, Ensino e Educação Profissional.

No primeiro capítulo, iniciando o primeiro eixo, “Avaliação, Formação e Currículo”, Ruth Daniela Arevalo Gutierrez e Marcia Machado de Lima abordam a “**Avaliação Educacional dos Estudantes na Escola Multisseriada em Porto Velho-RO**”. A pesquisa deriva de dados coletados em uma escola ribeirinha de Porto Velho. As autoras problematizam a forma que dá contorno aos processos de avaliação da aprendizagem, a partir de duas indagações: será que a forma de avaliar o aluno leva em consideração os passos dados pelas professoras durante os processos avaliativos? Muitas vezes quando pensamos em avaliação nos vem à mente uma prova aplicada em sala, mas, ainda é a forma de avaliar mais frequentemente utilizada? Gutierrez e Lima ao localizarem geográfica e culturalmente o locus da pesquisa, uma escola ribeirinha, multisseriada, que atende uma comunidade amazônica quase secular, situada na periferia da cidade entre grandes empreendimentos imobiliários e o Rio Madeira, concluem que a avaliação do aluno ultrapassa os muros do ensino tradicional e dos processos classificatórios. Destacam que a nota não pode ser a única representação

dos saberes das crianças, evidenciando que a avaliação da aprendizagem precisa ser formativa, subsidiária e intrínseca ao ato pedagógico em uma escola que se pretenda democrática.

Carminha Aparecida Visquetti e Nilce Vieira Campos Ferreira, no segundo capítulo, **“Magistério de Economia Rural Doméstica: Formação de Professoras nas Escolas Técnicas Federais Brasileiras (1950-1963)”** analisam a formação de professoras rurais a partir das legislações que normatizaram a profissão com foco no curso de magistério rural nas escolas técnicas federais brasileiras. Ancoradas na análise de documentos históricos e legislação pertinente, investigam a trajetória da formação de professoras no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais brasileiras. Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação de professoras rurais contemplou uma formação geral pedagógica, além de conhecimentos agrícolas e domésticos, a partir de diretrizes internacionais que procuraram criar uma nova mentalidade para formação escolar das populações no meio rural brasileiro.

O terceiro capítulo, **“Enfrentamento do Analfabetismo Funcional e seu Duplo: Protocolo de Descoberta do Texto de Élie Bajard”**, de autoria de Patrícia Berlimi Alves Ferreira e Marcia Machado de Lima dialoga sobre o analfabetismo funcional, que na literatura especializada remete à condição do agente que faz uso instrumental da leitura e da escrita, dedicado e, por isso mesmo, limitado à vida diária. Ferreira e Lima destacam os avanços na compreensão sobre como se materializam os efeitos da abordagem prescritiva do ensino e, por sua vez, do alfabetismo funcional nas práticas de leitura e escrita das crianças e como tais efeitos potencializam a desigualdade social e a exclusão das classes populares.

.....Nayara Cunha Salvador, Anderson José de Oliveira, Neil Franco debatem, no quarto capítulo, **“Currículo, Educação Sexual, Antimachista e Contra a Cultura de Estupro”**, a partir de um estudo qualitativo de caráter bibliográfico referendado em uma perspectiva crítica de estudo, fundamentada metodologicamente no materialismo

histórico dialético, tem como objetivo discorrer sobre elementos comuns à temática educação sexual referendada nos currículos brasileiros, bem como discutem a importância dessa temática no ambiente escolar como fortalecimento do combate ao machismo e também à cultura do estupro, analisando, principalmente, como ela é discutida dentro da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A partir da análise de trabalhos disponíveis no google acadêmico, por meio de buscas efetuados pelo descritor “Relatos experiência sobre educação sexual na escola”, autora e autores selecionaram 3 relatos publicados após o ano de 2017, ano de publicação da BNCC. Salvador, Oliveira e Franco enfatizam que encontraram muitos relatos relacionados à área da saúde e da Psicologia e um número menor que foram divulgados por professores da Educação Básica. Concluem que a temática deve ser parte das atividades escolares como forma de oposição ao machismo, à cultura do estupro, à exploração e abuso sexual de crianças, dentre outros “males” que assolam a sociedade brasileira.

O quinto capítulo, “**La Enseñanza de La Literatura desde un Enfoque Sociocrítico e Interactivo**”, elaborado por Luis Diego Ávila García, Roxana Cogollo Ayala e Yésica Paola Montes Geles, a partir das abordagens sociocrítica e interativa como mediadoras do ensino da literatura, discutem sua aplicação dentro da escola, relacionando os textos com o cotidiano social, a partir da aprendizagem significativa e do desenraizamento da pedagogia tradicional. García, Ayala e Montes ressaltam o desenvolvimento geral de estratégias didáticas para o ensino de literatura e sintetizam suas análises destacando que o professor atinge a interatividade quando estudantes não apenas reconhecem sua realidade, mas também a ciência de acontecimentos sociais a partir do uso de ferramentas didático-pedagógicas.

Juliano Guerra Rocha no texto “**Ideários sobre o Ensino da Leitura na Província de Goiás no Século XIX**” compõe o sexto capítulo e tem como objeto de estudo o ensino de leitura na província de Goiás no século XIX. O objetivo da investigação foi analisar a história da alfabetização de crianças goianas,

compreendendo os ideários sobre o ensino inicial de leitura difundidos nas escolas em Goiás entre 1835 a 1886. A pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte problematização: quais ideários sobre o ensino inicial de leitura circularam na província de Goiás? Como fonte histórica foram usados os documentos inventariados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, bem como os Relatórios dos Presidentes de Província. Os resultados da pesquisa apontaram que, ao contrário dos discursos que vêm sendo mantidos sobre a instrução pública goiana do século XIX, no campo da alfabetização houve diferentes tentativas do governo provincial de alinhar a proposta da instrução primária aos ideários de modernidade educacional que circulavam pelo contexto nacional, em especial no Rio de Janeiro.

Ao debater algumas “**Reflexões sobre uma Proposta de Didática Semiótica e suas Contribuições para o Ensino**”, Aparecida Xenofonte de Pinho, no sétimo capítulo, teve com objetivos promover a reflexão e contribuir para o debate sobre as noções apresentadas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) sobre Semiótica. A autora ressalta possibilidade de contribuições mais efetivas deste campo vindas dos postulados teóricos que a linha francesa pode trazer à educação. Fundamentada nos postulados teóricos desenvolvidos por Greimas (2014) e no modelo proposto para uma didática semiótica de Fontanille (2021), discute alguns trechos da BNCC, que citam a abordagem semiótica para as áreas de literatura e língua portuguesa. Os resultados da pesquisa apontam que a inserção do termo semiótica na BNCC traz noções imprecisas e vagas sobre as bases epistemológicas desta ciência, que, ao longo do tempo, procurou apresentar-se e consolidar-se por meio do Percurso Gerativo de Sentidos (PGS), bem como de análises feitas tendo este modelo como referencial.

Suely Dulce de Castilho, Bruna Maria Oliveira e Luciana Gonçalves de Lima, no oitavo capítulo, “**Saberes, fazeres e Dizeres de Docentes Atuantes na Escola Quilombola Verena Leite de Brito em Mato Grosso/Brasil**”, apresentam parte dos resultados de uma extensa pesquisa realizada entre os anos de 2016 a 2018 intitulada “Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em Escolas Estaduais Quilombolas do Estado de Mato Grosso”, coordenada pelo GEPEQ/PPGE/UFMT e financiada pela FAPEMAT. O objetivo principal foi construir um mapa de saberes dos

educadores que atuam nas cinco escolas estaduais quilombolas do estado. Munidos da técnica de pesquisa grupo focal, associada ao arcabouço metodológico da pesquisa cuja abordagem é qualitativa. Usando o método etnográfico e fundamentos teóricos alicerçados nos etnosaberes, teorias pós-coloniais e decoloniais, as autoras destacam que os resultados revelam a angústia presente no discurso dos professores e evidenciam dificuldades como: ausência de formação continuada que os qualifique para atuação em uma escola quilombola; falta de estrutura e recursos didáticos para subsidiar as práticas pedagógicas em suas disciplinas, bem como, naquelas que constituem a área de conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas e, também, o desafio de lecionar em disciplinas que não correspondem à sua formação inicial.

Em “Manuais, Ensino e Educação Profissional”, terceiro eixo, o capítulo nove **“La educación común en la Argentina: una aproximación desde los usos de Domingo Faustino Sarmiento en los manuales escolares aparecidos entre 1900 y 1930”**, de autoria de Gabriel Hernán Fernandez, questiona parte dos usos dos manuais didáticos de Sarmiento por meio da leitura de um grupo de fontes particulares: os livros aprovados para as escolas comuns argentinas entre 1900 e 1930. O estudo parte de leitura principal: a aceitação atual em torno de considerar que Sarmiento sempre se identificou com um determinado livro de sua autoria, o Facundo. No entanto, o autor ao examinar o corpus indicado, demonstra que essa assimilação entre autor e obra foi uma construção histórica, pois, nos textos analisados, não se nota correspondência semelhante.

Simone Carneiro da Silva e Nilce Vieira Campos Ferreira, no décimo capítulo, **“História das Mulheres e Ensino: Representatividade Feminina na Sala de Aula”** abordam a história das mulheres e o ensino, uma temática estudada pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG. As autoras objetivaram compreender como o ensino de História têm trabalhado a história das mulheres e a representatividade feminina na sala de aula, a partir da análise de fontes publicadas nos sites oficiais do governo, artigos científicos e

jornais da época que documentaram o golpe contra a presidente Dilma Rousseff que a afastou de seu mandato como presidente da República do Brasil em 2016. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a história das mulheres é pouco abordada nas salas de aulas. Em comparação a outros temas, a temática está circunscrita às discussões acadêmicas, principalmente nos grupos de pesquisas ligados aos programas de pós-graduação, bem como poucas obras problematizam a participação das mulheres nos espaços públicos, ou nos cargos políticos, prevalecendo narrativas nas quais os homens predominam, em específico, nos espaços políticos.

O capítulo onze discute o “**Ensino de História e Educação Escolar Indígena na Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT**”. Cristiano Marques Coelho e Marli Auxiliadora de Almeida analisam particularidade do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, com habilitações em Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais, criado na Unemat no ano de 2001, funcionando até os dias atuais. Coelho e Almeida trazem algumas abordagens iniciais sobre a criação da licenciatura, com ênfase na habilitação de Ciências Sociais, explorando a interface entre o ensino de História e a Educação Escolar Indígena, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, destacando a potencialidade da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI/UNEMAT) na formação de professores indígenas.

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo e Nilce Vieira Campos Ferreira, no capítulo 12, “**Educação e Profissionalização: Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968-2002)**” discutem o surgimento, as reformulações e os projetos políticos educacionais brasileiros que afetaram a ETFMT, e que hoje se constitui no Campus Cuiabá - Coronel Octayde Jorge da Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. As fontes principais para pesquisa compreendem documentos públicos e legais, expedidos pelo governo brasileiro, tais como portarias, regimentos e leis que instituíram e modificaram as políticas de

educação profissional de todo país. Figueiredo e Ferreira evidenciam que o surgimento e as reformulações da ETFMT foram demandados por determinações do governo brasileiro, principalmente, articuladas às necessidades advindas do mundo do trabalho no contexto do processo de industrialização brasileiro, inclusive em relação ao incentivo para a formação de nível médio técnico em Mato Grosso.

Os textos que compõem esta obra, portanto, constituem importante documento para a compreensão de relevantes pesquisas que são desenvolvidas em programas de pós-graduação que se voltam para redes e grupos da América Latina.

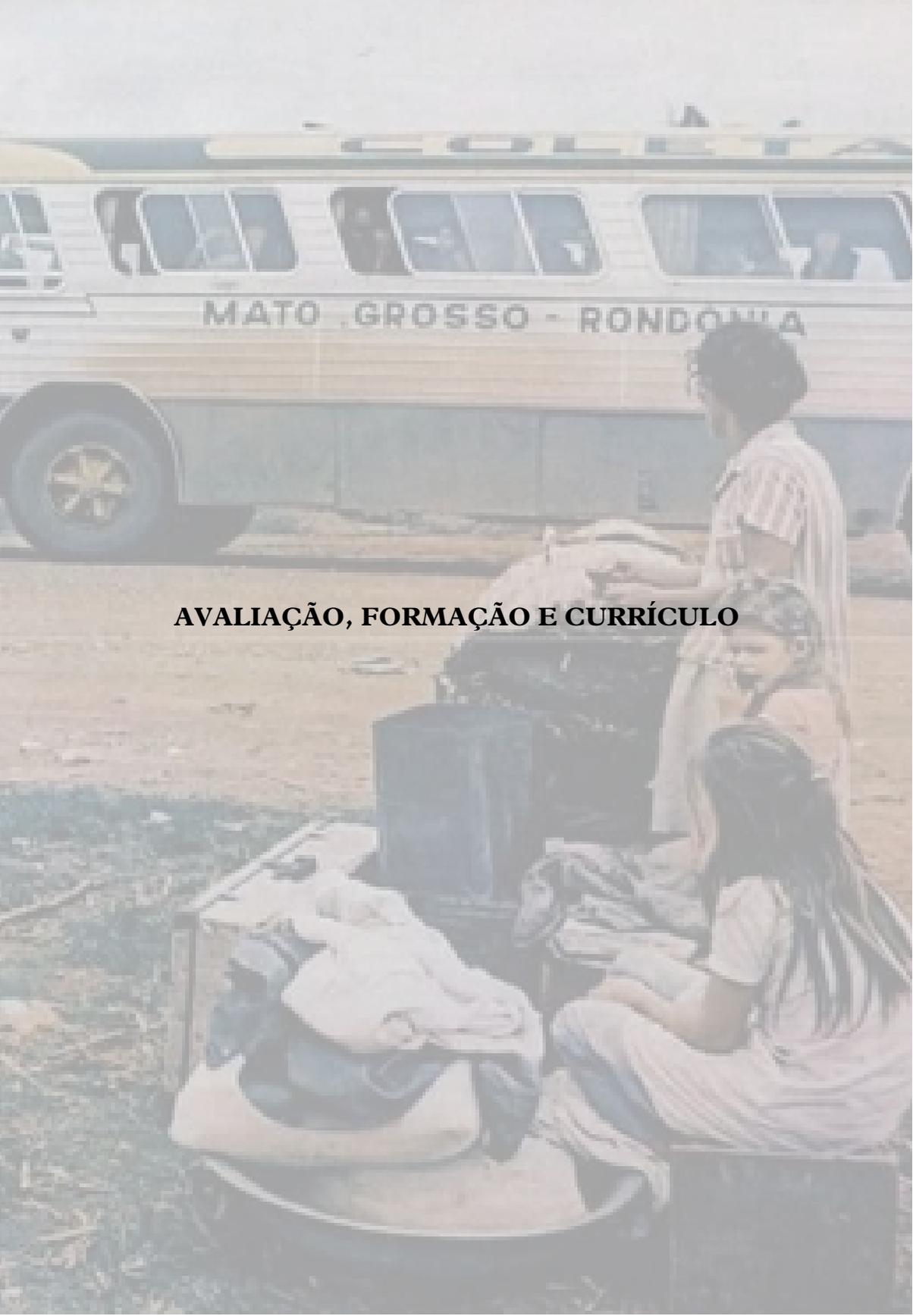
Por último, agradecemos às autoras e autores pelo valioso trabalho em prol da ciência brasileira. A estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação, cujas pesquisas permitem a divulgação do conhecimento científico e de nossas universidades. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Somos gratos pelo fomento e apoio.

Autoras e autores convidam para reflexões e instigam para outras pesquisas que se relacionam às temáticas do campo educacional. Convidamos para uma profícua leitura.

Neil Franco

Márcia Machado de Lima

Gabriel Hernán Fernandez



AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO

01

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES NA ESCOLA MULTISSERIADA EM PORTO VELHO-RO

doi® 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_001

Ruth Daniela Arevalo Gutierrez
Marcia Machado de Lima

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à avaliação educacional, é comum que os sistemas de educação mantenham a definição de capacidade do aluno vinculada aos escores ou notas que resultam de avaliações da aprendizagem. Esta é uma definição presente nos documentos curriculares atuais e, infelizmente, tem se tornado um pensamento persistente nas escolas – sendo este o ponto principal do questionamento levantado neste trabalho. O ambiente escolar torna-se altamente normalizado, sem que os educadores, de modo geral, tenham consciência das consequências desta perspectiva entre os alunos, que extrapolam os processos de classificação dentro da sala de aula e se estendem para processos que mantêm a hierarquia social em uma sociedade que, por sua vez, se mantém excludente.

Em um ambiente escolar normalizado, a criança não é vista como um ser social que está em processo de aprendizagem, que participa da tessitura social com *modus operandi* próprio da infância. Principalmente, segundo uma concepção de criança como aquela que não sabe e precisa passar por um processo de formação em instituições produzidas para este fim, torna-se irrelevante o esforço para que se produza uma escuta atenta. Para a escola, uma das instituições produzidas para a formação, não precisa acolher tudo aquilo que lhe é apresentado pelas crianças, mas sim, proporcionar etapas a serem vencidas por ela. Em uma escola normalizada, organizada segundo a episteme moderna, se despreza a diferença dentro e fora da sala de aula, tanto quanto os saberes outros, comunitários, tradicionais, originários.

Em uma pesquisa sobre avaliação dedicada para a educação escolar em contexto amazônico, observar detalhadamente a instituição escolar oferece as chances de tensionar seus processos para tentar perceber e demonstrar que os diferentes saberes adentram ao chão da escola quer se queira ou não. É um pressuposto da pesquisa sobre avaliação da aprendizagem que saberes diferentes do conhecimento escolar podem ser partilhados entre educador e educandos, como também as experiências de vida dessas comunidades.

O presente texto tratará de cenas produzidas em uma sala de 1º e 2º anos de uma escola multisseriada em Porto Velho, capital de Rondônia, em um bairro periférico rural da cidade onde foi desenvolvida a pesquisa que pretendia verificar as bases nas quais as trocas de saberes entre professora e crianças estavam sendo feitas e como funcionavam nos momentos de avaliação. Os registros no diário de campo sobre as idas a campo nas duas primeiras semanas de setembro de 2022, fase exploratória da pesquisa, foram provocadoras e colocaram a forma pela qual a avaliação se processa em questão.

BREVE REVISÃO DE PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Para a realização desta pesquisa conseguimos fazer uma revisão breve de literatura, ao dialogar com pesquisadores que escreveram sobre a avaliação na escola multisseriada. A busca foi realizada em periódicos da Capes. No que diz respeito à avaliação, podemos verificar que está relacionada com o sentido de “processo formativo” em Nogueira e Sousa (2022). As pesquisadoras permitem perceber que há impactos diferentes a depender da abordagem de avaliação. Dentre as duas abordagens de avaliação, somativa é aquela que está preocupada com os resultados da criança e produz classificação, hierarquização e seletividade entre os estudantes e os grupos onde se inserem no espaço escolar. A segunda abordagem, a formativa, abre possibilidades para que o ato educativo se dedique, se interesse pelo processo, sobre como as crianças se envolveram com as etapas que as conduziram ao resultado do

processo educativo. Em termos do processo formativo, a avaliação na primeira acepção – somativa – engendra hierarquização social ao passo que na segunda – formativa –, abre possibilidades para o respeito mútuo, o diálogo e a experiência democrática.

Na mesma direção, dois outros autores, Oliveira e Oliveira (2022), tratam sobre a seleção engendrada pela avaliação desde os anos iniciais. Infelizmente, a forma de avaliar é concebida como uma forma de controle sobre o aluno – ou nos termos que nos interessaram nesta pesquisa, de normalização.

Quando a discussão sobre avaliação volta-se para as escolas multisseriadas demonstra flagrantemente que se dirige à escola no meio rural consensualmente, como uma marca, com ocorrência não apenas nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. Parente (2014) produziu revisão sistemática que levantou a ocorrência de experiências de multisseriação em Austrália, Índia, Peru, Sri Lanka, Vietnã, Nepal instaladas desde a década de 1990. Somando-se a estas, na Espanha, Reino Único, Grécia, Guatemala, Colômbia, Nicarágua, Guiana, Uganda e Finlândia outras experiências podem ser levantadas desde 2002.

Parente (2014) ressalta que a escola multisseriada não se associa, nas experiências internacionais, a modelos de precariedade e ausência de alternativas. Para ela, ao contrário, a escola multisseriada é peça de política pública para a ampliação da oferta de educação para todos e ocorre em vários modelos curriculares arquitetados para os contextos onde ocorrem.

Ao mesmo tempo, estudiosos demonstram que a escola multisseriada não é uma organização cujo currículo necessariamente carregue aspectos apenas negativos em todas as experiências (ARROYO, 2010; PARENTE, 2014; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2021). No Brasil há um sentido fortemente construído, segundo Arroyo (2010) que associa a escola multisseriada dedicada ao meio rural à precariedade político-pedagógica do seu currículo e dos educadores que ali exercem o seu ofício. Contudo, o autor não deixa de lembrar da necessária problematização desta noção dentro de um imaginário geral, para “[...] redefinir olhares e superar visões

inferiorizantes, negativas, como que, em nosso viciado e preconceituoso olhar, classificamos os povos do campo.” (ARROYO,2010, p.9). E ainda:

A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora. (ARROYO, 2011, p.11).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ATO PEDAGÓGICO

A pesquisa sobre avaliação acrescenta à discussão sobre as escolas multisseriadas a necessidade de se pensar de modo cuidadoso sobre o que se faz do ponto de vista das práticas pedagógicas nas salas de aula.

Cipriano Luckesi (2011) ao tratar sobre instrumentos de avaliação estabelece para estes a dimensão da ação mental e como os professores operam. Diferenciadamente, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, no desenvolvimento do ato pedagógico, os colocam na situação de recursos utilizados para registro dos avanços dos estudantes ou obtenção de dados mais objetivos e fidedignos sobre eles. Ainda, Luckesi aponta que os instrumentos de avaliação são recursos para que a professor/a perceba o que se constitui como fragilidades para as quais precisa dar maior atenção no processo.

Nesta perspectiva, Luckesi oferece aportes para abordar a prática pedagógica e suas articulações com a avaliação. A contribuição desse teórico tem sido apontar para a necessidade de uma prática pedagógica que não segregue, separe ou classifique os sujeitos, ou os seus saberes, as suas culturas. Para o que interessa a este trabalho, tais discussões aportam contribuições que potencializam a redefinição das práticas pedagógicas das escolas multisseriadas, o que teria chances de impactar a

problematização do imaginário acerca destas instituições no Brasil, na linha proposta por Arroyo (2010). Importante que se reafirme, porém, que essa posição na direção de reconfigurar a abordagem da escola multisseriada não pode, de modo algum, prescindir de produzir um debate profundo sobre as práticas pedagógicas que ali se desenvolvem.

Nesta direção, quando Luckesi (2011) oferece aporte importante ao definir a avaliação da aprendizagem, em sua última obra de fôlego publicada em 2011, como parte do ato pedagógico. O autor define o ato pedagógico ao modo de uma tríade em movimento e não-hierárquica composta por planejamento, execução e avaliação. Neste registro, é o último elemento que oferece as condições de manter o ensino-aprendizagem um exercício de tomada de consciência crítica que não pode cessar. A condição para a tomada de consciência, tanto para professores como para alunos, é manter articulado o ato pedagógico.

Nessa abordagem, a avaliação é operacional e compreensiva, dado que é o próprio ato pedagógico em movimento. Além disso, a avaliação é subsidiária à prática pedagógica que se atualiza em razão dos dados coletados sobre os percursos e aprendizagens dos alunos. Em última instância, é a prática pedagógica o objeto da avaliação e não os alunos.

Se a tomada de consciência abrange a todos em um ato pedagógico de aprender ensinar democrático, professores e alunos têm as chances de ganhar mais autonomia e, na verdade, participar efetivamente da produção dos processos de produção do conhecimento que se faz em sala de aula. Ora, se coerente com a proposição de Luckesi, a prática pedagógica torna-se mediação para a abertura à troca de saberes. Do ponto de vista da escola de comunidade, definida como “ribeirinha” ou “de bairro” ou “daquela aldeia” porque que atende a populações ribeirinhas tradicionais – perfil daquela que frequenta a escola que foi campo da pesquisa – temos na discussão sobre avaliação subsídios para refletir sobre o ensino que ali se processa.

Luckesi (2011), então, para dar continente a uma avaliação que subsidie a prática pedagógica, insiste em definir os instrumentos de avaliação diferentemente de

instrumentos de coleta de dados para avaliação. Os primeiros se referem aos recursos metodológicos a darem contorno geral ao ato pedagógico. Em torno do objeto da avaliação, o primeiro recurso para o professor é a “observação sobre a realidade mediante algum meio consistente [...]” (LUCKESI, 2011, p.300). Ao lado está outro recurso, qual seja, “a comparação com um critério”. O terceiro recurso pelo qual o professor faz movimentar-se o ato pedagógico – do qual a avaliação participa da composição – é o acompanhamento, no qual cabe a intervenção. (LUCKESI, 2011, p.300).

Dito isto, segundo Luckesi (2011), cabe designar provas, seminários, resumos, *papers*, exposições e todos os registros solicitados por um professor para a coleta de dados a fim de “ampliar a capacidade de observar a realidade”. (LUCKESI, 2011, p.300).

A ausência de distinção entre instrumentos de avaliação e instrumentos de coleta de dados para avaliação carrega inconsistências teórico-metodológicas que redundam em práticas conservadoras positivistas. A culminância, nestes casos, é a ratificação de classificações e hierarquizações entre os estudantes.

É em razão da defesa de intervenções que produzam atividades inteligíveis à atuação e reflexão dos alunos que Luckesi (2011) defende tais posições. Não basta que a escola transmita um conhecimento, e muito menos basta oferecer um ensino, cumprir carga horária ou listas de exercício quando não se permite a tomada de consciência. O aluno precisa de aprendizagem que faça sentido, de forma clara e inteligível, sobre aquilo que está ativamente, reflexivamente, realizando. Não é suficiente que saiba como fazer apenas por obter um resultado: é necessário que ele compreenda o processo que o permitiu chegar ao resultado.

Uma aprendizagem ou um conhecimento aprendido é inteligível quando se tem o domínio da razão de ser ou do funcionamento de alguma coisa. Isso significa que, na escola ou em qualquer situação, não basta um ensino e uma aprendizagem que se deem de forma

mecânica ou somente de memória. [...]. O educando precisa aprender as ações mentais (compreender como as coisas operem) e procedimentais (como realizá-las). (LUCKESI, 2011, p.104).

Uma aprendizagem inteligível é como o que está sendo aprendido torna-se comunicável nas relações intersubjetivas, na socialização que ocorre na escola, quando de fato houve compreensão do processo – ou pelo menos, se pode expor boas perguntas acerca dele. Uma experiência comunicável que envolva professores e alunos. Tecendo outras conexões, é quando não se torna um peso aprender ou conviver com na escola, pois se torna ensino-aprendizagem, faz a escola cumprir sua função social em um processo significativo de ensinar e aprender. Se deu certo, um indicador relevante é a instalação para professores e alunos da necessidade de entender sobre aquilo que se ensina e se ensinou e sobre o que se aprende e se aprendeu. Para a produção do ensinar-aprender como ato pedagógico, Luckesi (2011) engloba a avaliação. Mediar a avaliação como componente do ato pedagógico implica em que o professor compreenda a grande distância (epistemológica e ético-política) existente entre decorar certo conteúdo ou fórmula e criar ativamente a sua abordagem através do uso de instrumentos de avaliação. Dito de outro modo, o ato pedagógico não é um estar ali burocrático na sala de aula, mas produzir e estabelecer marcas produtivas para a prática pedagógica.

As discussões sobre avaliação como componente do ato pedagógico, ao lado da revisão de literatura sobre o assunto e também sobre a escola multisseriada, do ponto de vista do presente trabalho, permite abarcar a possibilidade de os saberes comunitários, que circulam fora dos muros escolares, os saberes tradicionais das populações ribeirinhas sejam levados em consideração como experiências educadoras porque saberes culturais, tão imprescindíveis quanto as experiências escolares. Para se pensar uma educação escolar em contexto amazônico nesta direção se torna disposição bastante instigante para uma pesquisa a reflexão que propõe duas questões. A

primeira: a forma de avaliar o aluno leva em consideração os passos dados pelas professoras durante os processos avaliativos? A segunda: a prova ainda é a forma de avaliar mais frequentemente utilizada? Interessou, então, na fase exploratória da pesquisa, compreender o contorno, a forma que assumem os processos avaliativos na escola pesquisada.

UM OLHAR ATENTO SOBRE CENAS OBSERVADAS EM CAMPO

O que se apresentará agora serão as cenas produzidas em sala de aula da turma de 1º e 2º ano da escola multisseriada, campo da pesquisa. Elas foram compostas nos diários de campo e possibilitaram notações que deram a pensar sobre as relações cotidianas no contexto daquela escola e sobre os processos avaliativos. Rer as páginas do diário de campo permitiu reencontrar um pouco do que aquelas situações provocaram a pensar e a sentir. São cenas do período vespertino daquela escola multisseriada de tempo integral, em meio rural, área ribeirinha, às vésperas do inverno amazônico.

Era setembro. O feriado havia acontecido, como também um desfile cívico com os alunos e alunas, em ordem unida, pela única rua da comunidade onde se localiza a escola. Na turma do 1º e 2º anos no período da tarde, todos cumprimentados, abraços das crianças recebidos, a professora Rosário retomou a aula. Importante ressaltar que na fase de planejamento da pesquisa, dos primeiros contatos com a escola e obtenção das autorizações a professora da turma era outra profissional. Então, no primeiro dia, dedicamos o primeiro momento a refazer as solicitações de autorização à professora Rosário que aceitou abrir sua sala para a pesquisa.A aula do período da tarde se desenvolve entre 13h30 e 15h30 e tem natureza diferente naquela escola. É um espaço para o desenvolvimento de projetos com as crianças. Naquele dia, a professora Rosário, a seguir, coloca exercícios de Matemática no quadro.

[...] Catarina e Carolina questionam do porquê novamente: De novo professora?

Pedro diz: por que vocês têm preguiça!?
 Catarina retribui com um olhar de brava.
 A professora avisa que ninguém precisa copiar nada porque ela vai entregar uma folha com a mesma atividade.

Carolina pergunta: o que faz tanto?

Pesquisadora: Estou escrevendo tudo aquilo que observo. (Diário de Campo da pesquisa).

Catarina pergunta por que ainda usamos máscaras. Desde o primeiro dia, era perceptível, quase ninguém utilizava máscara. Uma das justificativas: “estou gripada”. Paulo diz que também está gripado. Ao ser interpelado sobre o porque de não usar máscara responde:

[...] “porque minha mãe não tem dinheiro pra comprar”. Anotado: na próxima aula levar máscaras, mas [...] tinha algumas de reserva. Foi quando o chamei e coloquei a máscara nele. Quando a professora termina de escrever no quadro, explica sobre os números e sobre os sinais > e <. Pergunta para as crianças se percebem “que animal parece com eles?” As crianças vão dizendo em voz alta: pintinho, pato, galo. (Diário de Campo da Pesquisa).

[...] Carlos fala sobre o pintinho que o seu avô tem. Vejo que Pedro quer fazer uma pergunta, mas acaba desistindo porque a professora continua explicando sem parecer prestar atenção. Depois, ele continua persistindo levantando a mão, mas a professora continua explicando. “Professora, posso falar?” finalmente a professora o deixa falar.[...].(Diário de Campo da Pesquisa).

Nas observações, percebemos que galinhas ciscam soltas pelos canteiros e calçadas e, em várias ocasiões, adentram os corredores laterais das salas de aula, por fora do prédio. A equipe de pesquisa costuma dizer que sempre é recebida pelo galo. Porém, foi muito difícil Carlos contar seu caso. Parece todos esses eventos passam despercebidos do olhar professoral.

Paula e Mikaela vão para o quadro porque a professora colocou exemplos para que pudessem colocar o sinal maior de ou menor de e fora chamando algumas crianças. Quando Mikaela preencheu o exercício do quadro, ela perguntou para Catarina se estava certo, que confirmou “porque o 9 é menor que o 90”. (Diário de Campo da Pesquisa).

Quando a professora chama Bruno ao quadro, ele hesita por alguns segundos. Ao verem que ele estava demorando, as demais crianças ajudam: informam que “na lousa tem o número 20 e 2”. Então, a professora pergunta ao Bruno, que já está perto da lousa:

Qual dos dois é maior? Ele responde corretamente, mas no momento em que ele coloca o sinal ri e diz que não saiu direito, apaga, tenta novamente e diz que “não sai”. Finalmente, ele desiste e diz que não sabe. A professora diz que tudo bem e ele volta para o seu lugar. (Diário de Campo)

Em outro momento, Paulo diz: Queria fazer atividade de matemática...
 Pesquisadora: mas isso não é matemática?
 Paulo: Matemática mais fácil
 Pesquisadora: você não sabe isso? Paulo: sim, eu sei os dois, fácil e difícil. Paulo pergunta para professora se terão atividade

para casa, ela diz que não e ele faz cara de triste. Estou sentada do lado de Carolina e percebo que está colocando os sinais de forma correta. Mikaela diz para a professora: “tia não sei fazer a tarefa” a professora vai até ela e explica como dever ser feito. (Diário de Campo da Pesquisa).

Estando ao lado de Carolina, quando ela termina a atividade vem uma pergunta sobre a idade para namorar - que pergunta interessante? Diante do questionamento devolvido “ Por quê?”, ela pensa uns segundos e diz que a irmã dela tem “idade de 1 e 6”. Novo questionamento: “16”?; Ela faz que sim. (Diário de Campo).

As crianças demonstram saber muitas coisas, mas também coisas a dizer e a perguntar que extrapolam o conteúdo da aula. Enquanto de desenvolve a aula dedicada à lista de exercícios sobre maior de e menor de demonstram produzir observações sobre o seu cotidiano e ter necessidade de dialogar sobre o que estão vivendo.

No intervalo, Mônica, aluna do 5º ano, vem conversar comigo enquanto estou sentada no refeitório observando as crianças. Ela pergunta “quem é você?” e também quer saber que estou fazendo na escola. Depois das explicações, ela diz: “até que você é bonita”. Eu digo que ela é mais linda e aproveito para perguntar onde mora. Ela responde que mora na Vila Candelária, que vem de carro porque é muito longe. (Diário de Campo da Pesquisa).

Chegando do intervalo, as crianças mostram a atividade e algumas terminam o que faltava.

A professora pergunta se todas as crianças

conhecem o alfabeto. Todas dizem que “sim”, mas Bruno diz que “não”. Bruno manifesta conhecer algumas letras e Catarina informa que “ele ainda não sabe ler”. Professora pergunta e escreve seu nome no quadro “rosalia”; ela pergunta: o que está faltando, algo está errado? longe. (Diário de Campo da Pesquisa)

Algumas crianças detectam que “falta o chapeuzinho” (acento circunflexo), depois de falarem todos os palpites...Pedro descobre e diz que é porque precisa estar com maiúscula “R”. A professora pergunta: mas por que precisa estar com maiúscula? Ela, então, informa que o nome das pessoas precisa estar com maiúscula, aproveita essa sequência para explicar sobre os nomes comuns e próprios. longe. (Diário de Campo da Pesquisa).

Pedro pergunta para a professora se terão atividade “para casa” – termo utilizado para tarefa. Ela diz que não, ele faz cara de triste.

Algumas crianças perguntam sobre o que é para fazer nas folhas que receberam e trazem para que possa olhar e ajudar. Ajudei a Mikaela, Catarina, Pedro. Quando Mikaela volta para pedir minha ajuda, as crianças dizem “ela cola”. Pedro diz: “tá vendo aqui de cima? Tá certo porque ela colou.” Carolina diz: “ela é colona”. Mikaela retruca: “para de dizer que sou colona, nunca mais vou fazer nada pra você ou te dar alguma coisa”. É possível notar como as crianças já classificam os seus colegas. Elas não parecem perceber o

incômodo que causam para o colega que é alvo desses julgamentos. Mas a questão se trata sobre o papel da professora: será que ela percebe porque essa criança não consegue realizar sozinha ou se precisar de ajuda? Até este ponto, não há momentos nos quais um meio consistente para observação seja utilizado pela professora. Do mesmo modo, as intervenções se limitam a explicações ou oferecimento de artifícios – como no caso da associação entre um animal com bico e os sinais maior de ou menor de. As crianças não demonstraram em nenhum momento negarem-se a fazer o exercício, porém, as estratégias foram na maioria das vezes a cópia da lousa ou dos colegas. (Diário de Campo).

Pensando ainda mais um elemento da cena sobre a cola, Mikaela foi mencionada de modo acusatório pelos colegas, mas quando se defendeu ofereceu a pista de que a cola é uma estratégia generalizada na turma de 1º e 2º anos. longe. (Diário de Campo da Pesquisa).

A professora passa uma atividade sobre o alfabeto em letra cursiva maiúscula e minúscula para copiar no caderno. O exercício parece não ter sentido maior do que o treino, em uma turma cuja maioria não domina a linguagem escrita ou a leitura. A professora, na sequência, pede para todos que escrevam seus nomes com letra cursiva. (Diário de Campo).

Paulo pergunta se está certo e mostra o caderno para a professora. Ela corrige e diz: “É a letra maiúscula. Na sequência, dirigindo-se em voz mais alta para a turma toda: “Gente! Tem que explicar milhões de vezes... - diz olhando para mim. Catarina defende o colega: “mas ele tava no banheiro”. Professora: “sabe o que é isso? Não presta atenção, vai muito pro banheiro” longe. (Diário de Campo da Pesquisa).

Sobre essa estratégia de sair muitas vezes de sala de aula, foi possível notar em outros encontros, que é uma das táticas das crianças para enfrentar situações conflitantes ou que impliquem em realizar algo que julgam não saber executar. Ir ao banheiro é uma delas. Outra é passar mal. Nos encontros na mesma escola, em outro projeto, um garoto do 5º ano que não nos conhecia, pediu para ir embora porque a barriga estava doendo, bem na hora em que foi convidado a escrever.

Do ponto de vista das cenas do diário de campo acima relatadas, os primeiros achados da pesquisa permitem supor que as práticas pedagógicas observadas refletem concepção de avaliação pouco consistente e limitadora, que rompe o ato pedagógico. É geradora de um corte na potencialidade de crianças que, apesar de demonstrar inúmeras curiosidades e lançar perguntas na direção do aprendizado e da vida, permanecem desperdiçadas, não parecem ter oportunidade para socializar seus saberes e histórias, próprios daquela comunidade ribeirinha que é muito antiga, iniciada antes dos primórdios da cidade de Porto Velho. As práticas pedagógicas não são mediadas para criar reflexão sobre os conteúdos e abrir espaço para o questionamento ativo dos alunos, mas para o cumprimento de dois blocos de exercícios dentro do tempo escolar, dividido entre anterior e posterior ao recreio. Do ponto de vista dos instrumentos de avaliação, as intervenções não encontram ou mobilizam as condições necessárias para a constituição do ato pedagógico quando se coloca na lousa. Em uma das cenas, os mesmos exercícios que serão entregues impressos para as crianças foram escritos na

lousa: elas ficaram aguardando porque não era necessário registrar no caderno. Outra cena similar foi quando uma dúvida sobre a escrita do nome com letra maiúscula em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano foi considerada fora de propósito. As cenas registram que as crianças estão em movimento o tempo todo, se recordam das aulas da manhã, conversam entre si, se apoiam e também disputam a atenção e os elogios da professora. No entanto, esses não são gestos capturados pela observação da professora.

O lugar da professora é aquele do exercício da função de agente do ato pedagógico como a cessão ao vazio de todo o tempo, todo o esforço, do material empregado para preencher o tempo vespertino que, segundo a professora Rosália, não agrega as condições para ensinar. A professora demonstra que aquele tempo vespertino transforma a escola, constitui um lugar difícil.

Resta compreender, tarefa da pesquisa. Concordamos com Pierre Bourdieu quando afirma:

Os lugares difíceis são difíceis de descrever e de pensar e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos [nosso, mas também da professora] diferentes, às vezes inconciliáveis [de novo, o nosso e o da professora Rosália], [...] e à maneira dos romancistas [...] abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, onde se situa o observador [...] (BOURDIEU,1999,p.12).
 (interpolações e supressões nossas).

Afinal, análises ponderadas podem gerar pistas a partir da reflexão sobre o enunciado da professora Rosália: “não temos muito tempo”. Se concordamos com Luckesi (2011) sobre caráter subsidiário da avaliação como componente do ato pedagógico, porém, percebemos a fragmentação deste ato e precisamos continuar a

pesquisa de modo a incorporar as novas questões vindas do processo de observação, na fase exploratória. Do mesmo modo, as reflexões sobre a escola multisseriada e seu papel.

PROCESSOS NECESSÁRIOS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Não temos em quaisquer momentos a presença de elementos quaisquer das culturas ribeirinhas próprias daquela localidade em sala de aula e outros espaços da escola, a não ser em brechas criadas pelas crianças, as quais escapam ao controle da professora. Nem quando um dos alunos lembra de um acontecimento envolvendo o animal que a professora evocava, a propósito de explicar o uso dos sinais maior de e menor de, houve abertura para que o cotidiano vivo da comunidade adentrasse o chão da sala de aula.

A escolha da escola para realizar a pesquisa foi intencional. Trata-se de uma escola multisseriada de tempo integral ribeirinha. O local onde está inserida é um bairro que se encontra distante poucos quilômetros do meio urbano. É o bairro mais antigo do município, seu lugar de nascimento em 1917. Apesar de se constituir uma escola de comunidade, boa parte das crianças que a frequenta não são moradoras dali. Algumas das crianças vêm caminhando cerca de 15 minutos desde os arredores, mas outras relatam que levam cerca de uma hora e meia de caminhada para chegar, vindas de bairros rurais do eixo BR 364. Todas as crianças são de meio rural ribeirinho.

A escola-campo da pesquisa é a única escola de ensino fundamental em Porto Velho, oferecendo o ensino em tempo integral em área rural. No momento da pesquisa atendia 33 crianças em três salas de aula organizadas em sistema multisseriado: primeiro e segundo anos; terceiro e quarto anos; quinto ano. O corpo docente é composto por seis professoras regentes de turma e uma professora de educação física. Os contratos de trabalho são referentes ao período matutino ou vespertino, separadamente. No momento em que foi realizada a etapa da pesquisa exploratória que nos trouxe às questões que abordamos neste trabalho, uma das professoras estava

trabalhando sob dois contratos, ou seja, no período da manhã e da tarde. E foi ela que, em uma das tardes, disse como era a rotina na escola no período da tarde e decretou: “não temos muito tempo”. Apesar de ser uma escola integral algumas crianças não permanecem até o final do horário, por isso, as salas ficam um pouco vazias no período da tarde, com poucos alunos. A professora disse: “não tem muita coisa (ela se refere ao período da tarde), só uma hora e meia de aula, um pouco de tarefa, intervalo e são liberados, porque não flui”. De acordo com a professora Rosália, as crianças não são capazes de desenvolver as atividades propostas no período da tarde. Mas será que as aulas “não fluem” por culpa das crianças? Parece ser o sentido dado pela professora a sua colocação. A prática pedagógica permanece fora do escopo da professora.

Temos nos registros a avaliação somativa, quando se preocupa com o resultado de modo a deixar de perceber o processo que foi construído. Incluímos na ausência de percepção sobre o que leva aos resultados que aparecem nas cenas um olhar mais acurado para a prática pedagógica, sua organização, sua materialidade. É flagrante que se encontra distante da vida das crianças, mas, principalmente gera classificação e comparações entre elas da sala de aula.

A avaliação precisa ser pensada a partir das especificidades do ato pedagógico e do contexto onde se desenvolve. As crianças de comunidades tradicionais têm saberes, culturas tanto quanto interesses e curiosidades particulares. Trazer as experiências culturais, que na maioria das vezes não são levadas em consideração pela professora, teria as chances de mobilizar a escola multisseriada localizada na comunidade ribeirinha um equipamento potente em termos socioculturais e do seu currículo. Ao ser efetivada segundo um domínio dos instrumentos teórico-metodológicos de modo consequente e crítico – a observação, a comparação e as condições de intervenção – permitiria à avaliação que oferecesse subsídios para projetos de construção de conhecimento mais potentes. A avaliação não pode ser vista como uma etapa final, em que não se considera a etapas necessárias vividas em cada momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao campo de pesquisa, foram trazidas algumas cenas que dizem respeito a como uma professora de escola ribeirinha multisseriada realiza sua prática pedagógica dentro da sala de aula. Reconhecemos nas cenas observadas nas idas a campo o marco da avaliação somativa, o único presente no processo pedagógico desenvolvido na turma de 1º e 2º anos.

A possibilidade de ir a campo proporcionou um fragmento da prática. No entanto, a fase exploratória permitiu ampliar o olhar crítico conforme a base teórica estudada. Dado que se está em andamento, nas próximas etapas, optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica, visto que, esse tipo de pesquisa visa que o pesquisador tenha uma convivência de forma direta com o campo a ser pesquisado e com os agentes que se encontram no meio do processo. Também será produzida a análise documental dos registros dos prontuários das crianças do 1º e 2º anos da turma multisseriada de 2022 a ver como um contraponto das notas lançadas nos provocam novas questões.

Ao lado desses aspectos, quando localizamos geográfica e culturalmente o locus da pesquisa e encontramos a escola ribeirinha, multisseriada, que atende uma comunidade quase secular amazônica das margens do Rio Madeira, situada não tão distante da periferia da cidade, onde já se encontram grandes empreendimentos imobiliários, nossos resultados parciais indicam que avaliação do aluno ultrapassa os muros da escola e não se coaduna aos processos classificatórios. A nota não pode ser a única representação dos saberes das crianças e, principalmente, indicam que a avaliação da aprendizagem precisa ser formativa, subsidiária e intrínseca ao ato pedagógico, tanto quanto ratificar a prática pedagógica como o seu objeto em uma escola que se pretenda democrática.

Podemos considerar que a fase exploratória foi fundamental para produzir melhores contornos para as próximas fases para que se compreenda a forma como se materializa a avaliação naquela escola específica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CORRÊA, Mayara da Silva; et. al. Prática Avaliativa da aprendizagem em escola multisseriada do campo, Ilha de Cotijuba-PA, **Cocar**, Belém. V.11. N.22, p.127 a 153 – Jul./Dez. 2017. Disponível em <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em 31 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Karina Eduarda Silva; SOUSA, Solange Lima de. Uma breve discussão sobre avaliação educacional e os tipos de avaliação: formativa e somativa. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 84-91, janeiro-abril/2022.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Prática Pedagógica em classes multisseriadas. **Exitus**, Santarém, Vol. 11, p. 01 - 20, 2021.

OLIVEIRA, Beatriz Lima de; OLIVEIRA, Graciele Sousa. Avaliação Educacional: superando a perspectiva de seleção nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos de Pedagogia**. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 47-54, janeiro-abril/2022.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Revista Ensaio**: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

SILVA, Cacilda Gonçalves da; SOUZA, Marta Suely Leal de. **Salas multisseriada**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. Monografia (Licenciatura Educação do Campo), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

02

CURSO NORMAL RURAL NO BRASIL: ESCOLAS E CURSOS MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS (1954-1963)

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_002

Carminha Aparecida Visquetti
Nilce Vieira Campos Ferreira

INTRODUÇÃO

A formação de professoras rurais, tanto no Brasil como nas escolas técnicas federais, é marcada por rupturas. É também uma história que ainda apresenta lacunas. A docência, caracterizada por ser uma profissão majoritariamente feminina, registra os silenciamento histórico e denota, como advertido por Michele Perrot (2005), um oceano de silêncio na história das mulheres. Uma história tão apagada e marginalizada que às vezes indagamos “[...] uma história das mulheres seria possível? [...]” (PERROT, 2005, p. 13).

Consubstanciadas nessas reflexões, nos rastros do movimento conduzido pela Escola dos Annales, as fontes e análises que exploramos partem de um projeto maior desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG (2023), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), intitulado “A Formação de Professoras Missionárias nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil 1936 a 1963”, e contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, proposto para o triênio 2018-2021 e da tese de doutoramento de uma das autoras (VISQUETTI, 2023).

O artigo foi dividido em três partes. Na primeira parte abordou o percurso inicial de formação de professoras rurais no Brasil e a defesa de uma formação calcada no tripé agrícola, sanitário e pedagógico. Em seguida, abordamos os marcos normativos relacionados à formação de professoras rurais brasileiras e, na terceira parte

apresentamos as legislações e regulamentos da formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais brasileiras.

Nesse período, o Brasil e suas bases econômicas eram predominantemente rurais, a introdução de conhecimentos agrícolas foram relevantes para a formação pedagógica dos professores. Assim, por meio do Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946 nomeado Lei Orgânica do Ensino Agrícola - LOEA, conferiu as bases do ensino agrícola à preparação técnica para o ramo agrícola e formação humana e teve como finalidade formar profissionais em diferentes modalidades de trabalhos agrícolas e lançou a prerrogativa para a oferta do curso magistério de economia rural doméstica nas escolas técnicas federais, cujo o tema será detalhado mais especificamente no tópico a seguir.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NAS ESCOLAS FEDERAIS BRASILEIRAS

A formação de professoras rurais brasileiras rurais nas escolas técnicas federais embora tenha se iniciado a partir de 1954 acompanhou as primeiras legislações referentes à formação de professoras: o Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal; e o Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominada Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A partir da promulgação dessas leis, o ensino normal dividiu-se em cursos de dois níveis, chamados de ciclo: o 1º ciclo, chamado de Curso Normal Regional, correspondendo ao 1º ciclo do ensino normal, com duração de quatro anos, objetivou a formar os regentes de ensino e eram ofertadas nas Escolas Normais Regionais. Para o 2º ciclo, com duração de três anos ou dois anos intensivos visou habilitar professores para lecionar para o ensino primário e eram ofertados nos Institutos de Educação e nas Escolas Normais (BRASIL, 1946a).

Para o ingresso no 1º ciclo de formação do curso normal regional, o requisito era a conclusão o ensino primário de 1º a 4º série. As unidades curriculares voltavam-se para disciplinas de cultura geral, tais como: 1ª série: Português; Matemática; Geografia

Geral; Ciências Naturais. A Parte diversificada e profissionalizante era destaca nas disciplinas de Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Educação Física. As divisões permaneciam nas outras séries, a saber: 2ª série: Português; Matemática; História Geral; Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas; Desenho; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Educação Física; 3 série: Português; Matemática; História Geral; Noções de anatomia e Fisiologia Humanas; Desenho; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Educação Física, recreação e jogos. 4 série: Português; História do Brasil; Noções de Higiene; Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino; Desenho; Canto Orfeônico; Educação Física, recreação e jogos (BRASIL, 1946a).

Divididos em três séries, no segundo ciclo, na programação circular do curso normal era ministrados conteúdos didáticos e pedagógicos, a saber: 1ª série: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; Música e Canto; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos. 2ª série: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos. 3 série: Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Higiene e Puericultura; Metodologia do ensino primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Prática do Ensino; Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946a).

Com a divisão, o 1º ciclo formava professoras rurais regentes e o segundo ciclo formava professoras normalistas.

Em meados de 1950, já era consenso entre os governantes brasileiros que o papel da escola rural tinha que ser mais amplo e alcançar as comunidades rurícolas, levando-as a se responsabilizar por divulgar ensinamentos de melhoria econômica, social e cultural do meio rural. Era flagrante que também que as escolas normais urbanas não conseguiam formar professores para atuação no ensino primário, conseguindo apenas formar docentes para atender minimamente o meio urbano e as poucas escolas

“[...] normais, rurais e regionais, com curso de 4 a 5 anos, formam pequeno número de professores, ficando o preparo de cada um deles por quantia muito elevada [...]” (LOURENÇO FILHO, M., 1956, p. 97).

Por solicitação de Simões Filho, há época Ministro da Educação e Saúde, em 1951, Manoel Bergstrom Lourenço Filho viajou para o México para conhecer a educação rural daquele país que se destacava a nível internacional pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais e indígenas. Essa iniciativa estava concatenada às Orientações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização dos Estados Americanos – OEA e agências norte-americanas, mediante acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos. O intercâmbio de Manoel Lourenço Filho possibilitou que fundamentasse as bases da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER. (SOUZA, 2013).

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS

Em 09 de maio de 1952, foi instituída pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, vinculada ao Ministério da Educação e Saúde até 1953 e após este ano ao Ministério da Educação e Cultura (FERREIRA, VISQUETTI, SOUZA, 2022). Mas a regulamentação definitiva e a instituição de um Fundo Especial próprio, o que permitiria a CNER dispor de verbas para evitar suspensão temporário só ocorreu no dia 27 de março de 1956, com a expedição dos Decretos n. ° 38.955 e 39.871, durante o governo de Juscelino Kubitschek (RCNER, 1956).

A Campanha se destinou levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos. Por meio de Acordos e convênios com órgãos de serviço público, federal ou municipal e entidades de direito público e privado a CNER atuou em todo o território nacional por diversas frentes de trabalho como

Missões Rurais, Centros Sociais, Centros de Treinamentos de Líderes Rurais e também Treinamento de Professoras e Auxiliares Rurais (BRASIL, 1956).

Com o lançamento da CNER, os Centros Regionais de Treinamento de Professores intencionavam a oferta de cursos, com no mínimo, quatro meses a quatro meses de duração, em regime integral para formar mais professores rurais, de aperfeiçoar o nível técnico e suas habilidades como líderes naturais da comunidade e capacitá-las a desenvolver atividades educativas nas escolas direcionadas às condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades (LOURENÇO FILHO, M., 1956).

A curta duração desses cursos, era uma tentativa não só de compor o referido déficit, mas uma forma de “[...] evitar que as futuras professoras se desajustarem ao regressarem às suas comunidades [...]”. (LOURENÇO FILHO, M., 1956, p. 98). Junto aos Centros havia também os Cursos de Formação de Regentes, cursos rápidos que habilitavam o professor para o ensino municipal. Geralmente a duração variava entre 16 a 18 meses, exclusivamente para moças maiores de dezesseis anos que residiam em áreas rurais. Eram cursos ministrados pelas professoras monitoras e visavam dar conhecimentos básicos para o desenvolvimento das atividades na escola rural.

Lourenço Filho, M. (1956) descreveu como eram a constituição desses cursos, geralmente em três etapas: a primeira com duração de cinco meses, onde eram feitas a revisão das disciplinas do ensino primário, e, por intermédio dos clubes, eram desenvolvidas as disciplinas de economia doméstica, puericultura, enfermagem e trabalhos manuais.

Na segunda etapa, com duração de oito meses, eram feitas as disciplinas do ensino primário, bem como Sociologia Rural, Pedagogia Rural, Noções de Serviço Social de Grupo e Organização de Comunidade, com o prosseguimento dos trabalhos em grupo. E por fim, a terceira etapa, com duração entre 3 a 5 meses, consistia no estágio nas Escolas Rurais Modelos, anexas aos Centros de Treinamento, onde também eram orientadas no preparo de material didático.

Contudo, independentemente se os cursos normais, que tinham uma organização

mais rígida no currículo, ou nos centros de treinamento, com uma estrutura mais flexível ambos, tinham como diretrizes: o pedagógico, o higiênico/sanitário, e o agrícola. As autoras evidenciaram ainda que, esses cursos seguiam um imperativo, “[...] os cursos normais regionais deveriam seguir as diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), mas em nível internacional deveriam atender à Recomendação n. 8 da Unesco (1979) “The Organization Of Rural Education” (1936) [...]”. (FERREIRA, SOUZA, PRADO, 2019, p. 33).

Com a predisposição para a organização, disciplinas e, sobretudo para as práticas ensinadas para a formação de professores rurais a partir da CNER inseridas nessas políticas internacionais, visava sobretudo, incorporar uma imagem positiva da vida e do homem rural, “[...] dessa forma, a CNER atuou de modo a obter a “nova “mentalidade” que objetivava implantar, articulando educação, cultura e ação social no meio rural” (FERREIRA, SOUZA, PRADO, 2019, p. 46).

Nesse período, o Brasil e suas bases econômicas eram predominantemente rurais, a introdução de conhecimentos agrícolas foram relevantes para a formação pedagógica dos professores. Assim, por meio do Decreto-Lei n. ° 9. 613, de 20 de agosto de 1946 nomeado Lei Orgânica do Ensino Agrícola - LOEA, conferiu as bases do ensino agrícola à preparação técnica para o ramo agrícola e formação humana e teve como finalidade formar profissionais em diferentes modalidades de trabalhos agrícolas e lançou a prerrogativa para a oferta do curso magistério de economia rural doméstica nas escolas técnicas federais, cujo o tema será detalhado mais especificamente no tópico a seguir.

MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

A formação de professoras rurais brasileiras rurais nas escolas técnicas federais embora tenha se iniciado a partir de 1954, acompanhou as primeiras legislações referentes à formação de professoras: o Decreto-Lei n. ° 8.530, de 2 de janeiro de 1946,

conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal; e o Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominada Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No período de expedição da Lei do Ensino Agrícola (1946), foram estabelecidas as bases de organização e regime do ensino agrícola brasileiro. Em consonância à Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), também foi articulada em dois ciclos, com previsão de cursos de formação a cada ciclo, categorizados em: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento.

O 1º ciclo compreendeu dois cursos de formação: curso de iniciação agrícola, com dois anos de duração, e em sua sequência, o curso de mestría agrícola, de igual duração, que objetivou o preparo profissional para o exercício de mestre agrícola. Para a organização da estrutura curricular nos Cursos de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola coube a prerrogativa que poderiam ter características próprias, com feições e sentido de acordo com as condições locais de trabalho agrícola da região (BRASIL, 1946b).

Os cursos de 2º ciclo, correspondente ao atual nível de segundo grau, foi responsabilidade das escolas agrotécnicas e estiveram compreendidos em duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos e cursos agrícolas pedagógicos. Nos cursos agrícolas técnicos, com duração de três anos foram destinados ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura, compreendendo o curso de agricultura; horticultura; zootecnia; práticas veterinárias; indústrias agrícolas; laticínios e mecânica agrícola (BRASIL, 1946b).

A Lei do Ensino Agrícola (1946), em se tratando da formação de pessoal docente, direcionou um ensino de disciplinas peculiares ao ramo agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. Os programas de ensino desses cursos, foram destinados especificamente às mulheres e contou com três tipos de configuração de cursos: o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com duração de dois anos; o Curso de Didática de Ensino Agrícola e Curso de Administração de Ensino Agrícola, ambos com duração de um ano (BRASIL, 1946b).

O Magistério de Economia Rural Doméstica foi positivado no artigo 9, parágrafo 2

da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), “[...] os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. [...] 1. Curso de magistério de economia rural doméstica [...]” (BRASIL, 1946b).

Cabe destacar, que, embora o ensino agrícola destinado às mulheres estivesse previsto desde os anos de 1910, com o Decreto n. 8.319 que criou e aprovou o regulamento do ensino agrícola, esses cursos só vieram a se concretizar em 1946, a partir da expedição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), conforme evidenciado na fala do ministro da agricultura João Cleophas (1952, p. 249-250), para quem o “[...] ensino de economia doméstica, somente agora, na vigência da Lei Orgânica de Ensino Agrícola, foi instituída a assistência educativa à mulher rural, despertando essa medida grande interesse nas diferentes regiões e camadas sociais do país [...]”.

Não bastasse a regulamentação e oferta tardia dessa modalidade de ensino ao público feminino, o texto normativo da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), embora tivesse afirmado que seriam iguais as oportunidades de ingresso nos cursos de ensino agrícola para homens e mulheres, “[...] art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres [...]” (BRASIL, 1946b, p. 9), foi recomendado algumas prerrogativas na oferta do ensino para as mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina; [...] na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar; [...] (BRASIL, 1946b).

Como evidenciado a partir do disposto legal acima, a oferta do ensino agrícola feminino deveria contar com prescrições especiais em observação a natureza da

personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar. Ficava claro a oferta para o público feminino um ensino com disciplinas consideradas “mais aptas” e “peculiares” às mulheres, como o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Nesses anos, o papel da família e da mulher rural ganharam destaque no cenário nacional. Os discursos ideológicos dos governantes da nação brasileira defendiam uma renovação do ensino e a adoção de teorias pedagógicas baseadas nos ideais liberais, “[...] o Estado brasileiro creditava à educação a salvação dos problemas sociais. As instituições escolares foram encaradas como fator decisivo do país [...]” (FERREIRA, 2014, p. 190).

Especificamente com relação ensino de Economia Rural Doméstica os cursos estiveram subordinados pela Secretaria de Agricultura e Veterinária – SEAV, Noemi Correia Silva (1961) apontou a oferta de dois Cursos de Ensino: a) Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica; b) Cursos de Extensão de Economia Rural Doméstica.

O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica - CMERD intencionou a formação de professoras rurais para o ensino de disciplinas privativas de educação agrícola, objetivou elevar as condições econômicas e sociais da mulher na vida rural, com um currículo com duração de dois anos, entre ensino teórico e prático, teve como objetivo, dar a mulher do campo “[...] oportunidade de fixar conhecimentos e psicologicamente modificar o comportamento rotineiro através de uma educação que transfira para a vida familiar esses conhecimentos, tornando-a autêntica orientadora nos Cursos de Extensão [...]”. (SILVA, 1961, p. 26).

Desde a fundação esses cursos passaram por modificações em sua nomenclatura, foram chamados de Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica, Escola de Magistério em Economia Rural Doméstica, Escola Agrotécnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica (FERREIRA; WENCESLAU NETO, 2013).

A tese de Ferreira (2012) apontou uma fonte que pôde nortear o mapeamento das Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica brasileiras, que, a partir de Noemi Silva (1961) indicou cinco escolas, de nível secundário, de Magistério de

Economia Rural Doméstica em curso no Brasil, conforme esquematizado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Mapeamento das escolas de magistério em Economia Rural Doméstica

	NOME DA ESCOLA	CIDADE	ESTADO	REGIÃO
1	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, da antiga Rodovia Rio – São Paulo	Rio de Janeiro	Itaguaí	Sudeste
2	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”	Uberaba	Minas Gerais	Sudeste
3	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica	Sousa	Paraíba	Nordeste
4	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”	Pelotas	Rio Grande do Sul	Sul
5	Curso de Magistério de Escola Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco	Recife	Pernambuco	Nordeste

Fonte: Silva (1961).

As Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica integraram o 2º ciclo, na modalidade de curso técnico agrícola. Sob gestão administrativa do Ministério da Agricultura, os cursos ficaram subordinados diretamente à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV e sua oferta foi delegada competência privativa das Escolas Agrotécnicas. O curso equivalia ao curso normal urbano, nível secundário e ofertava à egressa do curso o diploma de Licenciada em Economia Rural Doméstica

e poderiam se tornar orientadoras nos Cursos de Extensão e professora habilitada a lecionar disciplinas relacionadas ao ensino nas escolas primárias e nas escolas de ensino agrícola (FERREIRA, 2012).

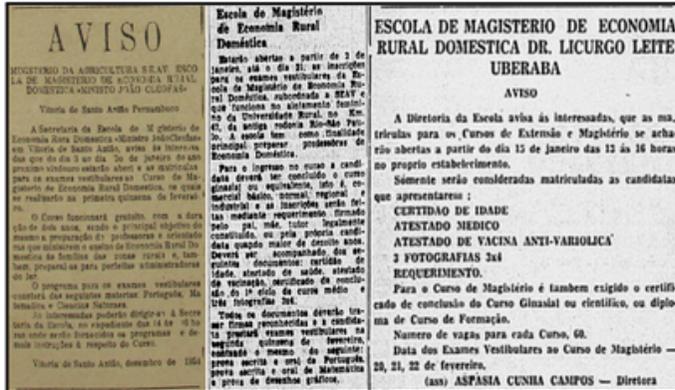
A administração escolar de cada estabelecimento de ensino agrícola, desde o funcionamento dos serviços escolares, o trabalho dos professores e orientadores, as atividades das alunas e atividades de extensão ficava a cargo do diretor. Os programas eram elaborados por uma comissão composta de professores e submetida à aprovação da SEAV, e anualmente deveriam ser revistos para atualização e modificações necessárias (BRASIL, 1952).

Um aspecto relevante destacado por Ferreira (2012) foi a ausência de unidade de ensino nessas escolas, cada escola de Economia Doméstica adotava um currículo diverso, sem uma padronização para as aulas do curso, cada professor poderia adotar sua forma de ensinar. Com possibilidade dos professores em ministrar essas aulas de forma diversa do conteúdo do programa oficial do curso, refletia na qualidade do ensino ofertado, segundo Zail Gama Lima (1961, p. 68), “[...] cada professora interpretava o conteúdo do programa oficial, dando mais valor a este ou àquele ponto e passando por alto, ou mesmo emitindo, outros de grande valor [...]”.

Entretanto, apesar de não haver uma padronização para as aulas houveram algumas legislações que regulamentaram o Curso de Magistério De Economia Rural Doméstica – CMERD. Em 20 de agosto de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra, foi expedido o Decreto n.º 21.667, que regulamentou os currículos do ensino agrícola e estabeleceu as diretrizes para o Curso De Magistério De Economia Rural Doméstica, de segundo ciclo. Com duração de dois anos, o curso estruturou-se em disciplinas de cultura geral e cultura técnica.

As Disciplinas de Cultura Geral enfocaram um ensino básico comum e incluiu matérias de Português, Matemática e Ciência Naturais. Nas disciplinas de Cultura Técnica ficou direcionado às aulas práticas e contemplou disciplinas como Desenho e Trabalhos Manuais, Indústrias Rurais Caseiras, Higiene e Dietética, Enfermagem e Puericultura.

Figura 1 - Divulgação em jornais sobre o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica



Fonte: O Lidador (1954); Correio da Manhã (1959); Jornal Lavoura e Comércio (1956).

Na figura 1, na matéria jornalística publicada no estado de Pernambuco pelo jornal O Lidador, em 31 de dezembro de 1954, observou-se que foi enaltecido ao público certas características do curso como preparar as jovens para as lides domésticas, “[...] preparação de professoras e orientadoras que ministrem o ensino de Economia Rural Doméstica às famílias das zonas rurais e, também, prepara-las para perfeitas administradoras do lar [...]” (AVISO..., 1954, p. 4).

Na figura 2, no recorte denominado “Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica” do jornal Correio da Manhã do estado do Rio de Janeiro, publicado em 30 de dezembro de 1959, a matéria explicitou, além das orientações repassadas às candidatas com relação as documentações para o ingresso no curso, deveriam observar os dias e matérias exigidas para os exames vestibulares, que incluía as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais.

Na figura 3, na matéria sob o título “Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Dr. Licurgo Leite Uberaba” na edição n. 13970, publicado no Jornal Lavoura e Comercio em Minas Gerais, destacou o quantitativo de sessenta vagas para os cursos de extensão e magistério às candidatas que apresentassem as

documentações exigidas como “[...] a certidão de identidade, atestado médico, atestado de vacina antivariólica; 3 fotografias 3X4. [...]” (ESCOLA..., 1956, p.[1?]).

Em 1952, por meio da Portaria n.º 613, de 19 de junho de 1952 expedida pelo Ministro da Agricultura João Cleophas, foram anunciadas novas instruções para o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. O curso continuou com duração de dois anos e disciplinas de cultura geral e técnica, com a prerrogativa de serem agrupadas ou desdobradas por justificativa didática, as disciplinas informativas estão destacadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Disciplinas Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica (1952)

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA					
PRIMEIRA SÉRIE			SEGUNDA SÉRIE		
Cultura geral	1	Português	Cultura geral	1	Português
	2	Matemática		2	Matemática
Cultura geral	3	Ciências naturais	-	3	Metodologia da Economia Doméstica
Educação sanitária	4	Higiene		4	Psicologia
	5	Dietética		5	Sociologia rural
Cultura social	6	Direito usual	Cultura social	6	Educação social
	7	Canto orfeônico		7	Física
Economia Doméstica	8	Teoria da Alimentação	Educações anitária	8	Higiene
	9	Arte Culinária		9	Enfermagem
-	10	Metodologia geral		10	Puericultura

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA					
PRIMEIRA SÉRIE			SEGUNDA SÉRIE		
-	11	Trabalhos Manuais	Economia Doméstica	11	Arte culinária
	12	Desenho		12	Indústrias rurais caseiras
			13	Trabalhos manuais	
			14	Desenho	

Fonte: Brasil (1952).

Ao analisar as disciplinas ofertadas a partir da nova organização conferida pela portaria, observamos um currículo amplo e diversificado, acrescidas as disciplinas correlacionadas as áreas de educação sanitária e cultura social. Entretanto a parte prática do curso ficou sob o enfoque às disciplinas de economia doméstica, direcionando às atividades dos afazeres domésticos e de lazer, como a arte culinária, indústrias rurais caseiras, trabalhos manuais e desenho.

O que chama atenção às disciplinas ofertadas era o empenho em doutrinar a mulher ao preparo e eficiência na lida com as atividades domésticas e suporte familiar, “[...] As atividades escolares focalizavam problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural [...]”. (FERREIRA 2014, p. 249).

Durante a formação dessas professoras rurais, as autoras Ferreira e Lima (2020, p. 950) ressaltaram um ensino calcado sob as bases de uma concepção de antiurbanista, “[...] ensinar e, ao mesmo tempo, compor uma feição antiurbanista, o que implicava que não deveriam apenas ser higienistas, mas também portadoras e portadores de uma visão lúcida e lógica dos problemas do campo [...]” (FERREIRA; LIMA, 2020, p. 950).

O ano letivo era compreendido em dois períodos, o primeiro compreendia de fevereiro a julho e o segundo julho a novembro com férias escolares entre dezembro e

janeiro. Os programas das disciplinas deveriam prever um quantitativo de aulas semanais, de no mínimo, 36 horas e não poderia ultrapassar de 44 horas e seriam elaborados por uma comissão composta de professores e submetidos a aprovação do Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário (BRASIL, 1952).

As formações das professoras rurais compreendiam os trabalhos escolares e complementares. As atividades pedagógicas eram desenvolvidas por meio das lições, exercícios e exames. Chamados de exame de suficiência, as provas eram obrigatórias tanto para a passagem de uma série a outra como para a emissão de certificação de curso. Ficava sob responsabilidade do professor de cada disciplina a realização desses exames, compreendidos uma primeira e uma segunda prova parcial, podendo ser na forma escrita ou prática. (BRASIL, 1952).

Os trabalhos complementares eram considerados valorosos, pois tinham como objetivo aprimorar um maior número de habilidades possíveis no professorado. Essas habilidades abrangiam desde as atividades esportivas aos bons sentimentos de companheirismo e sociabilidade, aos hábitos econômicos, espírito de iniciativa e amor à profissão.

O desenvolvimento dos trabalhos complementares, possibilitavam que as professoras pudessem aprimorar as habilidades a ela requeridas. Poderiam ocorrer por meio de três ações: a) excursões, b) atividades sociais escolares; e, c) os estágios. As três ações constituíam a base prática do curso, de modo que, uma ação complementava à outra, abarcando uma formação prática mais abrangente às alunas (BRASIL, 1946c).

As excursões proporcionavam às estudantes a observação da prática de todo o conhecimento teórico já repassado. Já nas atividades sociais escolares, eram desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino agrícola, em regime de autonomia, de caráter educativo, com preferência pela propulsão por cooperativas, seria uma forma de inculcar hábitos e novo estilo de costumes não só nas estudantes, mas também a comunidade envolvida, “[...] criando na vida as condições favoráveis à formação do gênio desportivo, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, dos hábitos

econômicos, do espírito de iniciativa, e de amor à profissão. [...]” (BRASIL, 1946c, p.7).

As aulas práticas estiveram em consonância aos objetivos da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), além de impulsionar a preparação técnica e formação humana capacitavam profissionais em diferentes modalidades para os trabalhos agrícolas. Com a substituição da Portaria de 613, de 1952 pela Portaria n. 356, de 12 de março de 1954, o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foi reestruturado pela terceira vez. O ano escolar ficou dividido em dois períodos: de 1 de março a 30 de junho e 16 de julho a 15 de dezembro, com previsão de férias escolares entre 1 a 15 de julho e 16 de dezembro a 1 de março. As disciplinas formativas do curso na 1 e 2 séries ficaram sob os eixos de cultura geral e social, educação sanitária e economia doméstica, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Disciplinas Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica (1954)

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA					
PRIMEIRA SÉRIE			SEGUNDA SÉRIE		
Cultura geral	1	Português	Cultura geral	1	Português
	2	Matemática		2	Matemática
	3	Ciências naturais	-	3	Metodologia da Economia Doméstica
Educação sanitária	4	Higiene		4	Psicologia
	5	Dietética		5	Sociologia rural
Cultura social	6	Direito usual	Cultura social	6	Sociologia Rural
	7	Canto orfeônico		7	Educação Física

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA					
PRIMEIRA SÉRIE			SEGUNDA SÉRIE		
Cultura social	8	Sociologia Geral	-	-	Canto Orfeônico
	9	Direito Usual			
Economia Doméstica	10	Teoria da Alimentação	Educação sanitária	8	Higiene
	11	Arte Culinária		9	Enfermagem
	11	Trabalhos Manuais		10	Puericultura
	12	Corte e Costura	Economia Doméstica	11	Arte culinária
	13	Indústrias Rurais Caseiras		12	Indústrias rurais caseiras
	14	Engomado		13	Trabalhos manuais
	-	-		14	Metodologia Geral e Especial
	-	-	-	15	Desenho
-	-	-	16	Religião (facultativo)	

Fonte: Brasil (1954).

A partir da expedição do Decreto n.º 38.042, de 10 de outubro de 1955, houve a quarta remodelação das disciplinas formativas do curso de magistério de economia

rural doméstica. Os primeiros e segundos anos da formação ficaram organizados sob os eixos de Cultura Técnica e Geral, conforme retratados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Disciplinas Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica (1955)

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA					
PRIMEIRA SÉRIE			SEGUNDA SÉRIE		
Cultura geral	1	Português	Cultura geral	1	Português
	2	Matemática		2	Matemática
	3	Ciências Físicas e Naturais	Cultura Técnica	3	Atividades Agrícolas
4	Atividades Agrícolas	4		Dietética e Arte Culinária	
5	Desenho Aplicado	5		Indústrias Rurais Caseiras	
6	Dietética e Arte Culinária	6		Noções de Puericultura	
7	Corte e Costura	7		Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos	
Cultura Técnica	8	Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos	8	Corte e Costura	
	9	Administração e Arranjo do Lar Rural	Cultura Técnica	9	Higiene e Enfermagem

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA					
PRIMEIRA SÉRIE			SEGUNDA SÉRIE		
Cultura Técnica	10	Noções de Psicologia Educativa e Sociologia Rural	Cultura Técnica	10	Administração e Arranjo do Lar Rural
	11	Recreação e Jogos educativos		11	Noções de Psicologia Educativa e Sociologia Rural
12				Administração de Escolas	
13				Metodologia	
14				Recreação e Jogos Educativos	

Fonte: Brasil (1955).

A disciplina higiene foi suplementada com conhecimentos de enfermagem, as disciplinas dietéticas e arte culinária compuseram uma só disciplina. A inserção de disciplinas como atividades agrícolas, indústrias rurais e caseiras, confecção de adornos e utensílios domésticos, corte e costura, administração do lar rural, ou seja, atividades que introduziam às alunas o conhecimento para o uso mais racional e produtivo de bens disponíveis no meio rural e também para a gestão escolar por meio de disciplinas como noções de psicologia educacional e sociologia rural, administração escolar e recreação de jogos educativos.

Além do aspecto social, estava implícito o caráter técnico e econômico que a disciplina traria a sociedade, já que procurava “qualificar” a mulher no lar para o desempenho das funções de forma mais técnica possível. A Economia Doméstica era entendida como “[...] o conhecimento de regras e preceitos que ensinam a bem dirigir um lar, a uma preparação completa para a vida em família [...]” (SOUZA, 1954, p. 14).

A quarta reestruturação do curso ocorreu com a expedição da Portaria n.º 883, de 28 de agosto de 1956, foram lançados os Programas de Cultura Geral e Técnica para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com a previsão dos conteúdos necessários que deveria constar cada disciplina relacionada a: Canto Orfeônico; Administração Geral e Escolar; Metodologia; Psicologia Educacional; Sociologia; Puericultura; Noções de Higiene; Enfermagem; Desenho Aplicado; Atividades Agrícolas; Administração e Arranjo do Lar; Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; Corte e Costura; Indústrias Rurais Caseiras; Dietética e Arte Culinária; e, Ciências Físicas e Naturais (BRASIL, 1956).

Em cada uma das duas séries do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, foram apresentadas, de forma detalhada, as recomendações para os programas das disciplinas que deveriam ser seguidos pelas escolas técnicas federais.

Foi possível identificar uma educação voltada para o preparo da mulher desenvolver na esfera privada diferentes aspectos e técnicas para uma melhor economia e eficiência no lar, além disso, estariam incumbidas da responsabilidade do progresso da sociedade.

As disciplinas e carga horária, bem como os conteúdos a serem abordados poderiam ser adaptados consoante as demandas da escola técnica, uma vez que não havia uma matriz curricular unificada nacionalmente, ainda assim as práticas escolares deveriam focar “[...] problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural [...]” (FERREIRA, 2014, p. 249).

Nos Cursos de Magistério Rural, segundo Ferreira (2014), o principal objetivo era

proporcionar ensinamentos que habilitassem as moças para a melhoria das aptidões pessoais e o desenvolvimento das relações familiares.

As estudantes do Curso de Magistério Rural Doméstico, uma vez concluído o curso, recebiam o Diploma de Licenciadas no Curso de Magistério de Economia Rural. Com o diploma em mãos, as alunas podiam exercer o magistério nas escolas rurais, nas escolas agrícolas, ou atuarem em disciplinas como Educação do Lar, Práticas Agrícolas entre outros.

O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica deixou de ser ofertado a partir da promulgação da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e as últimas turmas são finalizadas em 1963. As Escolas de Magistério transformaram-se em Colégios de Economia Doméstica Rural e tiveram que adaptar os programas de ensino, Ferreira (2014) apontou que, essa transformação ocasionou a modificação na estrutura do currículo foi alterada para integrar a formação em Economia Doméstica no ensino de segundo grau.

Apesar do discurso e defesa de uma educação ofertada de forma igual tanto para homens como para mulheres, observamos que os objetivos da educação eram diferenciados relegando a mulher aos espaços do lar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos responder quais foram os transcurros legislativos na trajetória histórica da formação de professoras no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Consubstanciadas sob os eixos dos elementos da História Nova, traçamos o histórico a partir das análises de fontes documentais tais como: legislações que regulamentaram a formação de professores rurais; mensagem presidencial; Conferência Internacional de Instrução Pública; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER; Anais do Encontro de Economia Doméstica, entre outros.

Na primeira parte relacionada aos precedentes formativos do professorado rural,

destacamos o quadro deficitário dessa formação, com a maioria constituída por professores ditos “leigos” e a tônica da defesa para uma formação específica de professores rurais calcada no tripé: agrícola, pedagógico e sanitário.

Os marcos normativos relacionados à formação de professores rurais, constituíram a segunda parte do trabalho. Evidenciamos que o ápice das discussões relacionadas à formação específica dos professores rurais ocorreu a partir das Leis Orgânicas do Ensino Normal e Agrícola. Todavia, o tempo o tempo entre 4 a 5 anos para formar regentes de ensino e professores rurais pelas escolas normais regionais e escolas normais rurais, respectivamente, era demasiado longo, ocasião em que foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER com uma das frentes de trabalho criada para subsidiar essa formação por meio dos Centros de Treinamento e Formação de Professores Rurais.

Destacamos que as bases da CNER foram inspiradas no modelo mexicano trazido por Manuel Bergström Lourenço Filho, após sua visita ao México.

Apontamos que, tanto os cursos normais como os centros de treinamento seguiram as diretrizes internacionais e procuraram criar uma “nova mentalidade” e imagem positiva ao meio rural. Nos cursos de magistério de Economia Rural Doméstica essa orientação não foi diferente, o que ficou claro quando observamos por exemplo a Recomendação Internacional n. 34, que trata do acesso da mulher à educação, todavia de forma limitada levando em conta “a diferença entre os sexos”.

O Curso de Magistério Normal Rural de Economia Doméstica nas escolas técnicas federais majoritariamente voltou-se aos ensinamentos que habilitam as moças para o exercício do magistério nas escolas rurais, nas escolas agrícolas, ou para atuação em disciplinas como Educação para o Lar e Práticas Agrícolas.

REFERÊNCIAS

AVISO..., **Jornal O Lídador**. Pernambuco, 31 dez. 1954, p. 4, edição 00052.

BRASIL. **Ministério da Agricultura**. Portaria n. ° 613, de 19 de junho de 1952. Instruções para funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nos termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Ministério da Agricultura, seção 1, 30 jul. 1952, p. 12005.

BRASIL. **Portaria n° 356, de 12 de março de 1954**. Altera a Portaria n. 613, de 10 de junho de 1952 que expede instruções para o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, nos termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). **Diário Oficial da União**, de 27 março de 1954.

BRASIL. Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial da União**, seção 1, 02 nov. 1910, p. 9139.

BRASIL. Decreto n. ° 21. 667, de 20 de agosto de 1946c. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 23 ago. 1946. p. 12022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20, ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. ° 38. 955 de 27 de março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 440, vol. 2, 27 mar. 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946a. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 116. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. ° 38. 042**, de 10 de outubro de 1955, aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, coleção de leis do Brasil, p. 51, vol.8, 10 out. 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11429, de 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CLEOPHAS, João. **Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

ESCOLA..., **Jornal Correio do Amanhã**. Rio de Janeiro, 30 dez. 1959, p. 6, edição 20478.

ESCOLA..., **Jornal Lavoura e Commercio**. Minas Gerais, s/d, edição 13970, p. [1?], 1956.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; VISQUETTI, Carminha Aparecida, SOUZA, Cleicinéia Oliveira. Escolas Normais Rurais Brasileiras: Formação para Professoras Normalistas Missionárias (1952-1963). **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**. [online]. v.7, p. 949-968, jan./dez., 2020, e-ISSN: 2359-2987. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5520>. Acesso em: jan. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; WENCESLAU NETO, Gonçalves. **Organização Inicial do Ensino Profissionalizante Feminino em Uberaba/MG**: Economia Rural Doméstica (1953-1962). Revista HISTDBR On Line, Campinas, n. 51, p. 252-265, jun. 2013. ISSN: 1676-258. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/lcoutinho,+art18_51%20(2).pdf

SOUZA, Marina Sampaio. **Economia Doméstica** – terceira e quarta séries. Editora do Brasil S/A, 1954.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica: Ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997)**. Jundiá, Paco Editorial: 2014.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de Economia Rural Doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. 2012.

FERREIRA, Nilce Viera Campos; LIMA, Sandra Cristina Fagundes. Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p. 942- 960, set – dez. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56867>. Acesso em 21 set. 2022.

GPHEG. **Grupo de Pesquisa História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/gpgeg/noticias/gpgeg-1605048661>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LOURENÇO FILHO, Francisco Gago. A valorização do professorado rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, vol. 3, n. 3, p. 97-103, 1956.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

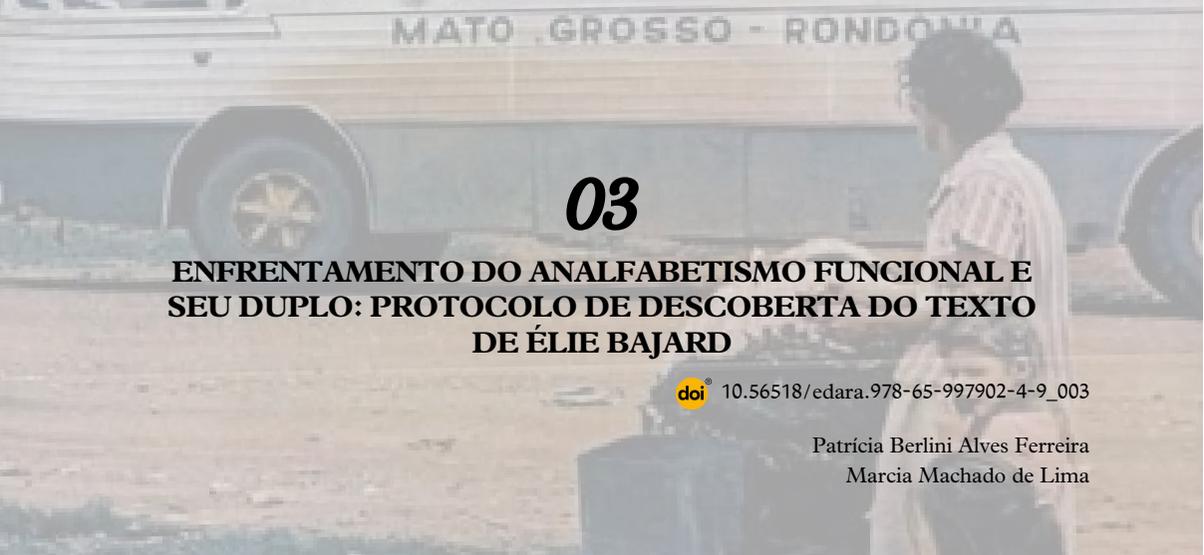
REVISTA da Campanha Nacional de Educação Rural. **Atividades da CNER**. Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, vol. 3, n. 3, 1 sem. p. 10-14, 1956.

SILVA, Noemi Correia. **Economia Rural Doméstica: uma realidade na SEAV**. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA, 1960, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p.25-32. (Série Documenta, 13).

SOUZA, Rosa Fátima. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/mmaeditora,+5103-12497-1-CE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/mmaeditora,+5103-12497-1-CE%20(2).pdf)

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

BRASIL. Decreto-Lei n. ° 9.613/46b. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, seção 1, 23 ago. 1946, p. 12019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm. Acesso em: 30 maio 2023.



03

ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL E SEU DUPLO: PROTOCOLO DE DESCOBERTA DO TEXTO DE ÉLIE BAJARD

 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_003

Patrícia Berlim Alves Ferreira
Marcia Machado de Lima

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o ensino do ato de ler segundo a teoria de Élie Bajard. A intenção é compreender de modo mais aprofundado o fenômeno analfabetismo funcional e ampliar as condições para o enfrentamento de seus efeitos na escolarização, em contexto amazônico, do ponto de vista da prática pedagógica. No momento da escrita deste trabalho, rodas de conversa e oficinas com crianças do 5º ano de uma escola periférica de Vilhena, região do cone sul do Estado de Rondônia, oportunizam a experimentação pedagógica, que resulta em intervenção, com base no “Protocolo da Descoberta do Texto” desenvolvido por Bajard nos anos 90. Brevemente, serão apresentados os primeiros achados da intervenção na turma do 5º ano, separados duas décadas e meia das proposições metodológicas de Bajard, discutidas em várias de suas obras de referência. A pesquisa e, principalmente, o encontro com as crianças, têm ajudado a melhor investigar qual é o impacto do ensino do ato de ler de modo inventivo e dialógico no enfrentamento das condições que geram o analfabetismo funcional.

Breve revisão de literatura subsidia a análise de como o ensino do ato de ler pode ser desenvolvido no Ensino Fundamental, e, além disso, a identificação e o registro dos sentidos construídos pelas crianças em seus diálogos com o texto. Temos considerado desafiador identificar, nos processos escolares de ensino da leitura, a materialidade do analfabetismo funcional, mas encontramos indícios de que se dá em razão



de uma também funcional abordagem dos processos de aprendizado inicial da leitura e da escrita. A intervenção nos processos do ensino do ato de ler a partir do referencial bajardiano trouxe contribuições na direção do enfrentamento do resultado instrumental do ensino prescritivo.

Em última instância, trataremos de contribuições à luta à luta contra a desigualdade social. Dito de outro modo, o analfabetismo funcional na educação escolar, do contexto amazônico ou não, é produzido pelos processos pedagógicos prescritivos, pela desigualdade social e pela exclusão. Estão, então, em torno de processos pedagógicos discursivos e dialógicos e inclusivos as condições de enfrentamento da desigualdade que o analfabetismo funcional materializa.

ANALFABETISMO FUNCIONAL COMO UM PROBLEMA

Os registros sobre o analfabetismo funcional começam a aparecer na década de 30 do século XX. Naquela época, analfabetismo funcional era termo referido à condição quase burocrática e instrumental de o agente utilizar a leitura e a escrita na vida diária, como também ao reconhecimento de que suas precárias condições de uso da leitura e da escrita se devem a poucos anos de escolaridade vivida (DEL CASTILLO, 2005). Quase um século depois, os critérios se mantêm. Do mesmo modo, o seu duplo: o alfabetismo funcional..

Este, um termo menos citado, vem compondo discussões de governos e órgãos multilaterais internacionais desde a década de 60. Alfabetismo funcional produz, desde aquela época, programas, acordos, saídas e estratégias de política pública – a atual Base Nacional Comum Curricular, de 2017, é um exemplo recente -, em posições mais ao centro ou mesmo bastante conservadoras, mas sempre inegavelmente coloniais. O agente tem acesso ao ensino que o enquadra como cidadão ao mesmo tempo em que obtém o aprendizado de determinadas competências.

Então, o analfabetismo funcional forma com seu duplo, o alfabetismo funcional,

processos que resultam os limitantes contornos da desigualdade social e da exclusão. Processos esses, de natureza complexa, ambígua, mas polivalente. Inicialmente, o analfabetismo funcional se apresenta como um dos indicadores sociais que estão disponíveis para os gestores das políticas públicas. No Brasil, o Instituto Paulo Montenegro e o IBGE constituem o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF com levantamentos produzidos a cada dois anos, por amostragem. A fim de mensurar os dados correspondentes ao número de adultos funcionalmente alfabetizados, apresenta uma metodologia em que “[...] são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país” (BRASIL, 2018, p.4). Dessa forma,

O estudo é organizado com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. Os itens que compõem o teste de Alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). O questionário contextual aborda características sociodemográficas e práticas de leitura, escrita e cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia. (BRASIL, 2018, p.4).

Assim, o conceito de analfabetismo funcional que o Instituto Paulo Montenegro implementa é o mais complexo porque os dados do INAF são subdivididos em cinco níveis: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente, sendo funcionalmente alfabetizada, conforme os dados de 2018, 8% da população brasileira.

Ao conceituar analfabetismo e alfabetismo funcional, a literatura aponta que o “termo analfabetismo é utilizado no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler, nem escrever” (OLIVEIRA,2006,p.25) enquanto o termo “alfabetismo” está voltado para a qualidade de quem é ou foi alfabetizado mas dentro

de determinados limites utilitários que possibilitem ao agente agir no cotidiano com autonomia com base em determinadas competências (DEL CASTILLO,2005).O analfabetismo funcional tem ganas de ser estrutural mas não atinge esse objetivo. Como o seu duplo – alfabetismo funcional –, através de políticas compensatórias internacionais, é dirigido a grupos sociais desprivilegiados, como o são os imigrantes na França e os latinos (DEL CASTILLO,2005).

No Brasil, o analfabetismo funcional parece sempre dedicado à população mais desprivilegiada economicamente. Contudo, em um país cujos níveis e manifestações da desigualdade social e da exclusão, do racismo e do preconceito e da miséria são alarmantes, em um país em que a fome não resiste a três anos de política pública negacionista, o analfabetismo funcional se espria. Como parte um tanto relutante dos latinos, o Brasil tem no analfabetismo funcional um problema estrutural.

Dentre as metas do Plano Nacional de Educação -PNE encontram-se erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir 50% dos analfabetos funcionais. Considerando o debate dos pesquisadores em cuja esteira parece estar esta política, seu objeto “[...]refere-se à incapacidade de ler e escrever, enquanto processo de decodificação e codificação do sistema de escrita” (FERRARO, 2012, p. 244). O analfabetismo funcional “[...] é a incapacidade de uma atuação eficaz do sujeito em sua comunidade, no que se refere aos usos da leitura, da escrita e da aritmética” (FERRARO, 2012, p.244). De acordo com a pesquisa de Caldas (2018), porém, a qualidade da educação e do processo de ensino não são evidenciados no PNE para a redução do analfabetismo funcional.

No entanto, a discussão de Caldas (2018) vai ao encontro da afirmação de Oliveira (2006, p.30). Os autores concordam quando questionam a política educacional brasileira. Geradora de processos paliativos, a política dedicada ao tema do analfabetismo de processos paliativos, “[...] ao preocupar-se quase que exclusivamente com os 16 milhões de analfabetos absolutos, que jamais frequentaram a escola, enquanto continua formando analfabetos funcionais” (OLIVEIRA, 2006, p.30) nos processos de escolarização.

Araújo (2018), ao investigar o que as produções acadêmicas têm revelado sobre o analfabetismo funcional no período de 2011 a 2016 e como essas pesquisas têm avaliado, nacionalmente, a eficácia dos métodos de alfabetização no Brasil, fez um levantamento no banco de teses e dissertações do periódico CAPES entre 2011 e 2016. Apresenta continuidade de vários temas e problemas.

[...] resultados encontrados foram recorrentes [...] a má formação inicial na alfabetização dos alunos [...] acarreta dificuldades durante todo o processo de escolarização. Esse percurso muitas vezes é desqualificado, uma vez que alguns alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados [...] que conduz a situações que levam ao fracasso e ao abandono escolar (ARAÚJO, 2018, p.101).

Dessa forma, Araújo (2018) reforça que o problema do analfabetismo funcional ainda exige profunda reflexão sobre as ações escolares. O surgimento de pesquisas com a realidade de cada escola são fundamentais para que avanços significativos ocorram na educação, para diminuir o fracasso e o abandono escolar.

Nesta perspectiva, pesquisas como aquelas produzidas por Élie Bajard (2016) tem as chances de contribuir. Bajard afirma que “sucessivos planos de alfabetização lançados no Brasil nos últimos 25 anos não vêm reduzindo a taxa de analfabetismo funcional” (BAJARD, 2016, p.1).

Analfabetos funcionais para Bajard (2021) são as pessoas que decodificam as sílabas na leitura, mas não compreendem o texto para usá-lo no dia a dia. O autor faz uma análise dos exames capitaneados pelos interesses da OCDE, referindo-se à Prova Brasil e ao PISA, que mostram dados relativos ao número de analfabetos funcionais no país comparado a outros países.

Cerca de 24,84% dos alunos do 5º ano não atingem o terceiro dos nove níveis voltados para o domínio da escrita, segundo os exames standartizados. Entretanto, o

olhar crítico para o teor e a forma dos exames, precisa ser reforçado pela escuta aos educadores.

além das avaliações formais, é importante levar em conta a opinião dos atores da escola e escutar a queixa constante emitida pelos professores sobre seus alunos: “sabem ler, mas não entendem”. Essa fórmula concisa corrobora os resultados mencionados acima e traduz a dupla injunção à qual os professores são submetidos: ensinar a pronunciar e levar a compreender. (BAJARD, 2016, p. 206).

De acordo com o autor, “[...] os planos de alfabetização ensinam a pronunciar para compreender em lugar de compreender antes de pronunciar” (BAJARD, 2021, p.237). Isso pode implicar em rachaduras e inconsistências no aprendizado da escrita e da leitura da criança quando esta chega ao final dos anos iniciais, uma vez que a compreensão deve vir antes da pronúncia.

Para Bajard (2014b), o fracasso da alfabetização leva ao aumento do número de analfabetos funcionais no Brasil. Os métodos tradicionais de ensino ampliam os baixos resultados quando ler é a decodificação das sílabas - e não a construção do sentido das palavras – o que, de modo mais abrangente, vai refletir nos dados do INAF.

Em virtude da breve revisão de literatura, parece importante que sejam levadas em consideração as formas de ensinar o ato de ler na sala de aula. É fundamental que, antes de refletir sobre os números de analfabetos funcionais ou a redução deles, se repense as ações de leitura de modo que não façam da escola uma produtora, portanto, de analfabetos funcionais. Ainda, é necessário considerar os atravessamentos da desigualdade social e da exclusão como parte dos fatores que incidem no processo de aprendizado das crianças na escola – de preferência de outro ponto de vista distinto da OCDE, que o questione dado ao seu caráter eurocêntrico e colonizador.

A POSIÇÃO DE ÉLIE BAJARD SOBRE O ANALFABETISMO FUNCIONAL

Quando Oliveira (2006) aborda a preocupação dos professores brasileiros com a leitura e a compreensão de texto, suas reflexões abordam uma outra interface do fenômeno que tem quase um século. Oliveira discute, no início do século XXI, sobre o significado e a importância da formação de leitores no processo educacional brasileiro, sem deixar de lado “[...] a preocupação dos professores com os alunos que [leem], mas não compreendem o significado dos textos” (OLIVEIRA, 2006, p.16). Se analfabetismo funcional não faz parte apenas dos processos formativos do cotidiano escolar brasileiro, parece salutar que a pesquisa educacional aborde-o no chão da escola, ou seja, perceba-o em uma teia de relações que envolve especificidades.

Abordagens prescritivas, tecnicistas e moralizantes, discurso de senso comum que culpabiliza as famílias e as próprias crianças, além da falta de aprofundamento teórico e de um olhar para a complexidade do problema, os pesquisadores referenciados aqui estabelecem a necessidade de problematizar as metodologias de ensino da leitura e da escrita. Nesta direção, justifica-se a presença da abordagem de Élie Bajard na metodologia do trabalho de campo, por aproximar a discussão do fenômeno analfabetismo funcional do ensino-aprendizagem dentro de aprofundada e coerente base teórico-metodológica em Bakhtin e Foucault.

Bajard (2014a) faz algumas reflexões sobre a leitura silenciosa e a transmissão vocal do texto e aparece menção ao termo analfabetismo funcional. Para o autor, a falta de entendimento sobre as diferenças entre ler e dizer o texto implica no desenvolvimento da capacidade de compreensão da criança – o que pode contribuir com o aumento de adultos analfabetos funcionais. Bajard esclarece que a leitura não deve ser ensinada pela pronúncia das palavras, mas pelos olhos de leitor, por isso a terminologia: leitura silenciosa. Para este autor, pela relação entre a forma que a leitura é ensinada na sala de aula e os resultados em termos das condições que as crianças apresentam nos processos de compreensão de texto é fundamental ampliar os estudos sobre o analfabetismo funcional.

Quando trata sobre a importância do ensino do ato de ler para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de texto, Bajard (2021) aponta que pode contribuir para o enfrentamento do analfabetismo funcional. O autor, baseado nos estudos de Foucambert, defende o ensino do ato de ler na escola a partir da leitura silenciosa, composto do ato (ação/modo de ler) e do processo de construção de sentido, da oferece materialidade às palavras.

É na direção das considerações de Bajard sobre o ato de ler e “[...] cessar de produzir analfabetos funcionais” (BAJARD 2014b,p.119) que temos trabalhado. Temos nos perguntado: qual é o impacto do ensino do ato de ler no enfrentamento do analfabetismo funcional?

Bajard (2014a) apresenta a diferença entre a leitura e a transmissão vocal do texto: enquanto ler está para uma atividade silenciosa de construção de sentido, dizer está para a “[...]comunicação vocal de um texto.” (BAJARD, 2014a, p.79). Bajard (2014b) ressalta que transmitir o texto pela vocalização implica na construção de sentidos de leitor – já que, pela leitura silenciosa, o sujeito busca respostas para seus questionamentos. Nesse sentido, a diferenciação entre o conceito de ler e a transmissão vocal do texto é o primeiro passo para o ensino do ato de ler, pois, como aponta Bajard, “[...] a voz alta revelaria ao ouvinte o sentido do texto que os olhos do leitor(a) deveriam desvelar.” (BAJARD, 2021, p.81) – o que pode impactar a aprendizagem do ato de leitura e implicar no enfrentamento do analfabetismo funcional.

PROTOCOLO DA DESCOBERTA DO TEXTO

Bajard (2012) participou da ONG Projeto Arrastão, organização não-governamental localizada no Bairro Campo Limpo, zona sul de São Paulo, entre os anos de 2001 a 2012. Neste período desenvolveu processos de experimentação pedagógica colaborativa com atividades de linguagem, que envolveram oito das

professoras que trabalhavam na instituição. Foi neste contexto que se desenvolveu a metodologia de ensino do ato de ler abordada nesta pesquisa, qual seja, o Protocolo da Descoberta do Texto.

Bajard (2012) e as professoras da ONG Projeto Arrastão desenvolviam atividades com as crianças e discutiam de forma crítica e reflexiva os resultados. A intenção foi compor a metodologia de ensino, aprimorá-la de modo que se tornasse uma abertura, ampliasse as possibilidades para o enfrentamento de cenários de fracasso escolar, que envolviam o aprendizado tradicional e colonizador da leitura e da escrita que, de modo geral, participa das condições que mantém o analfabetismo funcional. O Protocolo da Descoberta do texto é, então, uma das possibilidades metodológicas que reúne contribuições para o enfrentamento do analfabetismo funcional. Para Bajard,

Para enfrentar as dificuldades dos jovens diante da compreensão textual, os educadores do Projeto Arrastão recorrem ao que chamamos de 'descoberta do texto'. Tal instrumento introduz uma solução de continuidade no processo de compreensão, na medida em que ela deixa de ser exercitada pelo canal sonoro como ocorre na escuta, para ceder lugar às operações visuais da leitura. (BAJARD, 2012, p. 92).

Quando menciona que o Protocolo de Descoberta do Texto é um instrumento que introduz uma solução no processo de compreensão, Bajard (2012) faz referência à troca da vocalização do texto - leitura em voz alta- para a leitura chamada pelo autor de leitura silenciosa que se produz em articulação com a leitura gráfica da página, para além da decifração do escrito. Tendo em vista que, do que foi discutido entre Bajard e as professoras do Projeto Arrastão, a leitura silenciosa se constitui de operações visuais que ajudam na continuidade do processo de compreensão de texto, já em desenvolvimento pelo leitor desde a primeira interação com o objeto cultural.

Importante ressaltar que continuidade do processo de compreensão se refere, de acordo com Bajard (2012), a uma aposta na criança, que desenvolve a capacidade de compreensão de texto desde pequena.

Ao transitarmos pelos textos de Bajard não encontramos uma definição que justifique a escolha do nome Protocolo da Descoberta do Texto, mas ao estudarmos a metodologia compreendemos que a palavra protocolo advém no sentido de se ter um roteiro, algo como a provocação para a leitura a título de dar um norteamento para o ensino do ato de ler. A descoberta do texto, por sua vez, é da criança: ela vai sendo provocada pelas suas interações com a páginas escritas lidas de si para si, em silêncio; provocada pelas palavras, tomadas aqui como signos. Tomar a palavra como signo implica em elevar o estatuto da criança para quem vai participar da construção dos sentidos para o texto durante a leitura.

Cabe ressaltar que utilizaremos o termo o ensino do ato de ler para o ensino da leitura tendo em vista que a palavra ato remete à ação e o Protocolo da Descoberta do Texto é uma metodologia de ensino que contribui para que o ato/ação de ler pela criança. Por meio do ato de ler, não temos passividade, mas uma intervenção no próprio ato, sempre interativo. O modo pelo qual a criança lê, contribui para que a ação de leitura seja desenvolvida.

O Protocolo de Descoberta do Texto foi proposto originalmente por Élie Bajard (2012) com sete momentos de interação, a saber:

- I. Escolha do texto;
- II. Exposição;
- III. O encontro;
- IV. Pergunta inicial;
- V. Exploração do texto;
- VI. Fechamento da sessão de Descoberta do Texto;
- VII. Texto ao vivo. (BAJARD, 2012, p. 20.)

A partir da apresentação do texto à criança, o convite à leitura silenciosa é feito.

Cabe ressaltar o relevante critério de escolha do material a ser oferecido: o texto precisa ser desconhecido do repertório prévio da criança. A justificativa se ampara na oportunidade em colocar a criança que lê de si para si, diante da necessidade de mobilizar todas as estratégias, o que pode ativar habilidades de leitura como a inferência. Encerrado o tempo para a leitura silenciosa, lança-se a pergunta (BAJARD, 2021) que inicia a conversa sobre o texto: “O que o texto diz?” A quem se manifesta, a mediação lança outra provocação: Como você sabe?”

Bajard em 2021 referiu-se à pergunta inicial como pergunta dupla, exatamente pelas duas partes que acabamos de anunciar. A conversa pode e deve se estender a fim de produzir outras explorações acerca do que as crianças colocam em termos de seus achados, analogias, suas hipóteses e argumentos. A mediação precisa ter consciência de seu papel interpelador, dirigindo questionamentos a posições sem coerência ou com pouca clareza e mesmo que saiam do arco de discussão que o texto lido propõe.

Ao final, a mediação produz uma síntese geral sobre as posições anunciadas e sustentadas com argumentos pelas crianças e, enfim, a leitura em voz alta. As atividades com o Protocolo de Descoberta do Texto, na pesquisa desenvolvida em 2022, foram organizadas em oficinas de leitura com a turma de 5º ano C, da EMEF Bianca e Leonardo de Mattos Bezerra, localizada em Vilhena, Rondônia.

Escolhemos textos desconhecidos pelas crianças, mas que produzissem alguma ressonância com a região Norte e suas culturas, seja pela autoria, seja pelos enredos e tramas.

OS ACHADOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO COM O PROTOCOLO DE DESCOBERTA DO TEXTO

Observemos o roteiro desenvolvido em uma das oficinas com as crianças do 5º ano C.

Quadro 1 - Roteiro da oficina Eu Sou Macuxi, Filha de Makunaima, de Julie Dorrico

a) Escolha do Texto: Eu Sou Macuxi, Filha de Makunaima, de Julie Dorrico.

Eu sou filha de Makunaima, que criou minha avó: primeiro de cera (mas ela derreteu!) e depois de

barro: resistindo ao sol e passando a existir para sempre.

Um dia ela bebeu caxiri e resolveu brincar porque só assim podia criar minha mãe e ela criou!

Mas decidi que a língua de minha mãe seria o inglês, assim, minha mãe não só se aborreceria e sua vida seria mais fácil.

A língua de minha mãe é diferente da minha avó, minha avó fala a língua de Makunaima.

Um dia minha mãe decidiu me criar mulher.

E criou, lá na década de 1990, bem certinho.

Decidiu, porém, que minha língua não seria nem o macuxi, como de minha ancestral, nem o inglês dos britânicos, mas o português.

Então resolvi criar a minha própria.

Como não posso fugir do verbo que me formou, juntei mais duas línguas para contar uma história: O inglês e o macuxês porque é certo que meu mundo – o mundo – precisa ser criado todos os dias.

E é transformando minhas palavras que apresento minha voz nas páginas adiante.

Julie Dorrico

b) Exposição: Colocamos o título na lousa: Tem alguma palavra no título que você não conhece? O que você acha que significa essa palavra? Por que você acha isso? Alguém pensa diferente? Do que você acha que o texto vai falar?

c) O Encontro: momento da leitura silenciosa.

d) Pergunta Inicial: O que o texto diz? Como você sabe?

e) Exploração do Texto: Perguntas específicas (Tem alguma palavra no texto que vocês não conhecem? O que você acha que significa essa palavra? Alguém pensa diferente. Por quê? Quem é macuxi? Quem é Makunaima? A que povo pertence macuxi? Onde vive a população indígena? Todos concordam? Qual é a língua de Makunaima? Qual é a língua da mãe de macuxi. Qual é a nossa língua? Qual é a língua de macuxi? Por que a mãe de macuxi fala uma língua diferente da língua de Makunaima. Por que a vida da mãe de macuxi seria mais fácil ao falar inglês? Como você chegou a essa conclusão, mostre no texto. A mãe de macuxi concordou em falar inglês ao invés da língua de Makunaima? Como você sabe? Quem narra a história de macuxi?

f) Fechamento da Sessão da Descoberta do Texto: Síntese das descobertas feitas pelas crianças na roda de conversa.

g) Texto ao Vivo: Transmissão vocal do texto pelas crianças, cada qual um parágrafo.

Fonte: FERREIRA (2023, p. 54).

A forma sistematizada de planejamento apresentada seguiu conforme o que propõe a metodologia Protocolo da Descoberta do Texto e foi ganhando vida na interação com as crianças. Iniciamos o desenvolvimento da oficina propriamente dita com a exposição do texto que foi apresentado às crianças pelo título a fim de construirmos inferências sobre a narrativa.

Interessante pensar que a proposta de exploração veio quase que sugerida pelo título, que trazia termos como o nome de personagens da literatura brasileira e de

nação indígena de Rondônia. Porém, no planejamento do roteiro, ocorreu supor que seria interessante perceber se circulava entre as crianças quaisquer referências. Outro texto, com outro título, talvez não movesse o planejamento para essa reflexão. Ao pedirmos para as crianças lerem o título colocado na lousa e refletirem sobre ele, muitas delas mencionaram que não entenderam por causa de duas palavras: Macuxi e Makunaíma. Contudo, uma das crianças afirmou com toda a segurança haver entendido o que estava escrito. Ao pedirmos para que explicasse a sua posição, a criança leu o título voz alta escandindo as sílabas pausadamente: [...] ma-cu-xi [...] ma-cu-na-í-ma.

Pesquisadora: Esse é o título do texto que a gente vai trabalhar hoje, a escritora do texto é Julie Dorrico, leia... leia e observa.

Crianças: eu não entendi não, nem eu, eu também.

Pesquisadora: Não entenderam? O que vocês não entenderam?

Criança: Esse negócio aí...

Criança: Essa palavra aí na lousa.

Criança: Eu entendi...

Pesquisadora: Fala...

Criança: Eu-sou-ma-cu-xi-filha-de-makuuu-na-í-ma (leitura devagar e silabada, com um certo cuidado para não errar).

Pesquisadora: Qual palavra vocês falaram que não entenderam?

Crianças: macuxiiii, Makunaimaaa (ao mesmo tempo). (FERREIRA, 2023, p. 57).

Apesar de uma leitura pausada, a criança conseguiu pronunciar as palavras Macuxi e Makunaíma, no entanto, percebemos o cuidado da criança na pronúncia das palavras para não errar, o que nos leva a pensar que ler é decifrar em voz alta, com boa dicção.

Ao perguntarmos o que as crianças pensavam sobre o significado das palavras Macuxi e Makunaíma, algumas responderam: Macuxi é uma menina japonesa, coreana, inglesa, indiana, entre outras.

Pesquisadora: Qual palavra vocês falaram que não entenderam?

Crianças: macuxiiii, Makunaimaaa (ao mesmo tempo).

Pesquisadora: Táh! Então tem duas palavras no título que vocês não entenderam. Tem alguém que entendeu?

CHIADOS E RUÍDOS

Criança: É o nome de uma pessoa.

Pesquisadora: Qual palavra?

Criança: A primeira – (referindo-se macuxi).

Criança: É um nome em inglês.

Pesquisadora: Essa aqui (apontando para macuxi).

Criança: Eu acho que é o nome de uma menina.

Pesquisadora: Alguém acha diferente?

Criança: É uma japonesa?

Criança: Eu acho que é de menino...

Pesquisadora: Tem certeza?

Criança: Ela é indiana?

Criança: É coreana?

Pesquisadora: Espera um pouco, deixa eu anotar (anotando as observações das crianças no quadro branco).

CHIADOS E RUIDOS

Criança: Não pode ser de menino (refuta), porque está escrito filha (falando baixinho com a colega).

Pesquisadora: Tem alguém que pensa que pode não ser nome de menina, mas de outra coisa (ao ouvir as crianças conversando sobre a palavra filha).

Criança: Proof, porque ali tá filha (em voz alta).

Pesquisadora: E o que tem a ver?

Criança: É nome de menina.

Pesquisadora: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o nome macuxi?

Crianças: xi – xi ...

Criança: Xi é nome chinês?

Criança: Eu acho que é russês...
(FERREIRA, 2023, p. 58).

Pelo diálogo com as crianças, compreendemos que a discussão em si está voltada para a compreensão das características das personagens que participam da história narrada. Essa caracterização pode ser observada pelas relações que as crianças fazem entre as palavras (Macuxi/Makunaima) com uma possível nacionalidade estrangeira (japonesa/indiana), também com a sonoridade entre as sílabas (xi/chi-nês) e (chi-nês/ru-ssês). Não se trata de uma reflexão descartável: temos observação, comparação, argumentação ao menos em um primeiro estado. Foi muito interessante perceber que a neutralidade da palavra macuxi foi alvo da reflexão das crianças no momento de discussão na roda. Participou da descoberta sobre a narradora, somente identificada por causa da palavra filha, ao retomarem o que haviam descoberto na leitura do título do texto.

Interessante o comentário de uma das crianças ao ouvir a posição dos colegas sobre que Makunaíma poderia ser o pai, a mãe ou até a tia de macuxi. Ela, em discordância das inferências construídas, mencionou que Makunaíma não poderia ser a tia em virtude do próprio contexto em que diz Eu sou Macuxi “filha de” e, se a personagem é filha não poderia ser sobrinha.

Pesquisadora: Ok! Agora, vamos para a

palavra de baixo (referindo-se a Makunaíma). O que vocês acham que significa?

Criança: Nome do pai.

Criança: Nome da mãe.

Criança: Nome da tia.

Pesquisadora: Nome da tia?

Criança: É do pai prof.

RUIDOS E CHIADOS

Pesquisadora: Por que vocês acham que o nome Makunaíma é o nome de algum parente.

Criança: Por que falou filha de...

Criança: Porque começa com letra maiúscula...

Criança: O que tem a ver a letra maiúscula?

Criança: É o nome de uma pessoa.
 (FERREIRA, 2023, p. 67).

Como é possível perceber, além da percepção da criança sobre a desinência de gênero na palavra /filh-a/, outra criança menciona a letra maiúscula da palavra Makunaíma: da altura do seu conhecimento construído sobre a língua, afirma a ideia de que Makunaíma é uma outra pessoa e participa da narrativa.

Dessa forma, após a apresentação do título, pedimos às crianças que fizessem a leitura silenciosa do texto, colocada por Bajard (2012) como leitura pelos olhos. As construções de hipóteses antes da leitura silenciosa do texto foram fundamentais para fomentar o olhar das crianças para os elementos que poderiam encontrar no decorrer da leitura. Além desse aspecto, as construções de hipóteses produziram questionamentos que, socializados, interpelaram as construções de inferências pelas participantes no verdadeiro debate que se seguiu: Quem é Macuxi? Quem é Makunaíma?

Destacamos que ao perguntarmos aos leitores sobre o que seria “leitura pelos

pelos olhos”, uma das crianças disse ao colocar a mão próxima a sua boca: é a leitura sem dizer palavras. Esta fala faz articulação com o conceito de Bajard (2012, p. 100) para a leitura silenciosa, quando o autor afirma a ideia de que “a leitura pelos olhos é a leitura de pensamento”, ou seja, sem vocalização. Sinalizamos sobre como o pensar da criança chegou próximo ao pensamento de Bajard nesse momento do diálogo – o que nos chamou a atenção.

Durante a leitura silenciosa, percebemos que poucas crianças sussurraram o texto, entretanto, algumas apresentaram expressões de dúvidas. Leram franzindo a testa, com a mão na cabeça, rosto muito perto do texto, texto no alto, enfim.

Posteriormente, direcionamos a pergunta no quadro: O que o texto diz? Algumas crianças perceberam que a avó e a mãe, personagens do texto, falavam em línguas diferentes. As crianças não conseguiram identificar, a princípio, a origem de macuxi pela linguagem do texto. Em alguns momentos pareceu que a compreensão do texto trabalhado no Protocolo foi dificultada pelas palavras que as crianças desconheciam.

Pesquisadora: Agora, o que o texto disse para você? Quero ouvir... um de cada vez.

Criança: O texto me disse que a mãe da mãe queria facilitar a vida da mãe de macuxi e ela acabou falando em Makunaima.

Criança: A mãe de macuxi falava diferente da avó.

Pesquisadora: Vocês observaram isso no texto? Como vocês sabem?

Crianças: Simmm

Criança: Eu li aqui.

Pesquisadora: Como a mãe dela falava então?

Criança: Inglês.

Pesquisadora: Inglês?

Criança: Chinês.

(FERREIRA, 2023, p. 68).

Durante a roda de conversa, as palavras que as crianças manifestavam desconhecer eram de origem indígena: macuxi, Makunaíma, caxiri, e aquelas formadas por neologismos: inglexi e macuxês.

Os diálogos sugerem que as reflexões e hipóteses de leitura das crianças se voltaram para o que identificaram como a nacionalidade das personagens, tendo em vista que o texto de Julie Dorrigo cita português, inglês, britânicos, macuxês, inglexi. Disto, as crianças fizeram suas relações sobre a identidade das personagens, contudo, o processo de identificação para reconhecer macuxi e Makunaíma como pertencentes à cultura indígena demorou um tempo maior. Ressaltamos que esse reconhecimento aconteceu já ao final da atividade, quando foco se dedicou para o significado da palavra caxiri:

Pesquisadora: Tem alguma palavra no texto que vocês não conhecem?

Criança: Sim.

Pesquisadora: Qual?

Criança: Caxiri (após procurar por um tempo a palavra no texto).

Pesquisadora: O que vocês acham que significa caxiri?

Criança: Uma fruta?

Criança: Uma bebida?

Pesquisadora: Por que?

Criança: Porque aqui fala... um dia ela bebeu caxiri.

Pesquisadora: Hummm... será que é uma bebida feita de quê?

Criança: Pinga...

Pesquisadora: O que mais?

Criança: Bebida de remédio...

Pesquisadora: Hummm... quem acha diferente?

Criança: De abacaxi...

Pesquisadora: Por que acha que é de abacaxi?

Criança: Uai... só pelo nome...

Pesquisadora: Caxiri é uma cerveja a base de mandioca produzida pelas mulheres indígenas. Isso dá uma pista para o texto... Quem bebeu caxiri?

Criança: Makunaima.

Pesquisadora: Então, Makunaima é o quê?

Criança: É indígena.

(FERREIRA, 2023, p.70).

O texto escolhido possui palavras vindas da cultura indígena e mesmo a autora é indígena de Rondônia. Então, são textos que têm características da região Norte de onde nasceu esta pesquisa que foi realizada com crianças que moram no município de Vilhena. Dessa forma, afirmamos um posicionamento para a maior circulação da literatura indígena entre as crianças do contexto escolar amazônico, para ampliar seu vocabulário e conhecimento com palavras que fazem parte de sua história e cultura. Também, sobre a importância de se trabalhar o ensino do ato de leitura com gêneros textuais diversos, para além dos clássicos infantis.

É importante uma reflexão sobre a escolha dos textos. Quando textos de diversas literaturas circulam na sala de aula (literatura indígena, literatura negra), as crianças compreendem o mundo sob diferentes modos de olhar e de viver, e se reconhecem como parte da cultura e da convivência entre várias histórias e culturas diferentes.

Apesar da demora de as crianças perceberem que o texto de Julie Dorrico tratava sobre a cultura indígena, durante o desenvolvimento do protocolo, conseguiram compreender a população indígena como parte do que se discutia e o modo, por vezes raso, como figura no imaginário.

Pesquisadora: Makunaíma é a única indígena no texto?

Crianças: Nãoooo.

Pesquisadora: Quem mais?

Criança: A mãe e a macuxi.

Pesquisadora: Por que vocês acham que macuxi é indígena?

Criança: Porque ela foi criada pela mãe dela.

Pesquisadora: Onde vive a população indígena?

Criança: Na Índia.

Pesquisadora: Na Índia?

Criança: Na Rússia, no Brasil.

Pesquisadora: O que vocês acham?

Crianças: Na Rússia, França, Brasil... Espanha, na China, Estados Unidos.

Criança: Eu acho que é na Índia porque as duas primeiras sílabas são iguais.

Criança: Eu acho no Brasil.

Pesquisadora: Por quê?

Criança: Porque eles são mais brasileiros.

Pesquisadora: Alguém mais acha que a população indígena mora no Brasil?

Criança: Nãoooo.

Criança: Simmmmm

Pesquisadora: Você acha? Por quê?

Criança: Eu é... tem várias tribos por aí... é só procurar... é só ir no Google e pesquisar.

Criança: Um dia eu vi uma cabana deles no mato quando eu estava no trabalho do meu pai.

Pesquisadora: Seu pai trabalha com o que?

Criança: Ele é ... e eu estava com ele.

Criança: Na saída de Porto Velho tem um com o arco e flecha assim (fazendo a posição de arco e flecha com as mãos).

Pesquisadora: Alguém já viu algum indígena na rua?

Criança: Eu já, no mercado...

(FERREIRA, 2023, p. 71).

A primeira coisa que chamou atenção no diálogo foi a relação feita por uma das crianças entre a palavra indígena e Índia ao mencionar que as duas primeiras sílabas são iguais. Percebemos que na concepção da criança, a população indígena mora na Índia. O uso da experiência, vivência no meio social pela criança, quando mencionado o contato mais próximo que tiveram com a população indígena – por exemplo, quando uma delas menciona o trabalho do pai – ou da presença de uma estátua na entrada Porto Velho ou no mercado.

Após a exploração do texto, sintetizamos as falas das crianças sobre o que elas descobriram durante a roda de conversa. Entrou na síntese a valorização da cultura indígena como parte da história construída na região Norte e, de modo geral, no Brasil.

No Protocolo da Descoberta do Texto, a transmissão vocal surge ao final do desenvolvimento metodológico devendo ser inserida apenas depois de a criança já ter feito a leitura silenciosa. Portanto, encerramos o desenvolvimento do Protocolo da Descoberta do Texto com a transmissão vocal. A vocalização do texto foi feita pela mediadora da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do Protocolo da Descoberta do Texto, nós rompemos com uma abordagem prescritiva da língua. Produzimos um ensino do ato de ler colocando a língua em movimento. Desenvolvemos, de outro lugar, o ensino do ato de ler gerando, assim, impactos positivos que podem ser constatados no envolvimento das crianças em lançar suas hipóteses de leitura. De modo geral, afirmamos que a metodologia bajardiana contribui para o enfrentamento das condições que geram o analfabetismo funcional e, portanto, para a sua redução paulatina.

A pesquisa se mostrou relevante porque abordou uma temática necessária e

emergente ao campo educacional tendo em vista o interesse em identificar o que compõe a demanda para o ensino da leitura em Rondônia pós-pandemia, quanto contribuir para a identificação e o enfrentamento das condições que geram o analfabetismo funcional, problema este bastante relatado pela literatura acadêmica desde os anos 30 do século passado. Os resultados coletados apresentaram o horizonte para tecermos reflexões mais conscientes sobre o impacto do ensino do ato de ler para a formação de leitores críticos.

Dos dados coletados em campo, esperamos oferecer contribuições para aprofundar a compreensão do ensino do ato do de ler, sem perder de vista, portanto, a educação escolar do contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luciane Souza Lopes. **Analfabetismo Funcional, Alfabetização e Letramento:** ações da escola na produção de pesquisa entre 2011 e 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

ARAÚJO, Luciane Souza Lopes. **Analfabetismo Funcional, Alfabetização e Letramento:** ações da escola na produção de pesquisa entre 2011 e 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: práticas e tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 135-151,2015.

BAJARD, Élie. **A Descoberta da Língua Escrita.** São Paulo: Cortez,2012.

BAJARD, Élie. **Ler e Dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez,2014.

BAJARD, Élie. **Da Escuta de Textos à Leitura.** São Paulo: Cortez, 2014.

BAJARD, Élie. O Signo Gráfico; chave da aprendizagem escrita. **Ensino em Re-Vista** v. 23, n. 1, jan./jun, 2016, p.201-225.

BAJARD, Élie. **Eles Leem, Mas Não Compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL, Instituto Paulo Montenegro. **INAF Brasil 2018 – Resultados preliminares**. São Paulo, 2018. Disponível: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-ResultadosPreliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

CALDAS, Taciana Durão Leite. **Caminhos Percorridos pela Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no Combate ao Analfabetismo Funcional de 2013 a 2016**. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Educação em Gestão Pública). Faculdade de Educação–Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

DEL CASTILLO, Juan Jimenez. El Redefinición del Analfabetismo: el analfabetismo funcional. **Revista de Educación**, Ministério de Educación Cultura y Deporte. Espanha. n. 338 (2005), pp. 273-29 FERRARO, Alceu Ravello. História Inacabada do Analfabetismo no Brasil. Resenha. Revista brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v.12, n.1(28), p.243-250, jan./abr.2012.

FERREIRA, Patrícia Berlini Alves. **Metodologia “Protocolo da Descoberta do Texto”, de Élie Bajard**: o ensino do ato de ler em uma escola pública na Amazônia. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

OLIVEIRA, Dimas Lucena de. **Leitura e Cibercultura**: navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular nunca de antes navegada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 2006.p.16-25.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S.

l.], v. 23,n.1,p.95–103,2014. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em fev de 2021.

PRATES, Claudia Aparecida; ARENA, Dagoberto Buim; DEMÍCIO, Mario Sérgio; SOUZA, Moisés José Rosa. A Leitura na Perspectiva discente. **Navegações: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v.1,n.1,p.1-22,2019. Disponível em <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/navegacoes>. Acesso em fev de 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

04

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO SEXUAL, ANTIMACHISTA E CONTRA A CULTURA DE ESTUPRO

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_004

Nayara Rios Cunha Salvador
Anderson José de Oliveira
Neil Franco

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os currículos em solo brasileiro possuem como principal referência a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tal base é organizada através de competências gerais que devem passar por todos os componentes curriculares e também competências específicas em cada uma dessas disciplinas, que estão divididas em diferentes áreas do conhecimento. Passando pela área de linguagem, da Matemática, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e do Ensino Religioso, fica uma evidente lacuna no que se refere à discussão sobre “educação sexual”¹.

A discussão foi esvaziada dessa base devido a pressões de setores tradicionalistas da sociedade brasileira, principalmente aqueles vinculados ao meio religioso. Com um discurso de combate à denominada “ideologia de gênero” que é um conceito equivocado, questões relacionadas à sexualidade, gênero e educação sexual foram esvaziadas dos currículos Brasil afora. (SALVADOR; OLIVEIRA; FRANCO,

¹A Educação Integral em Sexualidade, ou Educação Sexual é um processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Tem por objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida (UNESCO, 2019).

2021)². Se compararmos a BNCC aos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) é possível visualizar que houve a supressão do Tema transversal “orientação sexual” (OLIVEIRA; SALVADOR, 2020), não sendo colocado nada no lugar destinado à discussão dos assuntos por ele abordados.

Essa situação é preocupante se levarmos em consideração que a parcela menos abastada da população brasileira, em muitos casos, não tem acesso a meios de comunicação que permita que eles se informem a respeito de situações como assédio sexual ou estupro. Essa realidade, de falta de acesso a tecnologias de informação, foi escancarada e evidenciada com a pandemia da Covid-19, período em que uma parte considerável das crianças do sistema público de ensino não teve acesso à internet para obter materiais pedagógicos durante o período de ensino remoto³.

Há, também, casos de mulheres que são abusadas e culpabilizadas por estarem usando esta ou aquela roupa, por apresentarem esse ou aquele comportamento, colocando a vítima de um abuso como a principal responsável por algo que ela sofreu. Casos como o da criança de 9 anos, publicado no portal Yahoo, que revelou ser abusada pelo padrasto após assistir uma aula de educação sexual, Fazem com que percebamos como esse tema é extrema relevância e deveria, obrigatoriamente, estar presente na matriz que rege os currículos no Brasil. No entanto, vivemos em um sistema capitalista em que aos mais pobres é dado apenas o essencial para sua sobrevivência e “educação sexual” não é algo considerado importante para alguns setores da sociedade brasileira.

Tendo em vista as questões acima referendadas, objetivamos trazer elementos sobre como a temática “educação sexual” está sendo referendada nos currículos brasileiros, bem como discutir a importância dessa temática dentro do ambiente escolar. Para isso, dividimos o presente trabalho fazendo inicialmente uma explanação sobre a metodologia utilizada, posteriormente sobre educação sexual, antimachista e

²Para maiores informações do que seria ideologia de gênero ver trabalho de Salvador; Oliveira; Franco (2021).

³Em relação a essa temática ver o trabalho EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A REALIDADE BRASILEIRA EM FOCO. (OLIVEIRA; et all, 2021).

contra a cultura do estupro, um item sobre iniciativas realizadas em escolas com a temáticas relacionadas à educação sexual. Finalizamos com algumas considerações finais.

A PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A escrita deste artigo parte da realidade social; ou seja, do real, do material. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental que tem por objetivo elucidar questões do cotidiano das mulheres e meninas, das escolas e da sociedade, num imbricado que revela questões de gênero, raça e classe e que se dá, em sua totalidade, na sociedade capitalista e patriarcal.

Para auxiliar nas discussões aqui empreendidas, expusemos relatos de experiência encontrados no site google acadêmico através do descritor “Relatos experiência sobre educação sexual na escola”. Foram selecionados 3 trabalhos posteriores ao ano de 2017. Essa referência temporal foi devido a ser este o ano de publicação da BNCC (BRASIL, 2017) e pelo fato das discussões sobre educação sexual, sexualidade, gênero etc. estarem desde aquela época, em ampla disputa por pressões de setores tradicionais da sociedade como foi relatado acima.

Gostaríamos, inicialmente, de levantar avanços e retrocessos que essa base nacional trouxe em relação à educação sexual nas escolas, e que objetivassem o combate ao machismo e a cultura do estupro. Infelizmente, em nossa análise, só encontramos retrocessos se a compararmos aos PCN (BRASIL, 1997) que eram um referencial curricular anterior a BNCC (BRASIL, 2017). Tendo em mãos esse quadro, buscamos, através do descritor acima, relatos que de alguma forma abordassem temas vinculados ao combate ao machismo e/ou a violência sexual e/ou que conscientizassem os estudantes sobre importância da educação sexual na infância e adolescência. Tendo essas ideias em mente, selecionamos 3 trabalhos enquadrados nos quesitos acima.

Optamos pelos relatos de experiência por entendermos que o termo currículo engloba um conjunto de vivências ocorridas na escola. Segundo Lopes; Macedo

(2011) o termo currículo pode ser conceituado como algo relacionado aos guias curriculares propostos por redes de ensino, às experiências vividas em sala de aula, à grade composta por disciplinas e atividades, ao plano de ensino dos docentes e, dentre outras, às experiências propostas e vivenciadas pelos estudantes.

Destacamos as experiências realizadas com alunos da educação básica por entendermos que essa temática deve ser iniciada já na educação infantil e progredir pelo ensino fundamental e médio para que casos como o da menina de 9 anos que foi abusada sexualmente, acima relatado, sejam cada vez mais raros.

Queríamos dar destaque a relatos produzidos por professores da Educação Básica, mas encontramos, nesse primeiro momento de pesquisa, um número pouco expressivo de relatos de docentes dessa fase do conhecimento com as características e temáticas que gostaríamos de expor. Acontecendo dessa maneira, apresentamos experiências pedagógicas realizadas por indivíduos vinculados à área da saúde, e da psicologia além, de uma pesquisa sobre educação sexual com alunas do curso de pedagogia, pois consideramos que esses relatos trazem informações interessantes para serem compartilhadas aqui.

Após essas explicações sobre o caminho que percorreremos para estruturar o nosso texto, convém destacar que não há outra possibilidade de método de análise, tanto dos dados bibliográficos e numéricos, quanto do pequeno levantamento de textos e trabalhos aqui realizados, que o materialismo histórico, que nada mais é que a busca da apreensão da realidade, em seu movimento e em suas contradições.

O materialismo histórico pressupõe o conhecimento do objeto em sua totalidade, considerando suas contradições e condições de existência e a dinamicidade das relações sociais que circundam e perpassam tal objeto. Ou seja, o foco de análise da realidade está na explicação das transformações, de modo que se faz necessário investigar a raiz daquela realidade que se coloca ao pesquisador e de contextualizá-la no âmbito macro da sociedade (KONDER, 1981).

Deste modo, conforme será discutido, não há a possibilidade de analisarmos apenas as relações entre currículo e educação antimachista, e sim as possibilidades de

existência e permanência de ambos na educação e na sociedade e suas relações com o patriarcado, o capitalismo e tantos outros sistemas e formações sociais e ideológicas. Conforme demonstra Kosik (2002):

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 2002, p. 20).

O materialismo histórico demonstra, ainda, a relevância de não apenas descrever as realidades, mas de buscar sua transformação. As investigações que têm por base ou influência este método, consideram o conhecimento como um processo, em que o homem é sujeito de sua própria história e o fato que se a realidade social é fruto da ação humana, assim também pode ser sua transformação.

Por estarmos interessados não apenas na descrição da realidade e sim em sua transformação através de nossas práticas, na escola e fora dela, esta é nossa escolha metodológica neste momento.

No que se refere ao referencial teórico, optamos por autores inseridos nas teorias críticas da educação, que se alinham à análise aqui empreendida bem como ao método utilizado.

EDUCAÇÃO SEXUAL, ANTIMACHISTA E CONTRA A CULTURA DE ESTUPRO

A realidade social em que estamos inseridos é machista e violenta. As notícias que chegam em nossos lares por meio da mídia, nos comprovam isso, diariamente. Os dados sobre violência contra mulher corroboram tais notícias.

Segundo o documento "Violência contra as mulheres em 2021", do Fórum

Brasileiro de Segurança Pública -FBSP (2022), em 2021, ocorreram um total de 1.319 feminicídios no país (uma mulher morta a cada 7 horas), com um aumento perceptível de casos entre os meses de fevereiro e maio de 2020, ocasionado pelas medidas de isolamento social para contenção da COVID-19.

Com relação à violência sexual (estupro e estupro de vulnerável), os dados demonstram um aumento de 3,7% em comparação com 2019 e 2020. Foram registrados 56.098 boletins de ocorrência de estupros, incluindo vulneráveis, apenas do gênero feminino. Ou seja, no ano passado, uma menina ou mulher foi vítima de estupro a cada 10 minutos, tomando por base apenas os casos que chegaram até as autoridades policiais (FBSP, 2022).

Além disso, 1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirmou ter sofrido algum tipo de violência ou agressão em 2021, durante a pandemia de covid-19. Ou seja, cerca de 17 milhões de mulheres sofreram violência física, psicológica ou sexual no último ano; dessas, 4,3 milhões de foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes.

Esses dados informam apenas as circunstâncias visíveis da violência. Porém, há ainda os casos de omissão policial, culpabilização da vítima e outras formas de violência institucional que ocorrem sistematicamente, mesmo após as denúncias de abuso e violência sexual.

O que temos aqui é a materialização apenas numérica do sofrimento e morte de inúmeras mulheres no Brasil. O que nos leva a indagar o que está por trás de tanta violência baseada no gênero e que ferramentas temos para mudar esta realidade.

A violência de gênero está relacionada às posições dos indivíduos nas relações de poder da sociedade, em que, via de regra, há uma dominação dos homens sobre as mulheres. Assim, podemos dizer que a violência contra a mulher é fruto do patriarcado, compreendido como:

uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode,

então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (CUNHA, 2014, p.154).

Podemos afirmar, ainda, que as desigualdades de gênero são provenientes não apenas do patriarcado, mas de sua relação simbiótica com o sistema capitalista e com o racismo. Tais desigualdades referem-se ao nível de retribuição, de formação, de prestígio, de poder, dados às atividades femininas, que são sempre inferiores ao valor material e simbólico concedidos às atividades consideradas masculinas e, ainda mais inferiores, no caso de mulheres negras. Essas relações, segundo Saffioti (2013), devem ser analisadas como se estivessem enoveladas, enlaçadas: patriarcado - capitalismo-racismo.

Nesse sentido, dentro das relações patriarcais, racistas e capitalistas, que se apropriam da força de trabalho feminina de maneira desigual à do homem, e da mulher negra de forma desigual à dos homens e de mulheres brancas; no que se refere a valores salariais, acesso, permanência no mercado de trabalho e condições de vida, bem como nas diversas práticas sociais; se materializam, em atitudes, formas de expressão do poder patriarcal, sendo a principal delas, o machismo.

Compreende-se o machismo como uma forma de preconceito, fundado nas relações sociais patriarcais e capitalistas de opressão-exploração-dominação, conforme anteriormente assinalado, revelado em atitudes que inferiorizam as mulheres com a finalidade de controlar seus comportamentos, seus corpos e subjugar sua existência (CFESS, 2019).

O machismo possui fundamentos materiais, não sendo uma questão somente cultural. Também é fruto de socialização, costumes, e se fundamenta na exploração do trabalho das mulheres, seja o remunerado ou não (CFESS, 2019).

São exemplos de atitudes machistas, desqualificação e/ou interrupção da fala de uma mulher, apropriação de suas ideias, os diversos tipos de assédio, objetificação e hipersexualização da mulher negra, meninas e pré-adolescentes; padronização estética, violência econômica e patrimonial, violência física, psicológica e sexual (CFESS, 2019).

Apesar de reconhecermos com certa facilidade a violência física e sexual, pois as mesmas se materializam nos corpos das mulheres; outros tipos de violência nem sempre são facilmente compreendidas como violações, pois são "invisíveis". Além de não serem materializadas de forma direta no corpo e não deixarem marcas visíveis, os outros tipos de violência contra a mulher são naturalizados.

A naturalização da violência contra a mulher decorre, entre outras causas, como o próprio machismo estrutural, ao que chamamos de ideologia; ou seja, "a incapacidade de cotejar as ideias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade". Nesse sentido, a ideologia é a operação de um "falseamento" da realidade, para que certas representações, relacionadas a uma classe ou grupo social pareçam comuns a todos os integrantes da sociedade (KONDER, 2002).

Considerando a relação intrínseca entre capitalismo e patriarcado, e a necessária subjugação da mulher para que os homens mantenham seus lugares de privilégio neste sistema e as mulheres permaneçam exploradas, é necessário que o machismo e todas as suas expressões pareçam "naturais", e não sejam identificadas. Do mesmo modo, é necessária a noção de "essência feminina", também ideológica, segundo a qual as mulheres são naturalmente mais emotivas, mais frágeis, e instintivamente talhadas para a maternidade e os cuidados domésticos, discurso que utiliza de diferenças biológicas para naturalizar atribuições sociais e normatizar condutas (SAFFIOTI, 2013).

É essa mesma naturalização do ser mulher e das condutas esperadas para cada pessoa de acordo apenas com seu sexo biológico que geram também a cultura do estupro, compreendida, em linhas gerais, como:

o compartilhamento de valores, crenças e práticas sobre os papéis de gênero e sobre as interações sexuais que não só permite como também estrutura relações desiguais nas quais o interesse sexual ativo deve

conquistar e submeter o objeto de desejo. O que massivamente se configura na fórmula: homens possuem desejo sexual e precisam realizá-lo, conquistando ou subjugando seu objeto de desejo, que são as mulheres (ENGEL, 2017, p.11).

Percebemos que a naturalização dos comportamentos dados como masculinos e/ou femininos, em uma perspectiva binária e o ocultamento da violência estão sempre na equação da dominação masculina sobre as mulheres. É necessário, entretanto, destruir a noção enraizada de que o estupro é algo personalizado, individualizado, de homens "doentes" para descortinar a realidade de que o estupro ocorre pois há condições sociais e históricas determinadas que permitem que ele exista. (ENGEL, 2017).

Entre tais condições históricas e sociais, encontram-se os chamados Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Segundo Althusser (1998), trata-se de instituições que, por meio da ideologia (principalmente), buscam assegurar a permanência e a coesão dos valores dominantes. Assim, essas instituições reproduzem as relações de produção capitalistas que dependem, como vimos, da exploração das mulheres e, logo, do machismo.

Podemos citar como AIE, o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultura, etc. São inúmeros os exemplos que encontramos, na mídia e nas redes sociais de como tais instituições são, estruturalmente machistas.

Segundo Althusser (1998), o principal aparelho ideológico burguês é a escola, que substituiu os valores antes disseminados pela igreja. A escola é um lugar onde a pessoa permanece por muito tempo, tanto diariamente, quanto ao longo da vida. Ou seja, ali a criança está exposta à ideologia dominante, "recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes" (ALTHUSSER, 1998, p.65). No caso da menina, ela aprende que deve cuidar, que deve ser mãe, que é

mais frágil, que não deve ficar "no meio de meninos", que certas brincadeiras não são para ela e, principalmente, que tudo o que elas NÃO PODEM, os meninos PODEM.

Ocorre, porém, que o próprio Althusser (1998) nos aponta a possibilidade dos AIE como local de luta de classes e de resistência. Assim, se abre-se a possibilidade da escola não apenas como espaço de reprodução, mas como local de transformação. Conforme nos aponta Luckesi (1994).

Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia. (LUCKESI, 1994, p. 49).

No sentido exposto por Luckesi (1994), podemos interpretar a escola e a educação como mediadores de um projeto de sociedade democrática num viés emancipador. No mesmo sentido, Freire (2013), nos mostra a necessidade da esperança na luta e de não perder de vista nosso papel político enquanto educadores e, junto dele, o sonho por uma realidade menos dura:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que

fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2013, p. 85).

É com base nesse pensamento, que se torna possível uma educação que contemple o debate e a compreensão sobre a sexualidade, sobre os papéis sociais de gênero, o machismo e a cultura de estupro.

Trata-se da democratização do currículo e do acesso ao saber que pode levar meninos e meninas a compreenderem o que é a violência, mesmo quando ela se encontra ocultada ou naturalizada. É essa transversalidade curricular que permite que situações como a noticiada abaixo aconteçam e que a violência seja percebida e punida.

Figura 2 - Notícia (Denúncia)

Criança de 9 revela que é abusada pelo padrasto após aula de educação sexual

Redação Notícias
14 de junho de 2022 12:19



Após criança revelar que era abusada, suspeito foi preso em Jaborandi, na Bahia.
Foto: Divulgação/Polícia Civil.

Fonte: Yahoo Notícias (2022).

Mas, o que é e como pode se estruturar a educação sexual, antimachista e contra a cultura de estupro?

Em primeiro lugar, é importante pensar no posicionamento e formação do professor. Nesse sentido, Hooks (2013) nos mostra a necessidade da autoatualização e promoção de seu próprio bem-estar. A autora alega que se o professor não estiver feliz, bem consigo mesmo e ciente de sua capacidade, não conseguirá ajudar seus alunos. Do mesmo modo, Hooks (2013) nos diz que um professor que não está aberto a compartilhar de si, não pode esperar isso de seus alunos.

Antes de qualquer coisa, então, é necessário nos colocarmos como parte do processo de busca, de autoconhecimento e de troca com nossos alunos, apesar de todas as dificuldades. Conforme alega Hooks (2013): "Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar (p. 35)".

Além dessa disponibilidade e dessa autoatualização, é necessário que o professor compreenda que sua leitura de mundo não é a única. Sobre isso, nos diz Freire (2013, p. 95): "O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua "leitura do mundo", é salientar que há outras "leituras de mundo", diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela".

Ainda com Freire (2013), compreendemos a importância de dominarmos aquilo que queremos ensinar, sem, contudo, ensinar de forma mecanicista:

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, "penetrando" o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. [...] Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. [...] Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2013, p.72).

Assim, retomando o que traçamos até aqui, anunciamos a necessidade do autoconhecimento e bem-estar do professor, sua disponibilidade de partilha e troca e seu conhecimento sobre o que deseja ensinar. Agora, nos toca refletir sobre a educação sexual, antimachista e contra a cultura de estupro, temas já compartilhados neste texto anteriormente.

É importante lembrar, quando falamos sobre educação sexual e antimachista, conforme nos ensina Saffioti (2013), sobre a relação imbricada, como um nó, entre gênero, raça e classe, de modo que esses temas devem sempre ser tomados de forma conjunta, com reflexões não-fragmentadas e que não privilegiem grupos específicos de alunos e alunas. No mesmo sentido nos aponta Carrara (2009), que as desigualdades se reforçam e se sobrepõem, de modo que aquele que é considerado cidadão e sujeito político é sempre homem, branco e heterossexual.

Poderíamos completar o pensamento de Carrara (2009), apontando que este homem branco heterossexual é de classe alta ou média, nunca pobre. Ao redor deste tipo único do gênero humano, se constrói o outro, as mulheres, os negros e negras, os gays, as lésbicas, os periféricos/as e tudo aquilo que é desvalorizado; os subcidadãos e subcidadãs.

As discussões a serem propostas na escola, a partir das reflexões até aqui traçadas buscam construir novas pedagogias, novas formas de dialogar com os alunos e alunas, e expressar, discutir aquilo que, até hoje ainda é silenciado. Não seria este, também, o papel da escola?

Devemos ter em mente a máxima de que "o silêncio produz desigualdades", das mais variadas formas.

Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola, etc) o que resta aos alunos e alunas, senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de

“desviante” ou reagir aos xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? E, por último, abandonar a escola (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 32).

Conforme já demonstrado anteriormente, quando a escola fala sobre diversidade, sobre formas de combate ao machismo e à cultura de estupro, quando se abrem possibilidades de diálogo sobre racismo e as mais diversas formas de opressão, democratiza-se o ensino e os alunos e alunas aprendem o que são opressões e passam a identificá-las, denunciá-las, criticá-las e lutar contra elas.

Como? É a pergunta que os educadores costumam se fazer mediante o novo. No cotidiano, de forma transversal e, conforme nos ensinam Hooks (2013) e Freire (2013), estando abertos à partilha, cientes de nosso papel, sem desconsiderar os saberes dos alunos e tampouco os conteúdos que ministramos.

Trata-se, portanto, de tarefa transdisciplinar, pela qual todos os educadores e educadoras são responsáveis. Cada área do conhecimento pode e tem a contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas, seja recuperando os processos históricos, seja analisando estatísticas, seja numa leitura crítica da literatura ou na inclusão de autores de grupos discriminados ou que abordem o tema. Seja, ainda, na análise das ciências biológicas e naturalização das desigualdades (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 34).

Não há "receita de bolo". Os caminhos são diversos tal qual são a escola e a vida. Porém, uma coisa é certa, principalmente diante dos últimos anos vividos no Brasil: É necessário mudar realidades.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO SEXUAL, ANTIMACHISTA E CONTRA A CULTURA DO ESTUPRO

Após o que foi dito no item anterior, seria natural as discussões relacionadas a educação sexual integrarem os currículos de todo o Brasil. No entanto, isso não acontece. Essas discussões ficam restritas à “boa vontade” ou desejo de alguns professores ou profissionais da área da saúde ou psicologia de trabalhar tais assuntos no ambiente escolar. Assim sendo, enxergamos na BNCC (BRASIL, 2017) uma lacuna no que se refere ao tema transversal “educação sexual”. Situação preocupante quando enxergamos também um discurso na mídia no qual as mulheres são culpabilizadas por serem estupradas. Falas segundo as quais uma criança de 10 anos após ser estuprada⁴ por seu tio não deveria abortar porque o aborto não é “algo de Deus”, passando por cima da saúde mental e biológica dela.

Gostaríamos que não houvesse essa lacuna acima referendada e que pudéssemos falar sobre como essa base pode ser um instrumento de construção de um currículo que contribua para uma sociedade menos machista, patriarcal ou que não cultiva a cultura do estupro. Como por enquanto isso ainda não é possível, traremos aqui alguns relatos de experiência que tratam assuntos relacionados à educação sexual na escola para mostrarmos que é possível trabalhar esse tema dentro do ambiente escolar.

Buscamos assim, uma luz no fim do túnel de uma época em que o Brasil está atolado nas trevas de discursos retrógrados e criminosos pois, mesmo com esse gargalo existente nas políticas curriculares brasileiras, é possível visualizar em publicações acadêmicas trabalhos sistematizados em relação ao referido tema.

Mesmo havendo pressões por setores da sociedade para o esvaziamento de certas discussões no âmbito escolar, há também trabalhos por parte de algumas pessoas que levam essa temática para dentro das escolas.

⁴ Ver reportagem no portal G1 disponível em <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/06/27/menina-de-10-anos-que-engravidou-apos-estupro-ha-2-anos-precisou-mudar-identidade-e-endereco.ghtml>. Acesso em 30 jul. 2022.

Procuramos trazer relatos que abordem as temáticas que apresentamos aqui, sendo elas: educação sexual, antimachista e contra a cultura do estupro. Não encontramos, inicialmente, trabalhos que sistematizassem especificamente essas temáticas, mas trabalhos que se aproximavam delas. Buscamos também trazer experiências a partir do ano 2017, pois esse foi o ano de publicação da última versão da BNCC. De lá para o momento atual, existe uma ebulição de discursos contra e a favor da educação sexual nas escolas. Pretendemos em um momento posterior dar sequência em tal busca e ampliar nossas análises, mas por agora, tal objetivo ultrapassaria os limites do presente trabalho.

Começamos abordando a experiência de FERREIRA; PIAZZA; SOUZA (2019). Elas organizaram oficinas com encontros mensais em turmas do 8º ano em uma escola pública de Florianópolis no ano de 2017. Durante os encontros foram realizadas palestras sobre machismo, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, métodos anticoncepcionais, orientação sexual, dentre outros. Foi percebida uma ativa participação por parte dos adolescentes, principalmente das meninas, no que se refere à sexualidade, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos.

Outro relato de experiência é de Faustino; D’Affonseca (2021) e refere-se a uma intervenção com a temática da sexualidade, objetivando a promoção da saúde e prevenindo a violência. Integraram esse projeto 20 estudantes com idades entre 07 e 13 anos que frequentavam aulas no contraturno escolar em um município interiorano de São Paulo. Foram trabalhados, através de instrumentos didáticos como leitura de livro, exposição de filmes e desenhos temas vinculados à sexualidade, mudanças físicas e abuso sexual. Percebeu-se mudanças no comportamento dos estudantes em relação a essas questões e também maior capacidade de comunicação e expressão de emoções por parte das crianças. Os (as) autores (as) encontraram uma dificuldade de alguns responsáveis pelas crianças entenderem que o trabalho com educação sexual com crianças menores não é estimular a sexualização precoce, mas sim trabalhar na prevenção de possíveis abusos.

Por último abordaremos o relato de PANTOJA; et all (2022). Nesse trabalho é dito que aumentou o número de abusos contra menores, de gravidez não planejada e também de doenças sexualmente transmissíveis em decorrência da Pandemia da Covid-19. Com intuito de conscientizar estudantes sobre essa temática, foram desenvolvidas aulas e rodas de conversa para um total de 295 alunos do ensino fundamental e médio, com idades entre 12 e 18 anos, no ano de 2021, em uma escola estadual de São Paulo. Os (as) autores (as) perceberam inúmeros tabus durante as aulas, principalmente devido ao fato de que as famílias permanecem privando seus filhos de uma educação sexual emancipatória e também ao fato de ser atribuído um valor negativo à sexualidade. Eles concluem que devido a esse cenário, o referido projeto torna-se fundamental.

Apesar desses trabalhos serem relevantes no que diz respeito à inserção da discussão sobre educação sexual no ambiente escolar, percebe-se que muitos desses autores estão vinculado a área de saúde ou a área da psicologia. Em uma pesquisa no site [google acadêmico](#), através do marcador “Relatos experiência sobre educação sexual na escola”, se considerarmos os relatos de experiências publicados após o ano de 2017, não foi expressiva a quantidade de experiências realizadas por professores da Educação Básica.

Não temos, no presente momento, elementos para explicar tal situação. Talvez precisemos especificar mais nosso descritor, talvez seja menor a quantidade de relatos publicados por professores da educação básica se comparados a relatos publicados por pessoas vinculadas à área da psicologia e saúde em relação a temática da educação sexual.

Por fim, suspeitamos que a explicação para esse fato pode estar em um trabalho desenvolvido por Spaziani; Pereira; Maia (2014) no qual, através de uma pesquisa com algumas educadoras, foi descrito pela maioria destas o recebimento de uma educação sexual familiar omissa e a compreensão da escola como o local em que aprenderam sobre o tema, nas aulas de biologia e em conversas informais. As autoras entendem que muitos educadores possuem uma história relacionada à educação sexual

caracteristicamente repressiva e que tal situação pode influenciar em como esses educadores abordam essa temática em suas salas de aula. Elas defendem assim uma reeducação sexual para estes profissionais.

Compactuamos com a ideia dessas autoras e defendemos também que a discussão de assuntos vinculados à sexualidade humana seja abordada na BNCC, assim como em todos os currículos do Brasil, em todas as escolas do nosso país e também nas universidades.

Tal realidade não seria a solução para todos os problemas em relação à sociedade brasileira no que se refere às temáticas aqui abordadas, mas seria um pontapé inicial para desenvolvermos gradativamente uma sociedade menos preconceituosa e menos omissa no que se refere à sexualidade de crianças, adolescentes e mulheres e aos abusos por eles (as) sofridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este artigo cientes da necessidade de maiores investimentos pedagógicos e epistemológicos relacionados ao tema da educação sexual na educação básica e também de sua importância no combate ao machismo, à cultura do estupro, ao abuso e exploração sexual de crianças, dentro de um universo enorme de outros “males” que assolam a sociedade brasileira.

Nos últimos anos, a escola, que antes falava sobre educação sexual, mesmo que a partir de um pressuposto relacionado apenas à prevenção de ISTs (infecções sexualmente transmissíveis) e da gravidez precoce, simplesmente deixou de falar. Ocorre que, como pudemos defender neste texto, a educação sexual, antimachista e contra a cultura de estupro, além de ser essencial socialmente, uma vez que vivemos em uma sociedade machista e patriarcal, é importantíssima como forma de defesa contra a violência contra a mulher e a favor da equidade de gênero.

Conforme pudemos demonstrar, a educação sexual mune as meninas de conhecimento e poder, de modo que elas passam a compreender o que é a violência, o

que são comportamentos abusivos, machistas e violentos como se defender deles e denunciá-los.

Por último, não podemos deixar de expressar o quanto, neste momento, em nosso país, os discursos misóginos, racistas, preconceituosos, de ódio em geral, tornaram-se naturalizados e institucionalizados. Precisamos reverter esse quadro de violência urgentemente, não apenas em nossos discursos e posicionamentos políticos, mas por meio de nossa prática pedagógica, engajada, transgressora e a favor da democracia e da luta contra todas as formas de opressão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais** - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.1997.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Machismo**. Série: Assistente Social no combate ao preconceito. Caderno 6. Brasília (DF), 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno06-Machismo-Site.pdf>. Acesso em 28 Jul. 2022.

CUNHA, Bárbara Madruga. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado:** perspectivas de combate à violência de gênero. XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-B%C3%A1rbara-Cunha-classificado-em-7%C2%BA-lugar.pdf>. Acesso em jul 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra as mulheres em 2021.** BUENO, Samira (Coord.). 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em 28 jul. 2022.

ENGEL, Cintia Liara. **Texto para discussão:** As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

FAUSTINO, Shirlei. Mendes; D’AFFONSECA, Sabrina Mazzo. Abordando gênero por meio de educação sexual para crianças e adolescentes: um relato de experiência. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-16, jan./ dez. 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3649>. Acesso em 30 jul. 2022.

FERREIRA, Iago Gonçalves; PIAZZA, Marina; SOUZA, Deyse. Oficina de saúde e sexualidade: Residentes de saúde promovendo educação sexual entre adolescentes de escola pública. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**. p. 1-11, março, 2019. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1788>. Acesso em em 30 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [recurso digital].

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Anderson José de; SALVADOR, Nayara Rios Cunha. Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 2, n. 3, p. 1-20, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://ceeinter.com.br/ojs3/index.php/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/31>. Acesso em: 15 mar. 2022. /1788. Acesso em em 30 jul. 2022.

OLIVEIRA, Anderson José de; et all. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A REALIDADE BRASILEIRA EM FOCO. **Revista Cadernos para o Professor**. Ano XXVIII - n° 41, p. 127-140, Jan/Jul 2021. Juiz de Fora. Secretaria de Educação/PJF, 2021. ISSN 1678-5304. Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php. Acesso em 30 jul. 2022.

PANTOJA, Jessica Correia; et all. Educação Sexual para adolescentes em meio a pandemia de COVID-19: Relato de Projeto de Extensão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p.1-10, março, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26207>. Acesso em: em 30 jul. 2022.

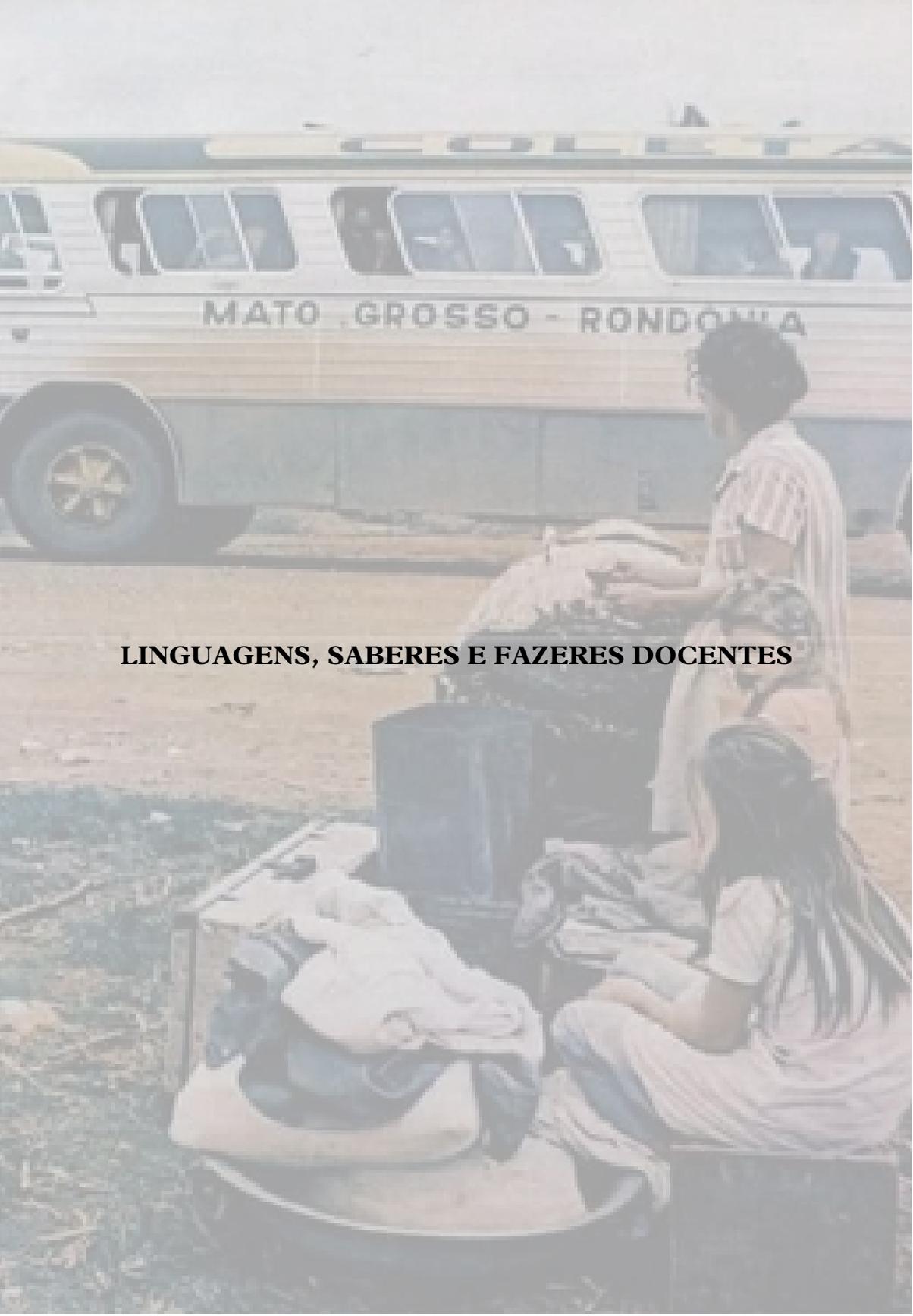
SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALVADOR, Nayara Rios Cunha; OLIVEIRA, Anderson José de; FRANCO, Neil. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-18, jan./dez. 2021.

SPAZIANI, Raquel Baptista; PEREIRA, Patrícia Cristine; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Memórias da educação sexual: relatos de educadoras sobre a infância e adolescência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 646–655, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7620>. Acesso em em 30 jul. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências. 2 ed. revisada. 2019. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>. Acesso em 02 ago 2022.

YAHOO notícias. **Criança de 9 revela que é abusada pelo padrasto após aula de educação sexual**. Junho, 2022. Disponível em <https://br.noticias.yahoo.com/crianca-de-9-revela-que-e-abusada-pelo-padrasto-apos-aula-de-educacao-sexual-151920739>. Acesso em 30 jul. 2022.



LINGUAGENS, SABERES E FAZERES DOCENTES

05

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DESDE UN ENFOQUE SOCIOCRÍTICO E INTERACTIVO

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_005

Luis Diego Ávila García
Roxana Cogollo Ayala
Yésica Paola Montes Geles

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Cecilia de Lleras se encuentra ubicada en la ciudad de Montería (Córdoba), específicamente en la calle principal del barrio La Granja; mientras que la sede de primaria se encuentra en el Barrio Buenavista (cerca al Mercadito del Sur, limitando con la Avenida Circunvalar y el Barrio La Charme). Cabe añadir que el Barrio La Granja, limita con los barrios: P-5, Pablo VI, Cuatro Vientos, Policarpa y Buenavista. Actualmente hay un gran déficit en cuanto al tema de lectura en los grados superiores, esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas de estado (ICFES) realizadas en el año de 2019, en las cuales la gran mayoría de estos estudiantes mostraron un muy bajo desempeño en cuanto al área de Literatura y Lectura Crítica; es por ello que la poca comprensión y análisis de los estudiantes de esta institución hace que se dificulte el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues al haber poca comprensión y análisis, se presentan resultados diferentes a los esperados por el cuerpo docente.

La práctica de la literatura ha sido catalogada por los jóvenes como “algo aburridor”, puesto que hay redundancia al momento de dar lección; se abordan textos extensos y alejados de la realidad local del estudiante, lo que genera que la literatura se asuma como un corpus de textos obligatorios en los periodos escolares y que su principal objetivo sea la obtención de nota académica. García Gual (1996) afirma que la búsqueda por transformar “la tradicional idea de «enseñar literatura» es debido a que

los modelos didácticos no resultan eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal. La enseñanza de la literatura aún arrastra el peso de una concepción tradicional” (párr. 5). Esta concepción hermética recae sobre los docentes, quienes intentan, desde el aula, desarrollar acciones didácticas que motiven la lectura de textos literarios en los estudiantes. Sin embargo, se continúan reproduciendo prácticas de aula orientadas al control de la lectura solo desde una perspectiva semántica.

Es así como se llegó a formular la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cómo fortalecer los procesos de lectura literaria desde un enfoque sociocrítico e interactivo en estudiantes de 9º de la Institución Educativa Cecilia de Lleras?

Llegados a este punto, para dicha aplicación de actividades y la respectiva mejora de la problemática, se tuvo en cuenta cierto orden de objetivos que van desde el general, hasta los específicos; estos son:

Trata-se, portanto, de tarefa transdisciplinar, pela qual todos os educadores e educadoras são responsáveis. Cada área do conhecimento pode e tem a contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas, seja recuperando os processos históricos, seja analisando estatísticas, seja numa leitura crítica da literatura ou na inclusão de autores de grupos discriminados ou que abordem o tema. Seja, ainda, na análise das ciências biológicas e naturalização das desigualdades. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 34).

LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación es una amalgama de procedimientos, diseños y estrategias científicas, así como también buscar la ruta más apropiada que el

investigador pueda ceñir para lograr su objetivo de investigación.

La Metodología de la Investigación (M.I.) es aquella ciencia que provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica. El objeto de estudio de la M.I. lo podemos definir como el proceso de Investigación Científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí. Este estudio se hace sobre la base de un conjunto de características y de sus relaciones y leyes. (Cortes, 2004, p.8).

Dicho lo anterior, los diseños de investigación surgen de la necesidad de darle respuesta a los múltiples problemas que puede aquejar a los hombres, de conocer el entorno que lo rodea y lograr trascender y transformar en función de satisfacer sus intereses y necesidades. Así mismo, la pertinente aplicación y ejecución determinará la eficiencia de la metodología no siendo discriminada de la realidad exacta para su íntegra ejecución.

La Investigación Científica está encaminada a profundizar el conocimiento de un proceso ya sea teórico, práctico o teórico-práctico, parte del conocimiento científico y lo lleva a la solución de problemas de la sociedad que de una forma u otra no han sido investigados o su investigación se ha conducido en otra dirección. (Corte, 2004, p.8).

Últimamente han surgido muchos litigios en torno a la aplicación y ejecución en que se desarrollaría la metodología, siendo objeto de revisión y reestructuración para obtener una mayor eficiencia en los objetivos de las investigaciones, ya que la discriminación y ejecución pertinente, lograría que los investigadores se acerquen cada vez más hacia una realidad más fidedigna.

Los autores Blasco y Pérez (2007), señalan que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”. (P. 25). En esta investigación se utilizarán gran variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los

participantes.

Durante esta investigación se tendrán en cuenta las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, porque se pretende dar importancia a las singularidades que este pueda poseer y las múltiples facetas que aparecen en el aula de clases de los grados superiores de la Institución Educativa Cecilia de Lleras.

Eliot (1993), plantea que “la investigación-acción se puede definir como el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción en la misma”. (P. 88). Su objetivo consiste en proveer elementos que sirvan para posibilitar el juicio práctico en situaciones delimitadas. De modo que este tipo de investigación permite partir de la necesidad de los involucrados, convertir los problemas en una práctica reflexiva, comprende la realidad social como completa y compleja generando conciencia y transformación en las comunidades involucradas.

Por otro lado, los instrumentos utilizados para lograr el objetivo de la investigación, son los siguientes: diario de campo, entrevistas, observación participante y secuencias didácticas. En pocas palabras, toda esta serie de instrumentos investigativos tienen diferencias, pero también se relacionan entre sí debido a que tienen como finalidad indagar respecto a un problema formulado dentro de una comunidad (ya sea educativa, religiosa, rural, de tribus urbanas, entre otras). En este caso, es evidente que la comunidad a estudiar es una de carácter educativa, específicamente tres grupos de estudiantes del mismo grado, en donde se aplicará lo anteriormente planteado.

POBLACIÓN

La población mediante la cual se desarrolló este proyecto de investigación se encuentra ubicada en la Institución Educativa Cecilia de Lleras (más exactamente con los jóvenes de grado noveno). Por otra parte, se acercará a los participantes para indagar la forma en que se les enseña la literatura; así mismo se les comentará las nuevas formas que se adoptarán para variar la enseñanza de esta y en lugar de tomar

un enfoque tradicional, pasar a lo interactivo y dinámico. Para esto se crearán mesas redondas y cartillas de escrituras sociocríticas (basadas en la realidad de cada estudiante). De este modo, se logrará un entorno participativo, creativo y original, donde el educando divise y sienta una transformación en la enseñanza de las letras, como también adquieran un nivel más crítico de su realidad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para desarrollar el presente trabajo de investigación, se solicitó una entrada al plantel educativo con consentimiento del coordinador, para que permitiera implementar la propuesta denominada “La enseñanza de la Literatura desde un enfoque sociocrítico e interactivo”, en la Institución Educativa Cecilia de Lleras (sede principal), la cual aceptó y designó un docente de Lengua Castellana. Sucesivamente, se llegó a socializar con el educador la propuesta de investigación, para así tener autorización y en práctica la secuencia didáctica diseñada, con el propósito de lograr el objetivo en los diferentes grados de noveno.

FASE DE EXPLORACIÓN - 1ER MOMENTO

Para cumplir con el objetivo específico 1 (identificar la percepción de los estudiantes sobre la forma de enseñanza de la literatura en la escuela) y, por ende, el objetivo general de la investigación, se utilizaron la entrevista y la observación participante. Se realizó una entrevista desde dos enfoques prácticos, una escrita y otra oral (ambas presenciales y con las mismas preguntas). La muestra seleccionada fue de 97 estudiantes (31 en el grupo 9º1, 33 en 9º2 y en el último grupo de 9º3 se almacenaron 33 resultados) de tres cursos de novenos, a los cuales se les aplicó la entrevista con el fin de conocer su postura sobre la enseñanza de la literatura.

RESULTADOS DE LA FASE EXPLORATORIA

La herramienta se ejecuta para obtener información selecta y puntualizada de la muestra que se está investigando, esto con el fin de recopilar respuestas relevantes e iniciar un paneo. Así mismo, el documento se construyó de forma sencilla y abierta para lograr un entendimiento ameno entre toda la población que se encuentra sumergida en la investigación. Se desarrollaron diez preguntas, las cuales son: I) ¿Cuánto te gusta leer?; II) ¿Cuántas veces a la semana lees literatura?; III) ¿Qué tipo de literatura te gusta leer más?; IV) ¿Consideras que la literatura refleja la realidad que vivimos? ¿Por qué?; V) Haz memoria, ¿cómo te han enseñado a leer?; VI) ¿Qué preguntas, o cómo te evalúan la lectura de una obra literaria?; VII) ¿Cómo debería ser la enseñanza de la literatura en tu escuela?; VIII) ¿Consideras que la literatura te deja alguna enseñanza? ¿Por qué?; IX) ¿Piensas que la literatura se relaciona con la realidad?; 10) Si fueses maestro(a) ¿cómo te gustaría enseñar la literatura a niños(as) de tu edad?

Después de aplicadas las entrevistas a los estudiantes, se procedió a analizar las voces obtenidas. El análisis se organizó teniendo en cuenta cada una de las 10 preguntas. La primera pregunta fue ¿Cuánto te gusta leer? Para responderla, los estudiantes tenían tres opciones de respuesta (mucho, poco, o nada), los jóvenes podían simplemente marcar una de las opciones o argumentarla en caso de que así lo quisiesen. La gran mayoría marcó la segunda opción de “Poco” (un total de 70 estudiantes), un intermedio respondió con “Mucho” (16 alumnos), mientras que una minoría (11 estudiantes) marcaron la opción de “Nada” Algunos de ellos justifican que solo lo hacen en caso de que vayan a presentar un trabajo, que no les da tiempo, que se distraen fácilmente y que no sienten motivación al momento de hacerlo, porque no es su género preferido y eso les disgusta.

En segunda instancia, se preguntó lo siguiente: ¿Cuántas veces a la semana lees literatura? Para responder tenían la misma modalidad que en la primera parte, solo que con opciones distintas (1 vez a la semana, 2 veces a la semana, 3 veces a la

semana, nunca, otro). Aquí sí hubo un gran contraste, puesto que ya las respuestas no eran tan monótonas como en la sesión anterior. Sin embargo, todavía se evidencia que muchos no están interesados en la lectura como un pasatiempo, leen una sola vez a la semana, o nunca leen; otros dicen qué tipo de recitaciones llaman su atención, pero hubo un error ya que eso hace parte de la tercera pregunta.

En tercer lugar, se preguntó: ¿Qué tipo de literatura te gusta leer más? Hubo gran variedad en las respuestas, ya que las opciones son distintas (ciencia ficción, comedia, romanticismo, realismo, otros), demostrando que a muchos les gusta uno de esos géneros, el misterio, u otro. Algunos marcaron esa última opción, pero no especifican qué tipo de literatura les atrae y, por lo tanto, no resuelven a detalle la duda formulada para examinar a fondo y ver si se puede trabajar con ese género dentro del aula.

Por otro lado, esta pregunta es totalmente abierta y dice así: ¿Consideras que la literatura refleja la realidad que vivimos? ¿Por qué? Dé un ejemplo. Aquí todo depende del punto de vista que cada estudiante tenga al respecto. Muchos afirman y están completamente convencidos en que la literatura sí refleja la realidad y dan ejemplos, mientras que otros no justifican. No obstante, algunos están entre un sí y un no, porque lo comparan con los géneros ficticios, manifestando que eso no sucede en la vida real.

A continuación, se presenta una interrogación de carácter personal: Haz memoria, ¿cómo te han enseñado a leer? Hay diversidad de respuestas; algunos dicen que sus madres les enseñaron a leer con la cartilla “Nacho”, eran agredidos física y verbalmente si cometían algún error, mientras que a otros sí les tenían paciencia y les enseñaban de forma didáctica, por medio de preguntas y juegos.

Luego, se aplica este otro interrogante: ¿Qué preguntas, o cómo te evalúan la lectura de una obra literaria? Todas las respuestas apuntan a lo mismo: una enseñanza tradicional. Los alumnos no lo dicen de esa forma, pero mencionan que, al momento de evaluarles una obra, siempre hay talleres con preguntas escritas y orales, en donde les toca repetir algunas palabras presentes en ella. No todos alcanzaron a contestar este punto y lo dejaron en blanco.

Después se tiene otra pregunta abierta: ¿Cómo debería ser la enseñanza de la literatura en tu escuela? Se infiere que ellos responden que la enseñanza de la literatura dentro de la institución debe cambiar, en vista de que muchos solo leen por la obligación académica y no aprenden de manera significativa; siempre es la misma metodología y no hay implementación de dinámicas para el interés de muchos (dependiendo de sus gustos), demostrando así que la enseñanza de esta todavía se concibe desde lo tradicional.

En este interrogante ¿Consideras que la literatura te deja alguna enseñanza? ¿Por qué? Todos apuntan a un sí, e incluso mencionan los movimientos literarios como referente de las enseñanzas que podían aportar durante aquella época. Además, mencionan la ilustración del bien, del mal y la toma de lecciones como ejemplo para sus vidas.

Seguidamente, se tiene lo siguiente: ¿Piensas que la literatura se relaciona con la realidad? Muchos le dicen un sí a esta parte, pero otros, tal vez copiaron mal o no interpretaron la verdadera cuestión y lo relacionan con su vida, diciendo que no hay un libro o escrito que se relacione con la realidad porque no cuentan lo que ellos viven. Por otro lado, otros niegan justificando que no leen.

Al finalizar esta entrevista, se tiene este interrogante: Si fueses maestro(a) ¿cómo te gustaría enseñar la literatura a niños(as) de tu edad? Muchos respondieron que acudirían a lo didáctico para mantener una interacción entre ellos (como docentes) y sus estudiantes. Aunque como no todos piensan de la misma forma, se deduce que una minoría sigue reafirmando que evaluarían de la misma forma en como se lo hacen a ellos.

Como resultado de toda la entrevista, fue notable que muy pocos alumnos están interesados en la lectura de la literatura, lo hacen muy poco. Algunos escogen uno o más géneros literarios de su preferencia mientras que otros no; aprendieron a leer desde una edad temprana (pero no de la misma forma). Sienten que la enseñanza de esta es monótona y le falta algo de dinamismo, a pesar de ello algunos trabajarían de ese modo mientras que otros innovarían la enseñanza de esta a su manera, siempre y

cuando haya dinámicas pedagógicas. Por otro lado, consideran que sí les deja una enseñanza para sus vidas; a pesar de esto, una parte del alumnado alude a que ciertos relatos no reflejan su realidad (individual) o la realidad (a nivel general), esto tal vez se debe a que necesitan explorar la literatura por medio de la sociocrítica, en donde ellos puedan no solamente conocer sus vivencias, sino también las de la sociedad. En cuanto a la escritura, hay falencias y mal uso ortográfico en cuanto al uso de tildes, palabras escritas incorrectamente y el uso inadecuado de los signos de puntuación.

FASE DE EJECUCIÓN – 2DO MOMENTO

En esta fase, se llevó a cabo el desarrollo de la secuencia didáctica con los estudiantes de 9º 1, 2 y 3 de la Institución Educativa Cecilia de Lleras. Para lograr el objetivo se tomó como engranaje fundamental la secuencia didáctica, la cual consiste en una serie de actividades secuenciales y programadas, esto con el fin de obtener cambios en el estudiante, consiguiendo con ellos conocimientos, competencias y transformación. Lo anterior, con el fin de aplicar técnicas interactivas para el logro de nuevos aprendizajes literarios. Algunos académicos recalcan la importancia de la secuencia como guía encaminada a fortalecer ya sea a mediano o largo plazo, el objetivo por el cual se hace una propuesta.

RESULTADOS DE LA FASE DE EJECUCIÓN

Para llevar a cabo la presente investigación, los docentes en formación elaboraron una secuencia didáctica, utilizada como aquella técnica o guía para lograr los objetivos de la pesquisa. Se le dio como “Interacción y sociocrítica literaria en el aula”. Así mismo, las actividades se diseñaron con el fin crear conciencia de la realidad de cada educando como también con un fin lúdico al plasmar sus pensamientos en una cartilla (respecto a la realidad). Cabe aclarar que la enseñanza de los tipos de texto utilizados para plasmar esto en cada estudiante, es proporcionada por el docente en formación,

con el fin de organizar y crear correctamente la cartilla que será socializada en clase.

Cuadro 6 - Actividades, objetivos y evaluación

SECUENCIA DIDÁCTICA: INTERACCIÓN Y SOCIOCRTICA LITERARIA EN EL AULA	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS Y EVALUACIÓN
Actividad #1: Relaciono textos románticos con mi entorno social.	Objetivo de aprendizaje: interpretar mi realidad con base a un texto del Romanticismo.Evaluación: relaciono conocimientos a partir de mi realidad.
Actividad #2: Viajo al pasado para la exploración del modernismo.	Objetivo de aprendizaje: analizar las semejanzas y diferencias entre mi realidad y los textos modernistas.Evaluación: se comentará sus vidas a través de una mesa redonda, para conocer las realidades de los educandos.
Actividad #3: Análisis de distintas problemáticas de la realidad.	Objetivo de aprendizaje: comprender mi vida por medio de lectura de textos relevantes.Evaluación: realizar un texto reflexivo partiendo de temas controversiales que aqueja tu realidad social o educativa.
Actividad #4: Pienso sobre la realidad desde otra perspectiva.	Objetivo de aprendizaje: escribir un minicuento que refleje su realidad, en donde usted sea el protagonista que transforma la vida de los demás.Evaluación: se evaluará la disposición de los estudiantes, así como su nivel de concentración, e interés por el tema a tratar.

SECUENCIA DIDÁCTICA: INTERACCIÓN Y SOCIOCRTICA LITERARIA EN EL AULA	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS Y EVALUACIÓN
Actividad #5: Detecto amenazas por medios tecnológicos.	Objetivo de aprendizaje: crear conciencia del cirberbullying y aprender detectarlo en mi realidad educativa. Evaluación: escribir una reseña de la clase acerca del grooming y la importancia de identificarlo.
Actividad #6: Distingo entre dos puntos de vista muy diferentes.	Objetivo de aprendizaje: analizo e interpreto imágenes para crear conciencia de las múltiples problemáticas que se presentan en la sociedad. Evaluación: elaborar un ensayo con una imagen que refleje las diferentes realidades que vivimos.
Actividad #7: Propongo abrir mi mente para el bloqueo del racismo.	Objetivo de aprendizaje: transformar el pensamiento de los educandos creando conciencia de la problemática racial que compone la sociedad. Evaluación: organizar una reflexión con base a el racismo y las diferentes formas en que se presenta en la sociedad.
Actividad #8: Dedico una carta relacionada a los procesos vistos en la clase.	Objetivo de aprendizaje: pensar en cuanto a lo impartido durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Evaluación: redacción de una carta autorreflexiva acerca de lo aprendido y el modo de enseñanza implementado en las clases de Literatura.

Fonte: Los Autores (2022).

Se debe agregar que la función de la carta, era identificar la percepción de un crecimiento personal y profesional alineado a las opiniones de los estudiantes, quienes describieron un antes y un después en la enseñanza de los prematuros docentes y saber en qué tuvieron aciertos y/o falencias; por lo tanto, todo esto fue aceptado en mayor forma por los estudiantes, puesto que se les cedió un espacio para comentar lo que piensan sobre esas nuevas formas de enseñar (algo que no suele realizarse en las escuelas). Otro punto clave era que comentaran cómo les pareció la metodología de enseñanza y los temas que se abordaron, argumentando si hubo un cambio en sus pensamientos y en la forma de enseñanza. Para finalizar la secuencia, los docentes en formación hablaron de cómo se sintieron durante el proceso constructivo y transformador, llegando a la idea sobre lo poco usual que son estos tipos de trabajos y también que sus vivencias se pueden plasmar por medio de la literatura. También, los docentes en formación enviaron una carta vía WhatsApp a los tres grupos de estudiantes de grado noveno, con quienes fue posible la implementación del presente proyecto.

FASE DE VALORACIÓN – 3ER MOMENTO

En último lugar y no menos importante, se implementó una entrevista final como cierre de todo el proceso, en donde los alumnos opinaron por medio de respuestas basadas en preguntas abiertas y dejaron evidencias del buen manejo, diseño, e implementación de todo lo trabajado desde el inicio de cada sesión de clases, hasta finalizar el último encuentro. Fue notable el gran cambio debido a la comparación que se tuvo en cuenta entre la primera entrevista de la fase exploratoria y la última que corresponde a la fase valorativa; a lo largo del presente escrito, será notable y habrá una pequeña comparación entre esos dos puntos clave para la aplicación y culminación de las ocho actividades que conforman la fase de ejecución.

RESULTADOS DE LA FASE VALORATIVA

Esta entrevista fue aplicada a toda la población (120 estudiantes de los tres grados de noveno), por lo tanto, la participación de los jóvenes ha sido concordada con los maestros en formación para lograr una paneo de satisfacción en torno al trabajo de investigación. En la lectura de la entrevista consignada en la cartilla, se divisó una aceptación total del alumnado.

Las preguntas que se implementaron fueron las siguientes: ¿Cómo te sentiste en las clases de Literatura?; ¿Crees que aprendiste algo significativo? Justifique su respuesta.; ¿Alguna vez te identificaste con alguno de los relatos? ¿Por qué?; ¿Piensas que la literatura se relaciona con las problemáticas de la sociedad? Justifique su respuesta.; ¿Sentiste motivación? ¿Cómo?; Si fueses docente de Literatura ¿te gustaría implementar esa misma técnica de la sociocrítica y la interacción? Explica tu respuesta.; ¿Cómo te pareció la actividad de la cartilla? Si te gustó ¿qué otra actividad te gustaría hacer? Explica tu respuesta.; ¿Te gustaría que tu docente siguiera implementado ese tipo de actividades? ¿Por qué?; ¿Cómo te pareció la forma de enseñanza del docente en práctica? Explica tu respuesta.

Interpretando los resultados, Lafourcade (1972) define la evaluación valorativa como “etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p. 21). En consonancia con lo mencionado, por medio de una planeación holística en donde todo encaje para encontrar una solución, es posible hallar nuevas formas para recoger la información obtenida durante todo el proceso y por ende, evaluar no solo el proceso que realicen los estudiantes, sino también su punto de vista frente al trabajo del maestro, ya que es esencial reconocer cómo se sintieron, qué aprendieron, si se identificaron en algún momento, su pensamiento frente a la literatura, cómo fueron motivados, gustos de implementación por actividades y su juicio sobre el docente que trabaje con ellos dentro del aula.

Por consiguiente, se puede afirmar que hubo cumplimiento no solo en la

participación estudiantil, sino también en cuanto a los docentes en formación, quienes organizaron interrogantes, secuencias didácticas, e implementaron nuevos recursos, gracias a las sugerencias de la asesora del presente proyecto. Al tener en cuenta el punto de vista del alumno relacionado al desarrollo y manejo del proceso formativo en general, se comprueba que hubo cumplimiento del objetivo específico número 4: evaluar las clarividencias de los estudiantes sobre las estrategias didácticas implementadas para la respectiva inspección de avances logrados.

CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, la enseñanza en la escuela ha pasado por muy poca transformación para mejorar la forma de educar a los alumnos, retomando prácticas de siglos pasado sin un mínimo de innovación, todo relegado a lo tradicional y ortodoxos. Así mismo, hay nuevas corrientes que están imponiendo, en más escuelas, las nuevas ideas y pensamientos en donde rescatan a una academia que pide una reforma en la enseñanza. La educación con base en la realidad es el medio más propicio para obtener una enseñanza completa, sin tabús, algo transformador que haga del estudiante un sujeto pensante, crítico de su realidad y el gran aporte que este puede hacer a la misma por medio de la educación.

Cabe añadir que la manera o forma en cómo se lleven a cabo los diferentes tipos de actividades deben estar basadas principalmente para el interés del estudiante, pues este será el centro o foco de atención a educar; a su vez, este puede transmitir sus conocimientos teniendo en cuenta que no se educa solo, sino que se educa en y con la sociedad. Es por eso que, como futuros docentes en el área de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura, nos parece de suma importancia el manejo de las buenas estrategias de la enseñanza de la literatura, partiendo de una serie de secuencias didácticas, lo cual se involucra en todas las áreas, pues se deben tener ciertas bases y lineamientos antes y durante la organización de una clase: inicio, desarrollo y cierre. Cabe resaltar que los conocimientos deben ser algo significativo

durante este proceso de enseñanza-aprendizaje, no darle tanta importancia a una nota sino a las capacidades que cada estudiante tiene, motivándolos y formándolos como seres íntegros en la sociedad.

Por otra parte, en gran medida se logró el objetivo general de esta investigación, en donde hubo un desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la 141 enseñanza literaria desde un enfoque sociocrítico con estudiantes de noveno grado (9º) de la Institución Educativa Cecilia de Lleras. En consonancia con ello, los objetivos específicos también se cumplieron y fue evidente porque primero se identificó la percepción de los estudiantes sobre las formas de enseñanza de la literatura en su escuela y a partir de ello (fase exploratoria), se diseñaron las estrategias didácticas (desde el enfoque sociocrítico en cada sesión de clase), para el desgarrar del paradigma de la pedagogía tradicional que ellos mismos comentaban; luego, se implementaron todas esas estrategias de lectura (con textos continuos y discontinuos), mientras se evaluaban según el punto de vista de cada alumno.

Se debe resaltar que, dentro de los resultados de la investigación, hubo gran disposición, acogimiento y compromiso por parte de los jóvenes en relación con las actividades. Aunque existió un fuerte empeño por ambas partes, no se llevó la transformación a todos los estudiantes, no por falta de compromiso, sino por la nula participación de algunos de ellos, que de una u otra forma, no conciben la educación como algo transformacional e innovador. En cuanto a la ejecución de cada actividad desde la comprensión lectora, fue algo que se omitió desde el principio del presente estudio, teniendo en cuenta que no se encontrarían los resultados exactos para desarrollar un nivel crítico-reflexivo en los estudiantes.

Todavía cabe señalar que el avance más notorio que se observó al final de todo, fue un cambio de paradigmas y pensamientos por parte de los educandos; así se logró un cambio totalitario en lo cognitivo y se dejó a un lado la enseñanza hegemónica que se maneja desde hace décadas. Sin duda alguna, desde este punto los jóvenes fueron motivados a escribir a partir de la realidad, serán más críticos ante las problemáticas
142 sociales y, sobre todo, comprenderán que la enseñanza no solo se imparte en las

aulas, sino que también se puede aprender a partir del día a día, es decir, de la vida cotidiana.

En definitiva, hay un futuro incierto, el cual se aproxima y es enmarcado en el presente, por medio de la enseñanza hacia los jóvenes que, si bien hubo grandes cambios de la mano de los educadores en formación, no se radicaría como una alineación distinta y opcional en tiempos venideros (de parte de los futuros maestros); solo queda ceñirse de fe, al mismo tiempo que se consideraren las recomendaciones de los estudiantes en torno a cómo ellos quieren que se les enseñe Literatura y de esa forma, iniciar los primeros cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Colombia, y posiblemente en el mundo entero, desde cualquier área formativa y transformadora.

En pocas palabras podemos decir que, sin la interacción del maestro y su alumnado, no habría concientización, ni existiría el aprendizaje significativo, pues de eso se trata, de una enseñanza colectiva en la que cada sujeto aprenda cómo defenderse no solo en el ámbito académico sino también en lo social, cultural y político, con conocimientos extendidos y no forzados (lo contrario de la pedagogía tradicional), con buen juicio crítico. Enseñar va más allá de aprender, estudiar o demostrar esto y lo otro, en realidad significa saber educar y autoeducarnos como seres que saben defender sus pensamientos siempre y cuando se respeten opiniones contrarias a las nuestras, explorar el pensamiento crítico y reconocer el derecho de la libre expresión de mentes emancipadas en una sociedad que quiere insertar ciertas formas de hablar, pensar, o actuar. Es por esto que se debe emplear una enseñanza dinámica y significativa, apartada de lo forzado y tradicional.

REFERÊNCIAS

ANGENOT, Marc. ¿Qué puede hacer la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. **Estudios de Teoría Literaria-Revista Digital: artes, letras y humanidades**, 2015. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/download/1133/1178>.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. **Lectura y vida**, 2001. Disponible en: https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf.

Cuesta, R; Heno, U. **Interactuar, disfrutar y aprender con la literatura**: una propuesta pedagógica para la comprensión lectora desde un enfoque sociocrítico con estudiantes de quinto grado de educación básica primaria de la institución educativa Bolívar de Cartagena. Universidad de Cartagena, 2014. Disponible en: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5235>.

FREJA DE LA HOZ, Adrián David. Literatura tradicional en Colombia: entre el folclor y el olvido. **Estudios de literatura colombiana - Universidad de Antioquia**, 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4983/498368448010/498368448010.pdf>.

GARCÍA ESCORBIO, Marialina et al. La didáctica interactiva de las Humanidades desde la enseñanza del español y la literatura: el debate y el taller pedagógico. **Fundación Dialnet - Universidad de la Rioja**, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320211>.

FONSECA, Fabian. ¿La lectura al fin está tomando el lugar que se merece en Colombia? **Las 2 Orillas**, 2019. Disponible en: <https://www.las2orillas.co/la-lectura-al-fin-esta-tomando-el-lugar-que-se-merece-en-colombia/>.

García, A; Ochoa, N. Aportes de una Cartilla didáctica recreadora de la literatura infantil para el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de la Institución Educativa El Sabanal. **Universidad de Córdoba**, 2021. Disponible en: <https://repositorio.unicordoba.edu.com/handle/ucordoba/4115>.

GARZÓN TRUJILLO, Leonardo Jans. PEDAGOGÍA SOCIOCRÍTICA EN PAULO FREIRE Y HENRY GIROUX. **Unimilitar**, 2010. Disponible en: <https://repository.unimilitar.edu.com/bitstream/handle/10654/5375/GarzonTrujilloLeonardoJans2010.pdf>

GUYÓN, David. **Lejos**. Colombia: Editorial Panamericana, 2021.

HOYOS, M. ESTRATEGIAS LÚDICAS Y REFLEXIVAS DE LECTURA LITERARIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 8º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ, MONTERÍA - CÓRDOBA. **Universidad de Córdoba**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/2620/hoyos%20oviedo%20mar%20ada%20fernannda.pdf>.

KAWULICH, Barbara. La observación participante como método de recolección de datos. Forum: **Qualitative Social Research** [On-line Journal], 2005. Disponível em: https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/02/kawulich_fqs-observacionparticipante.pdf.

MANJARREZ, O. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DISCURSIVA INTERACTIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO Y QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL GAS. **Universidad de Córdoba**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4264/Manjarrez%20Villalba%20Osvaldo%20Enrique.pdf>.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. **Biblioteca virtual Miguel de Cervantes**, (SF). Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc702185ce6064_2.html.

RAYA, R. Enseñanza interactiva del español a través de escenarios: aplicaciones didácticas. In: **Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación**: Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990. Madrid, UNAL, 1994. p. 209-216.

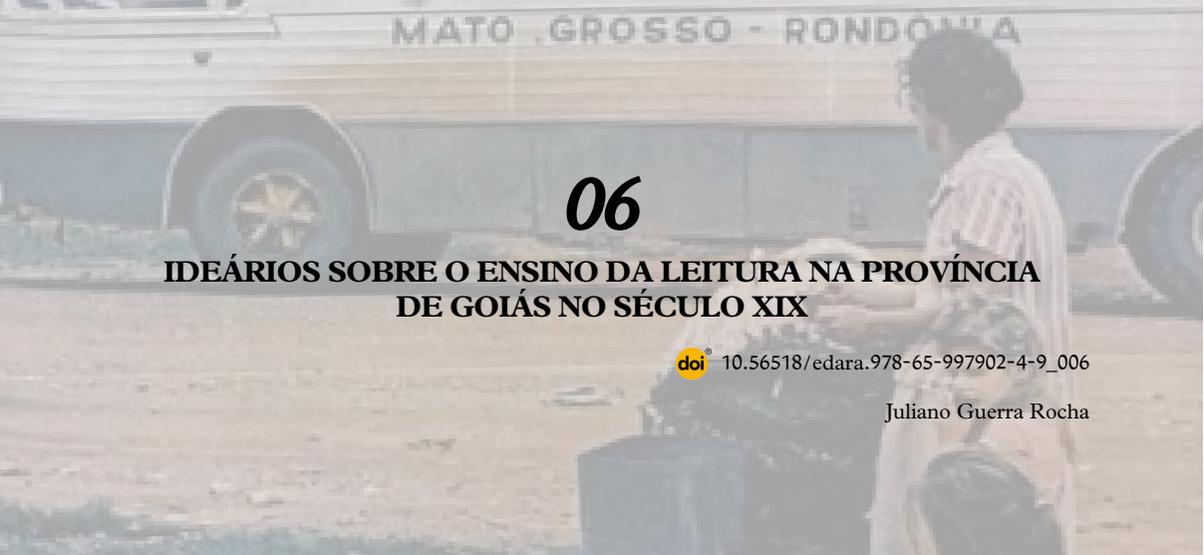
REYES, Yolanda. **La poética de la infancia**. Colombia: Editorial Luna Libros, 2016.

RIVERA MENJURRA, Edgar Hernán. **Sujetos transindividuales y contradicciones ideológicas de las infancias y del conflicto armado**; una aproximación sociocrítica a la literatura infantil colombiana. Colombia, Udistrial, Bogotá, 2020. Disponível em: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28178/RiveraMenjuraEdgarHernan2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Serrano, J; Pons, R. El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. **Revista Scielo**, 2011. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-0412011000100001#:~:text=El%20constructivismo%2C%20en%20esencia%2C%20plantea,y%20reinterpretada%20por%20la%20mente.

SUMBA PORTILLA, Amalia Marlene. **Dificultades en el Aprendizaje de Lengua y Literatura en los Estudiantes de Séptimo Año de Educación General Básica de la Escuela Alfonso María Borrero de la Parroquia Santa Ana Del Canton Cuenca. Ecuador, Universidad Politecnica Salesiana Sede Cuenca**, 2016. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12682/1/UPS-CT006507.pdf>.

VARGAS, J et al. Aportes de la pedagogía crítica a la fundamentación metodológica de la teología de la liberación en América Latina. **Revista Hojas y Hablas**, (14), 41-54., 2017.



06

IDEÁRIOS SOBRE O ENSINO DA LEITURA NA PROVÍNCIA DE GOIÁS NO SÉCULO XIX

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_006

Juliano Guerra Rocha

INTRODUÇÃO

Na tentativa de contribuir para a historiografia da educação, tomando como referência principalmente os diversos documentos produzidos em/sobre Goiás, este trabalho assume por objetivo analisar a história da alfabetização de crianças goianas, compreendendo os ideários¹ sobre o ensino inicial de leitura difundidos nas escolas em Goiás do século XIX, entre 1835 a 1886.

O marco inicial, 1835, não foi escolhido aleatoriamente, trata-se do ano em que ocorreu a promulgação da primeira lei goiana de instrução pública, Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835 (GOIÁS, 1835), institucionalizando as práticas educativas de ensinar a ler, escrever, somar e rezar, no contexto político de uma escola pensada em Goiás e para atender as demandas da população goiana.

Já o marco final, em 1886, é quando foi publicado o último Regulamento sobre a

¹ Neste trabalho, o termo “ideário” pode ser explicado a partir da definição de “saberes”, de modo que compreendemos que: “um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, **um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso**” (FOUCAULT, 2013, p. 220, grifos nossos). Dessa maneira, entendemos que um ideário se origina a partir de um coletivo de discursos.

Instrução Pública de Goiás, ato de 2 de abril de 1886 (GOIÁS, 1886), levado a efetivo cumprimento durante o Império na província goiana (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015). Esse ato normativo, conforme apontam Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015), ultrapassou o período imperial, vigorando até 1893, ao ser sancionada a Lei n.º 38 de 31 de julho de 1893, que reformava a instrução pública em Goiás (1893a), e o Decreto n.º 26, de 23 de dezembro de 1893, que instituiu o novo Regulamento da Instrução Primária do Estado de Goiás (1893b).

Tomando como parâmetro esses marcos, nos questionamos: quais ideários sobre o ensino inicial de leitura circularam na província de Goiás?

As principais fontes utilizadas nesse trabalho foram os documentos inventariados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, bem como os Relatórios dos Presidentes de Província de Goiás. Importante se faz destacar que esse artigo é um recorte de uma tese de doutorado, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (ROCHA, 2019).

CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL NA PROVÍNCIA DE GOIÁS

O Ato Adicional de 1834 foi um dos marcos da história do Brasil, pois descentralizou a tomada de decisões sobre diferentes setores da administração provincial (BRASIL, 1834). No que tange à instrução primária e secundária, seja no âmbito público ou privado, as Assembleias Legislativas Provinciais, instaladas a partir de então, passaram a organizá-las, legislando sobre elas.

Em Goiás, o Ato Adicional provocou no campo da educação a promulgação da primeira lei goiana sobre instrução pública, a Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835 (GOIÁS, 1835). A instrução, assim como outros setores da administração, estava na governança dos Presidentes de Província, sob a legislatura das Assembleias Provinciais, havendo daí em diante algumas iniciativas para abertura das escolas de primeiras letras pelos vilarejos goianos. A lei de 1835 marca a história da educação de Goiás inaugurando um discurso político local, mesmo que intermitente, sobre a

instrução das crianças, na égide de um projeto de sociedade goiana (ABREU, 2006; BARRA, 2011). Os Relatórios de Presidentes da Província de Goiás apontam a dificuldade de matricular e manter as crianças na escola, mas não somente, devido à resistência dos pais que as colocavam para trabalhar desde muito pequenas, os discursos também incidiam sobre a falta de recursos para investimento e manutenção da instrução pública (MASCARENHAS, 1839; MACHADO, 1850; MARIANI, 1853; PEREIRA, 1869). Ao mesmo tempo, as práticas escolares mantidas nas escolas da província eram apontadas pelos Presidentes como fatores que prejudicavam o avanço da instrução pública, especificamente no que concerne aos métodos de ensino que se baseavam em concepções antigas (RAMALHO, 1846; CERQUEIRA, 1859a, 1859b; ALENCASTRE, 1861, 1862; SIQUEIRA, 1867).

A Lei de 1835 inaugurou em Goiás uma discussão mais veemente sobre a instrução pública, tornando-se um marco inicial acerca da história da alfabetização de crianças no período imperial, já que anteriormente a 1835 não havia uma legislação educacional específica para as escolas em Goiás. Apesar de diferentes regulamentações de ensino aprovadas em Goiás desde então serem consideradas cópias de leis de outras localidades (BRETAS, 1991), não se pode negar que isso foi uma decisão política e estabelece de toda maneira o modo como se pensava concretizar a educação, constituindo possíveis ideários e práticas sobre a escola goiana em diferentes períodos.

Durante todo o Império, a província goiana aprovou leis que se tornaram, em alguns momentos, motivo de disputas no campo político, impactando diretamente na organização da escola e nos investimentos nela, tanto no capital humano como nos materiais para manutenção das aulas.

A Igreja Católica, por seu turno, esteve presente nas raízes da institucionalização da escola goiana desde a primeira lei de 1835, mantendo-se de diferentes maneiras em todas as leis educacionais analisadas no decurso do regime imperial, seja no currículo, nos materiais aprovados para uso nas aulas, na escolha dos professores, no trabalho de inspeção escolar, dentre outras ações que ficaram impregnadas pelos seus dogmas.

Entretanto, o projeto conservador da Igreja não impediu que a província abrisse

suas portas para as transformações que ocorriam em âmbito nacional, implantando novas regulamentações que dialogavam com as reformas feitas no Município da Corte. Ainda que algumas leis não chegassem ao seu efetivo cumprimento, compreendemos que o ato de legislar denota uma abertura da província para a modernidade – mesmo que tímida – da sociedade goiana em consonância com as mudanças que ocorriam no contexto educacional do país (BRETAS, 1991; ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015; ROCHA, 2019).

O Século XIX, em Goiás, protagonizou a abertura da província para o que vinha ocorrendo no Brasil. Embora houvesse dificuldade de comunicação entre a capital e os vilarejos, foram sancionadas regulamentações que pensavam a escola goiana como um todo, sistematizando saberes que deveriam ser ensinados na província (ABREU, 2006).

Esses saberes, em vários momentos estavam em consonância com o pensamento racional e liberal difundido pelo país e também presente nos discursos dos Presidentes goianos, o que ratifica a proposição de Rocha (2019), que advém desse contexto político e social da província: a escola goiana do século XIX se estabeleceu sob a influência da Igreja, o que não a impediu de se inserir nas transformações do Brasil do século XIX, especialmente no que tange à alfabetização da criança.

Afinal, não há como compreender os processos de ensino de leitura e escrita sem pensar no contexto maior que os abriga, que é a escola, e, de igual maneira, no modo como o governo e a sociedade a concebiam.

IDEÁRIOS SOBRE O ENSINO DE LEITURA EM GOIÁS

Na consulta ao Arquivo Histórico Estadual de Goiás, nas seções de Documentações Avulsas e Documentações Manuscritas, Datilografadas e Impressos, inventariamos, entre 1835 e 1886, 889 listas de expediente escolar; dessas, 528 vindas de diferentes localidades de Goiás, com pedidos remetidos ao governo da província para as aulas de primeiras letras e 361 listas em correspondências do governo,

notificando o envio de materiais, dentre eles os de uso escolar.

Dada a extensão do período histórico, a princípio presumimos que eram poucas as listagens e que haveria uma lacuna entre os pedidos. Contudo, ao contrastarmos-las com a quantidade de escolas e as dificuldades relatadas pelos presidentes na manutenção do ensino goiano no período, concluímos que essas listas demonstram significativamente o que circulava nas escolas e como se ensinava a ler e escrever.

Com fundamento na análise dessas listagens, relacionamos os livros para o ensino inicial da leitura e escrita, buscando compreender, a partir deles, os ideários sobre o ensino de leitura que circularam na província no período imperial.

Dada a extensão do artigo e seus limites, sintetizamos nossas análises a partir três afirmativas: 1) os impressos que circularam em Goiás no período imperial, em sua grande maioria, são produções estrangeiras; 2) os impressos que circularam em Goiás tinham a intenção de inculcar um comportamento social da cultura civilizada para formação de uma sociedade que aspirava à modernidade; 3) a história da alfabetização em Goiás a partir de 1870 passou por diferentes transformações devido ao contexto nacional do mercado editorial e das legislações que vigoravam na província.

OS IMPRESSOS QUE CIRCULARAM EM GOIÁS NO PERÍODO IMPERIAL, EM SUA GRANDE MAIORIA, SÃO PRODUÇÕES ESTRANGEIRAS

Pensar os métodos de ensino de leitura e escrita a partir dos impressos é algo muito comum na historiografia da alfabetização (MORTATTI, 2000; 2011; 2019). Analisando as listas de expediente escolar inventariadas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, notamos que os impressos que circularam no intervalo entre 1835 e 1886 nas escolas goianas foram publicações principalmente advindas da Europa e da América do Norte, sendo obras que também circularam no Município da Corte e em outras províncias brasileiras.

Nesse período, houve um discurso oficial mantido pelos Presidentes de Província marcado pela escassez de recursos para a manutenção das despesas da instrução

pública e, conseqüentemente, um pessimismo que enfatizava as dificuldades da província em avançar nas questões do ensino. Vários argumentos foram arrolados nos Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Província, ressaltando que a falta de uma escola de formação de professores – a Escola Normal – e de livros para disseminação dos novos modos de ensinar eram fatores preponderantes para o atraso da instrução pública goiana (CERQUEIRA, 1859a, 1859b; ALENCASTRE, 1861, 1862; SIQUEIRA, 1867). O que se constata, todavia, nas listas de expediente escolar analisadas, é que muitos materiais para apoiar o ensino de leitura e escrita que circularam durante o Império brasileiro e foram enviados às escolas de primeiras letras goianas aplicavam o antigo método individual e o uso das Cartas de ABC. Tal método era influenciado pelas práticas de catequização, especialmente utilizadas nos Catecismos ou nos Manuais de Doutrina Cristã, organizados no formato de perguntas e respostas curtas.

Não podemos esquecer que o sertão goiano era habitado por indígenas antes da chegada dos Bandeirantes paulistas, que, utilizando estratégias de dominação, infiltraram-se na vida desses povos (PALACÍN, 1994). Portanto, podemos conjecturar que o método de catequização dos indígenas e de ensino em língua portuguesa utilizado pelos Padres “fundou uma tradição”² no ensino de leitura e escrita nas terras goianas, que se arrastou desde o século XVIII. Por esse motivo, era tão difícil se desvincular das práticas escolares com o denominado método individual.

O Presidente Francisco Januario de Gama Cerqueira (1858) chegou a constatar que os docentes na província goiana ensinavam tal como aprenderam e, em função disso, não renunciavam a alguns métodos seculares. Dessa maneira, foi possível observar que na província, no período imperial, ensinava-se leitura e escrita pelos métodos de marcha sintética, especialmente o de soletração ou de silabação.

Rocha (2019) enumerou os livros e cartilhas portuguesas que circularam em

² Tomamos essa expressão de empréstimo de Mortatti (2000).

Goiás, sendo: **Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo** (MONTERVERDE, 18--); o **Novo Alfabeto Portuguez dividido por Syllabas com os primeiros elementos da Doutrina Christã e o Methodo de ouvir, e ajudar à missa** (1785)³; e **O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna, escrito por Luiz Francisco Midosi** (MIDOSI, 1831).

Houve também um produzido primeiramente na França e depois traduzido para o português: **Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã, escrito pelo francês Abade Claude Fleury** (FLEURY, 1846).

Além desses impressos de origem portuguesa e francesa, notadamente influenciou a instrução pública em Goiás o texto norte-americano de leitura **Sciencia do Bom Homem Ricardo** (FRANKLIN, 18--).

Além dessas, destacamos as obras direcionadas especificamente ao mercado escolar brasileiro: **Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada, de Antonio Pinheiro de Aguiar** (PINHEIRO DE AGUIAR, 1871), **Methodo facil para aprender a ler em 15 lições, de Victor Renault** (RENAULT, 1875) e **Primeiro livro de leitura para uso da infancia brasileira, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas** (BORGES, 1867).

Essas obras nos dão indícios de possíveis práticas de ensino inicial de leitura na província goiana. Embora houvesse tentativas de alguns desses autores de fugir da fundamentação de um método de ensino de leitura tradicional, cansativo para os alunos e com um processo demorado para a aprendizagem, o que vemos são os convencionais métodos de soletração e/ou silabação, reconfigurados por tentativas de uma pseudomudança, por meio de figuras ou adornos que dão ao impresso um tom de modernidade.

As Cartas de ABC, citadas nas listas de expediente escolar analisadas, foram

³ Na obra há menção apenas ao local de publicação, Lisboa, e de impressão, a Oficina de Simão Thaddeo Ferreira, não nominando o autor.

empregadas como material de apoio para essas práticas pelo método de soletração ou silabação, sendo o impresso mais solicitado pelos professores e/ou enviado pelo governo às escolas na província goiana. O estudo que fizemos da documentação do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, nos permite afirmar que existiam diferentes tipos de Cartas que indicavam uma sequencialidade no uso pela gradação do aprendizado das letras para as sílabas, das sílabas para as palavras, das palavras para as frases/textos.

Os textos que compunham essas Cartas e os outros impressos tinham um caráter religioso e eram fortemente caracterizados pelo método de perguntas e respostas curtas, típico dos Catecismos e das aulas de Doutrina Cristã, que também remontam às práticas de ensino individual. Esses textos eram utilizados para divulgação de conformismo do cidadão às regras sociais impostas pelo Império e introjeção das condutas típicas da Doutrina da Igreja Católica.

OS IMPRESSOS QUE CIRCULARAM EM GOIÁS TINHAM A INTENÇÃO DE INCULCAR UM COMPORTAMENTO SOCIAL DA CULTURA CIVILIZADA PARA FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE QUE ASPIRAVA À MODERNIDADE

Apoiados no estudo de Abreu (2006) constatamos que a primeira lei goiana sobre a instrução pública promulgada em 1835 marcou a institucionalização das práticas escolares em Goiás, inaugurando, ao mesmo tempo, a profissionalização docente e a tentativa de cristalização de métodos e comportamentos na escola. Do mesmo modo, os Regulamentos de Ensino aprovados durante todo o período imperial enfatizaram a influência da Igreja Católica nos modos de pensar e fazer o ensino.

Essa influência estava comprovadamente legislada nas normativas condutoras da educação goiana, que exigiam os conhecimentos religiosos nas aulas e nos concursos para professores, bem como nos impressos que circularam nas escolas durante o período em questão e se baseavam, especialmente, na Doutrina Cristã e/ou nas narrativas bíblicas. Aqui é importante lembrar que, na década de 1850, houve a

recomendação de que os padres fossem responsáveis por ensinar as noções elementares de leitura e de educação religiosa à mocidade, principalmente nos municípios com maior dificuldade financeira (MACHADO, 1854).

O uso dos Catecismos e dos livros de Doutrina Cristã durante o Império nas escolas da província goiana foi recorrente, entre os quais se destaca o **Catecismo do Pará**, publicado pelo Bispo Dom Antônio de Macedo Costa. Os livros com enfoque religioso tinham conteúdos para formação de um cidadão ainda aos moldes coloniais.

A população em Goiás, nesse período, era majormente rural (CANEZIN; LOUREIRO, 1994), o que contribuiu para que circulasse o ideário da necessidade da instrução para livrar a criança da aculturação, aproximando-a da leitura, escrita, religião e da aritmética como forma de transformação social e cultural da província. Enfim, esse ideário de modernidade fez com que Goiás, no advento dos anos 70 do século XIX, começasse a dar ênfase maior ao uso do livro nas práticas escolares, até mesmo legislando sobre quais compêndios deveriam ser usados nas escolas públicas ou particulares na província. Essa ênfase, associada à expansão do mercado livreiro brasileiro, marcou enfaticamente a história da alfabetização goiana pelo uso de livros de leitura e de outros impressos como condição para a efetividade do ensino de leitura e escrita.

A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM GOIÁS A PARTIR DE 1870 PASSOU POR DIFERENTES TRANSFORMAÇÕES DEVIDO AO CONTEXTO NACIONAL DO MERCADO EDITORIAL E DAS LEGISLAÇÕES QUE VIGORAVAM NA PROVÍNCIA

Um dos marcos na história da educação em Goiás foi a publicação da Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868, o Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás de 1869 (GOIÁS, 1869). Diferente do que se estabelecia até então, foi evidenciado o uso dos livros nas práticas escolares, repercutindo em maior divulgação e circulação de livros de leitura, cartilhas e manuais de ensino no território

goiano, o que, conseqüentemente, ocasionou uma visão diferente sobre as práticas do ensino inicial de leitura.

Observamos na pesquisa na documentação do Arquivo Histórico Estadual de Goiás que a partir dos anos 70 do século XIX, ocorreu a entrada de diferentes impressos e iniciativas para alfabetização das crianças, que permitiram a circulação de ideários de um ensino moderno, que almejava romper com a tradição dos métodos de soletração.

Não vamos nos adentrar nessa questão, no entanto é relevante ressaltar que a história da alfabetização em Goiás oitocentista não estava isolada do contexto nacional, nem tampouco descolada do anelo de implementar o que havia de mais moderno no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal saber que circulou sobre o ensino de leitura na província goiana e sintetiza todo o período pesquisado é de que esse processo deveria ser rápido e agradável aos alunos e, para isso, era necessário romper com uma cultura escolar calcada tanto no método individual, quanto no sistema de soletração.

Esse ideário em Goiás vinha para atender as demandas da província naquele momento. Como a população se concentrava mais no meio rural do que nas vilas, paróquias, arraiais, cidades ou na capital, era premente uma escola que instrísse as crianças rapidamente, fornecendo-lhe o essencial – ler, escrever, contar e rezar – para que elas, dominando o básico, fossem “liberadas” para auxiliar os pais nas lidas do campo. A escola foi concebida pelos goianos como local para civilizar a criança e instruí-la na fé, mas era também espaço pouco valorizado pelas famílias na província, alijado de seu papel de formação cultural, social e intelectual.

Outro ideário acoplado ao ensino inicial de leitura em Goiás, evidenciado, evidenciado nesta pesquisa, esteve na questão de uma religiosidade ou um caráter eminentemente cristão e catequético entranhado nos modos de pensar e fazer a escola

goiana oitocentista. Ou seja, poderíamos explicitar esse ponto afirmando que o cidadão que se esperava formar pela instrução primária em Goiás era alguém submisso à tradição religiosa, aos pais e ao Estado, conformado com uma vida simples, tendo seus costumes, hábitos e valores civilizados e sintonizados com a Doutrina Cristã e com a soberania do governo imperial.

Consideramos que sobre a história da alfabetização em Goiás ainda há muito o que ser pesquisado. O nosso contato com as fontes documentais demonstraram as múltiplas bifurcações dessa história, que, orientada por bússolas distintas (pressupostos teórico-metodológicos), possibilitam ao pesquisador trilhar variados caminhos (análises, leituras e escritas). Eis o convite!

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. 2006. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ABREU, Sandra Elaine Aires de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, Espanha, v. 2, n.º 1, p. 255-280, 2015.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Projeto de educação na sociedade goiana do século XIX: possível tradução de um processo histórico multifacetado. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). **Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Coleção Documentos Goianos, 21. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PALACÍN, Luís. **O século do outro em Goiás**. 4ª edição. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

ROCHA, Juliano Guerra. História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [1861]. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1861 pelo exm. presidente da provincia, José Martins Pereira de Alencastre**. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Comp., 1861. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. [1862]. **Relatorio lido na abertura d'Assembléa Legislativa de Goyaz pelo presidente da provincia, o exm. ° sr. José Martins Pereira de Alencastre, no dia 1.º de julho de 1862**. Goyaz: Typ. Provincial, 1862. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

BORGES, Abílio César. [1867]. **Primeiro livro de leitura para uso da infancia brasileira composto pelo Dr. Abílio Cezar Borges**. Paris: Livraria da Vva J. P. Aillaud, Guillard e Ca, 1867. Acervo pessoal da Professora Diane Valdez.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1858]. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1858 pelo exm. presidente da provincia, dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira.** Goyaz: Typ. Goyazense, 1858. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

BRASIL. [1834]. **Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834.** Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1859a]. **Relatorio com que o exm. sr. dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira entregou a administração da provincia de Goyaz ao exm.º sr. dr. Antonio Manoel de Aragão e Mello.** Goyaz: Typ. Goyazense, 1859a. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

CERQUEIRA, Francisco Januario de Gama. [1859b]. **Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1859 pelo exm. presidente, dr. Francisco Januario de Gama Cerqueira.** Goyaz: Typ. Goyazense, 1859b. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

FLEURY, Abade Claude. [1846]. **Pequeno Cathecismo Historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã composto em francez.** Traduzido em português de ordem o governo imperial por Joaquim José da Silveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typographia de Bintot, 1846. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22562>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

FRANKLIN, Benjamin. [18--]. **Sciencia do Bom Homem Ricardo ou meio de adquirir fortuna.** In: MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Methodo Facillimo para aprender a ler, cujo título completo é Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo.** Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, 18--, p. 139-146. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, na Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/266>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

GOIÁS. [1835]. Lei n.º 13 de 23 de junho de 1835. In: **DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)**: legislação. Goiânia: UFG, REHEG.

GOIÁS. [1868]. Lei n.º 414, de 9 de novembro de 1868. **Regulamento da Instrução Pública e Particular da Província de Goiás**. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1886]. **Regulamento da Instrução Publica de 1886, Acto de 2 de abril de 1886, reformando a Instrução Publica da Provincia**. Arquivo Histórico Estadual de Goiás: Caixa de Regulamentos – Goiás.

GOIÁS. [1893a]. **Lei n.º 38 de 31 de julho de 1893**. Reformando a instrucção publica do Estado. Disponível em: <[http://www.casacivil.go.gov.br/pagina/ver/15549/leisordina rias1893](http://www.casacivil.go.gov.br/pagina/ver/15549/leisordina%20rias1893)>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

GOIÁS. [1893b]. Decreto n.º 26, 23 de dezembro de 1893. Regulamento da instrucção primaria do estado de Goyaz. Goyaz: Imp. na Typ. de Goyaz, 1894. In: **DVD Coleção de Documentos de História da Educação de Goiás (vol. 01)**: legislação. Goiânia: UFG, REHEG.

MACHADO, Eduardo Olimpio. [1850]. **Falla que recitou o prsidente [sic] da provincia de Goyaz, o doutor Eduardo Olimpio Machado, n'abertura da Assembleia Legislativa da mesma provincia em o 1.º de maio de 1850**. Goyaz: Typ. Provincial, 1850. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MACHADO, Antonio Candido da Cruz. [1854]. **Relatorio que á Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1854 o presidente da provincia, Antonio Candido da Cruz Machado**. Goyaz: Typ. Provincial, 1854. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MARIANI, Francisco. [1853]. **Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1853 o exm. presidente da provincia, doutor Francisco Mariani**. Goyaz: Typ. Provincial, 1853. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MASCARENHAS, José de Assis. [1839]. **Relatorio que á Assembléa Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1839 o exm. presidente da mesma provincia, d. Joze de Assiz Mascarenhas.** Goyaz: Typ. Provincial, 1839. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

MIDOSI, Luís Francisco. [1831]. **O expositor portuguez, ou rudimentos de ensino da lingua materna.** Londres: R. Greenlaw, 1831. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/6487>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

MONTEVERDE, Emilio Achilles. [18--]. **Methodo Facillimo para aprender a ler, cujo título completo é Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo.** 16^a edição. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, 18--. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, na Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/266>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

Novo alfabeto portuguez dividido por syllabas com os primeiros elementos da doutrina christa e o methodo de ouvir, e ajudar à missa. [1785]. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1785. Disponível em: Google Livros. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

PEREIRA, Ernesto Augusto. [1869]. **Relatorio que o exm. sr. dr. Ernesto Augusto Pereira, presidente da provincia de Goyaz, leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia a 1.º de junho de 1869.** Goyaz: Typ. Provincial, 1869. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. [1871]. **Carta para o exercicio da leitura rápida pelo methodo abreviado denominado Bacadafá.** Rio de Janeiro: Tip. De Pinheiro & C., 1871. Acervo pessoal da Professora Giselle Baptista Teixeira.

RAMALHO, Joaquim Ignácio. [1846]. **Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1846 o exm. presidente da mesma provincia doutor Joaquim Ignacio Ramalho.** Goyaz: Typ. Provincial, 1846. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

RENAULT, Victor. [1875]. **Methodo facil para aprender a ler em 15 lições. 4ª edição ilustrada com numerosas estampas.** Rio de Janeiro: B.L. Garnier, Livreiro-Editor; Paris: E. Belhatte, 1875. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100353>>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

SIQUEIRA, João Bonifacio Gomes de. [1867]. **Relatorio que o exm sr. desembargador João Bonifacio Gomes de Siqueira, 1.o vice-presidente da provincia de Goyaz, leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia, no dia 1.º de setembro de 1867.** Goyaz: Typ. Provincial, 1870. Center for Research Libraries, Universidade de Chicago.

07

REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DE DIDÁTICA SEMIÓTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_007

Aparecida Xenofonte de Pinho

INTRODUÇÃO

O direcionamento da política educacional brasileira da última década parece ter falhado sistematicamente nos termos estabelecidos no teste PISA (Programme for International Student Assessment), a avaliação realizada, de forma amostral, com alunos na faixa de 15 anos, em 80 países, coordenada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)). O teste, iniciado em 2000, avalia internacionalmente, a cada três anos, a aprendizagem de jovens nas áreas de Ciências, Matemática e Leitura.

A última edição com foco em Leitura ocorreu em 2018, e, entre 600 mil estudantes de 80 países diferentes, o Brasil e, de acordo com as notas obtidas, em uma escala de 1 a 6, em que 6 é um o melhor índice e 1 é o pior, 50% dos brasileiros lograram resultados nível 1. Esse resultado demonstra que a compreensão dos alunos que entram no Ensino Médio é restrita e literal e tende a se restringir a fases curtas, e a baixa capacidade de abstração também se reflete nos resultados de Matemática e Ciências. Estes indicadores não melhoraram nas edições posteriores.

Independentemente dos resultados da avaliação internacional, tal realidade é vivenciada no cotidiano docente, nas práticas diárias, refletindo a fragilidade do direcionamento e adequação das políticas na área da educação. Os debates e discussões necessários para reordenação na formação e ajustes necessários para correção das distorções no processo, restringem-se ao meio acadêmico e geralmente

não encontram guarida na esfera política, que, por sua vez, e na maioria das vezes, prefere abolir programas anteriores e introduzir novos, sem ponderar sobre acertos e falhas do modelo precedente.

A partir dessas considerações iniciais aqui apresentadas, e sem adentrar na questão dos procedimentos que precederam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo deste trabalho é trazer alguns pontos de reflexão para a utilização do termo “Semiótica” ao longo do documento, mais especificamente no tocante ao seu emprego, na área de língua portuguesa para o Ensino Médio, em contraposição com o que a Semiótica Discursiva, de linha francesa tem possibilidade de oferecer de fato ao campo da Educação.

DA IMPRECISÃO A UMA PRIMEIRA IDEIA

A Semiótica Discursiva de linha francesa tem suas origens a partir de Ferdinand Saussure cujo interesse pelos aspectos do estudo da língua, tornou possível que ela (a língua) se tornasse objeto de estudo a partir de sua teoria distribucional e a atribuição do conceito do signo para formação de uma teoria linguística dentro dos rigores científicos exigidos pelo Estruturalismo. Entretanto, esse foco inicial se restringia predominantemente à dimensão frásica, ainda não fornecendo subsídios suficientes à compreensão de estruturas mais complexas do texto e do discurso.

Não teríamos aqui como tratar da evolução que se seguiu com a devida propriedade a relevância da contribuição dos inúmeros linguistas para que a ciência linguística pudesse transpor as barreiras que conduziriam à passagem rumo texto e ao discurso. Nos anos 60 e 70 do século passado muitas foram as preocupações que permeavam esse projeto e sua interface com as demais ciências humanas como a Sociologia, a Psicologia e a História – para citar alguns -, que afetam a construção e a interpretação do texto e do discurso.

Destaca-se aqui a importância de Émile Benveniste (1966) ao articular a dimensão individual da língua ao seu aspecto enquanto sistema social. Dessa forma, “o

autor caracteriza o discurso pelas relações de que se estabelecem entre pessoa, tempo, espaço do enunciado e a instância da enunciação” (BARROS, 2002). Como aponta FIORIN (2015, p.23), citando Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés.

A enunciação é vista, como, aliás, já o tinha feito Benveniste, como instância de mediação, que assegura a discursivização da língua, que permite a passagem da competência à performance, isto é, das estruturas semióticas virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 126).

Assim, a enunciação permite a instauração do sujeito, viabilizando a comunicação e a instalação no enunciado do eu enunciator do discurso. Foi assim que, em 1970, em material reunido em *Sobre o Sentido* que Greimas apresenta os elementos fundamentais da teoria e metodologia da semiótica com o delineamento do quadrado semiótico; em 1972, os *Ensaio de semiótica poética*, em que estabelece uma correlação entre um plano do conteúdo e um plano de expressão; em 1979, juntamente com Erick Landowski que analisa o discurso científico, que, sob o ponto de vista semiótico, é considerado não-figurativo; mesmo ano que, com a contribuição de J. Courtés, faz a mais atestada obra sobre semiótica, reunindo o conjunto da teoria, arquitetada em torno da construção do sentido em um percurso gerativo, em *Dicionário de Semiótica*; em 1983, *Sobre o Sentido II*, cujos ensaios fundamentam os desenvolvimentos da semiótica atual, sobre a modalização do ser, pressuposto para o exame das paixões, e, abrindo caminho para os atuais estudos sobre veridicção, sobre o saber e o crer.

Esse conjunto de obras confere a Greimas a posição de referência sobre os estudos semióticos de linha francesa, conhecido também como semiótica greimasiana, em virtude de sua importante contribuição no estabelecimento dos construtos teórico - metodológicos que permitem, até o presente, os estudos que se iniciaram com

estruturas textuais, possam buscar, inspirados no modelo inicial, as regularidades que permitem atribuir sentidos às mais diversas formas de criação e comunicação humanas, alcançando inclusive à formas de vida (forms de vie).

Para o delineamento do contorno teórico -metodológico como teoria da significação, percorre-se o caminho que evidencia a passagem das estruturas mais profundas e mais simples às mais superficiais e concretas, por meio da enunciação. Em outras palavras, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 1990, p. 7, *itálico original*). Ocupa-se, portanto, do sentido do texto pelo exame do seu plano de conteúdo.

O percurso gerativo do sentido, como já exposto, vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Por conseguinte, é constituído de três patamares: as estruturas fundamentais, as narrativas e as discursivas. Cada uma delas, analisadas em termos de sintaxe e semântica, constituindo assim: uma sintaxe e uma semântica fundamental, uma sintaxe e uma semântica narrativa, e, uma sintaxe e uma semântica discursiva.

No nível das estruturas fundamentais é preciso determinar a oposição (ou oposições) semânticas que o texto. Por ser mais abstrato (logo, mais simples), norteia o sentido do texto, baseado em conceitos mais abstratos do tipo: vida vs. morte, natureza vs. cultura; parcialidade vs. totalidade; liberdade vs. opressão (dominação, exploração), etc. As categorias são determinadas como positivas ou negativas (eufóricas ou disfóricas, respectivamente). Essa oposição manifesta-se de várias formas no texto, seja por meio dos investimentos semânticos (de seleção, ou seja, dos conteúdos investidos nos arranjos sintáticos) e sintáticos, isto é, da maneira ou forma com que esses conteúdos são ordenados, como explica Fiorin (2015).

O filme *O segredo de Brokeback Mountain*, de Ang Lee, feito a partir de um conto de Annie Proulx (2006), que não será analisado em toda a sua complexidade, permite apontar as potencialidades do

percurso gerativo (v. Fiorin, 2008). O texto é construído sobre as categorias do nível fundamental natureza vs. cultura. Aquela é o domínio dos instintos, da sexualidade; esta, o das convenções sociais. A primeira eufórica; a segunda, disfórica. O texto encadeia os termos dessa categoria da seguinte maneira: afirmação da cultura, negação da cultura (quando os corpos começam a se tocar na noite na montanha) e afirmação da natureza (a forte relação dos dois cowboys). Em seguida, há uma negação da natureza, quando Ennis del Mar nega-se a viver com Jack Twist num rancho, e uma afirmação da cultura (os casamentos dos dois). A ambiguidade de afirmar, ao mesmo tempo, termos contrários é constitutiva desse texto. (FIORIN, 2015. p. 21).

A sintaxe fundamental ocupa-se do processo cultura (disfórico) – negação da cultura (não- disfórico) para natureza (eufórico) – não natureza (não - eufórico) – cultura (disfórico), nas sequências mencionadas e ao longo do filme, conforme os cowboys mantêm ou rompem seu relacionamento em detrimento do que sentem.

No nível da sintaxe narrativa observa-se a questão da transitividade entre os actantes sujeito e objeto, cuja relação os define: sujeito é o actante que se relaciona transitivamente com o objeto, e este é aquele que mantém vínculo com o primeiro. A noção de transitividade é marcada pela relação de junção e a transformação dos constituintes do enunciado elementar, que, no texto, marcam o estado e a transformação. Há dois tipos de junção: a conjunção e a disjunção. Ainda no exemplo acima, os actantes, ao viverem seus sentimentos, entram em conjunção com os valores investidos no objeto amor (relativo à sua natureza), passam a um estado disjuntivo

quando se casam, operando a passagem de um estado a outro. Ao longo do filme esses estados oscilam, à medida que retomam e mantêm uma relação clandestina, oscilando entre conjunção / disjunção até o final.

Reconhecem-se assim, os enunciados de estado (junção com a cultura) inicial, e os objetos relativos ao universo cowboy, homofóbico e machista e os enunciados de fazer, operado pelos sujeitos ao se encontrarem e perceberem a atração mútua e a ela sucumbirem. Passam então, a viver, programas narrativos de apropriação e renúncia, que marcam o percurso do sujeito, conforme adquirem a competência necessária para performance, isto é, para viverem seu romance proibido ou se conformarem a viver separados pelos ditames da sociedade (enunciados de fazer). Esta, por sua vez, efetua uma sanção positiva ou negativa, conforme se aproximam ou distanciam dos papéis a eles destinados culturalmente (o fazer interpretativo).

Em termos da semântica narrativa observam-se as determinações que modificam a relação do sujeito com os valores (modalização do ser) ou que qualifica a relação do sujeito com a sua ação, o seu fazer (modalização do fazer). Dessa maneira, a competência do sujeito o virtualiza quando ele é instaurado como sujeito (no exemplo dado, quando ambos se reconhecem apaixonados) que os levam a dever-fazer e querer-fazer a(s) esse amor e as que os qualificam para a ação, as atualizantes, que instauram nesses sujeitos o saber-fazer e poder-fazer para realizar essa relação. Em outras palavras, o fazer do sujeito é modalizado (moldado), fornecendo um “melhor tratamento das relações intersubjetivas” (BARROS, 1990, p. 45), uma vez que permitem que essas relações sobre a competência do sujeito sejam organizadas e determinadas, conferindo um caráter verificável, menos psicológico e mais estruturado.

Em relação à modalização do ser, leva-se em conta as modalidades chamadas de veridictórias articuladas na categoria modal de ser vs parecer. No caso em tela, Ennis del Mar e Jack Twist, ao conseguirem manter sua relação em segredo para suas famílias e a sociedade, são modalizados pelo ser e o não -parecer que se encontra

relacionada ao fazer interpretativo, ou seja, à sanção da sociedade. Os efeitos desses dispositivos modais produzem efeitos de sentido afetivos ou passionais, dos “estados de alma” desses sujeitos modificados durante a narrativa.

O “contrato” estabelecido entre os sujeitos de viver esse amor em segredo, estabelece um simulacro da manutenção desse segredo para satisfazer e determinar as relações dos cowboys entre si e para os outros, viu, por um acidente, que a verdade fosse exposta, levando esses sujeitos a desfazerem o relacionamento, com consequências extremas para ambas as partes.

No nível discursivo, a semântica discursiva desenvolve os valores assumidos pelo sujeito da narrativa e passa a ser o sujeito da enunciação, dedicando-se a revelar os percursos temáticos e figurativos, em que “cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade” (BARROS, 1990, p. 68). Pode-se então acompanhar sob a forma do tema amoroso -sexual, os temas da homofobia e da primazia das relações heterossexuais como normativa, o peso sociedade nas da s relações interpessoais e de trabalho em determinados segmentos, das relações familiares, da marginalidade e violência contra homossexuais, que a análise semântica busca determinar nos traços que se repetem no discurso e são responsáveis pela sua coerência.

Já a sintaxe discursiva encarrega-se de explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso enunciado, ocupando-se dos mesmos elementos do nível narrativo, porém com vistas às projeções de distanciamento ou aproximação da enunciação, das debreagens e embreagens que separam os valores e objetivos do que é dito no discurso. A debreagem é o processo pelo qual que a enunciação projeta a organização espaço -temporais do discurso, utilizando as categorias de pessoa, espaço e tempo. Por conseguinte, são as coordenadas que estabelecem as vozes no discurso: no nosso exemplo, as vozes da sociedade, das famílias, dos cowboys e a de seus companheiros. Os efeitos de sentido obtidos pelas projeções que são produzidas geralmente em 3ª pessoa são os de afastamento, denominada de debreagem enuncia.

O procedimento de aproximação é o de debreagem enunciativa, marcada pelo discurso em 1ª pessoa, auxiliando na construção da verdade do discurso. O recurso da embreagem é assim explicado por Barros:

A embreagem apresenta-se como uma operação de retorno de formas já desembreadas à enunciação e cria a ilusão de identificação com a instância da enunciação. A enunciação finge recuperar as formas que projetou para fora de si. Nega-se o enunciado e procura-se produzir o efeito de suspensão da oposição entre atores, o espaço e o tempo do enunciado e os da enunciação. Um bom exemplo é o da mãe que diz à filha “a mamãe amarra o sapato para você”, empregando os recursos de desembreagem enunciativa (eu/você) e de embreagem enunciativa (a mamãe). (BARROS, 2002, p. 77)

Muitos são os desenvolvimentos no campo semiótico para além das fronteiras do percurso gerativo do sentido imposto pelo alargamento das fronteiras do que é considerado “texto”. Uma dança, uma obra de arte, percursos turísticos, percursos em museus, práticas educacionais, interações, formas de vida, entre outras manifestações do agir e do ser do homem no mundo podem ser submetidas à uma análise semiótica, respeitando-se os preceitos que fundamentam os aspectos invariantes e as especificidades do objeto a ser estudado (variantes).

Fiorin (2015, p. 17) aponta que o estudo da significação requer,

Ser gerativo, ou seja, “concebido sob a forma de investimentos de conteúdo progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais

abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal metalinguística explícita” (Greimas e Courtés, 1979: 327);

Ser sintagmático, isto é, deve explicar não as unidades lexicais particulares, mas a produção e a interpretação do discurso (Greimas e Courtés, 1979:327);

Ser geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade do sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão ou por vários planos de expressão ao mesmo tempo, como, por exemplo, no cinema (Greimas e Courtés, 1979:328). (FIORIN, 2015, p. 18).

Os estudos sobre aspectualização, trazem também grandes contribuições para o estudo dos sentidos, com a instauração da presença implícita de um actante observador no momento da discursivização, sobre as categorias de pessoa (actorialização), espaço (espacialização), e tempo (temporalização), constituintes do mecanismo de debreagem, instituindo um ponto de vista sobre a ação (GREIMAS e COURTES, 2016, p. 39).

Diante dessa breve exposição do aporte da Semiótica pautado na linha francesa, é mister destacar a necessidade de conhecimento, ainda que básico, para a aplicação desses conceitos no contexto escolar. Além disso, é essencial o entendimento do que o documento da BNCC pretende com o emprego do termo “análise semiótica” nas sessenta e oito inserções constantes na área das linguagens para o Ensino Médio.

Tal esclarecimento pode auxiliar os profissionais cuja formação difere daqueles que cursaram Letras, como os de Educação Física e Artes, que compõem a grande área das linguagens. Mesmo para os primeiros, consoante com a região e a época de conclusão do curso, a Semiótica pode não ter sido disciplina constante da graduação desses profissionais, em parte pela contemporaneidade desses conhecimentos,

responsável pela exiguidade de profissionais para compor os quadros acadêmicos em nível nacional; para os últimos, esses conceitos permanecem alheios à sua formação inicial.

É claro que o prosseguimento dos estudos é capaz de reverter essa lacuna em ambos os casos, porém constitui uma barreira real para a questão trazida neste trabalho sobre a imprecisão que norteia a aplicabilidade dos conceitos semióticos naquele documento.

SOBRE SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO

Em 1979, Greimas em um texto intitulado “Pour une sémiotique didactique” no Bulletin, que continha outros trabalhos dedicados a delinear campos de aproximação com a Didática e a Pedagogia. O semioticista classifica o discurso didático por seu fim de transmitir, de modo eficaz, o saber em que o professor, por meio de um discurso programado, torna-se o responsável pelas performances que desenvolvidas para que os alunos as realizem, uma vez que se tornam sujeitos dotados de competência para realizar as tarefas a eles designadas.

Pinho (2020), ao tratar do percurso gerativo do sentido, tomado em seu nível narrativo considera, a respeito da relação educacional,

Estabelece-se, no nível narrativo, o programa de base, construído em torno da possibilidade de transformação da relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (a evolução intelectual, profissional e pessoal obtida pelo saber). Em outras palavras, o programa de base é a transformação de um estado de disjunção (o sujeito estava vazio de conhecimento) em um estado de conjunção com o objeto valor (aprendizagem e crescimento intelectual, profissional e pessoal). (PINHO, 2020, p. 83).

Retomando o pensamento greimasiano, o discurso didático oferece ainda um componente persuasivo que possibilita a adesão dos sujeitos no processo de troca de valores, essenciais para que o processo se realize de forma adequada e eficaz.

Mais tarde, em 1984 em entrevista concedida a Jacques Fontanille, constante do do volume 61 da revista *Langue Française*, em “*Sémiotique et enseignement du français*”, Greimas antevê, ao ser perguntado sobre a interface da Semiótica com outras disciplinas das Ciências Humanas, e entre elas, a Pedagogia, a busca por uma metodologia comum que possa instaurar modelos de previsibilidade que o modelo semiótico poderia trazer a essas disciplinas.

Observa ainda que a Semiótica pode também restringir-se a um papel adjuvante, “com a função de buscar o que há de comum entre as diferentes abordagens” (PEREIRA, 2019, p. 84) e cita o modelo francês composto dos seis actantes (destinador, destinatário, objeto, sujeito, adjuvante e oponente). Questionado por Fontanille em relação sobre a estandardização estereotipada pouco servir à escrita de textos, Greimas concorda com a colocação, porém destaca que o quadrado semiótico pode auxiliar na formação de leitores mais competentes em termos de sujeito persuasivo e do sujeito interpretativo.

Em 2021, Fontanille, dessa vez o entrevistado para a Revista *Acta Semiótica e Linguística*, retoma o posicionamento greimasiano sobre a questão didática e faz uma reflexão sobre uma possível interpretação da última frase de Greimas na entrevista de 1979 :a possibilidade de uma 3ª via para a contribuição da Semiotica para a didática, em que ela não estaria preocupada apenas com a transmissão de seus conceitos, nem com a análise do discurso didático, mas como uma forma de intervenção da prática pedagógica, reconfigurando ou até mesmo modificando situações ou exercícios como uma maiêutica (FONTANILLE, 2021, p.148).

Em seguida expõe a proposta apresentada em *Práticas Semióticas sobre cenas práticas*, composta de quatro instâncias – o ato, que representa o centro em cujo entorno se organizam os actantes (o operador, o praticante); o objeto visado; e o Outro no horizonte e seus agenciamentos estratégicos - representado no esquema seguinte:

Figura 3 -Proposta Práticas Semióticas



Fonte: Vista Semiotica, volume 26- Ano 45 no 2, 2021p. 151.

No caso do discurso didático, o ato constitui a enunciação do discurso didático e ou da realização da prática didática, o actante operador é o didaticista, o objetivo é a transformação obtida pela aprendizagem, desenvolvimento ou competências do aluno e os outros horizontes dizem respeito ao que é exterior à cena didática, mas que nela influenciam, tais como o universo cultural, profissional que vai influenciar na vida futura do aluno.

A partir desses elementos Fontanille classifica seis relações: a partir do operador e seu ato; do operador com os horizontes; dele com os objetivos (ou resultados); do ato didático e o horizonte educativo; do ato didático com os objetivos ou resultados; e entre o horizonte educativo e os objetivos/ resultados. Apresenta dessa maneira, os constituintes que podem contribuir para a configuração de uma Semiótica Didática.

BNCC E SEMIÓTICA

A Base Nacional Curricular comum constitui um documento legal com força de lei, orientado por princípios estéticos, éticos e políticos, conforme esclarece o próprio documento. Estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, por meio da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em quatro áreas de conhecimento e cada área com suas competências e habilidades específicas.

As disciplinas passam a ser chamadas de componentes curriculares e, segundo o

documento, o objetivo de sua implantação é o de ser base para que as escolas e redes de ensino definam o que os estudantes vão estudar, bem como promover o protagonismo e a criticidade que darão aos jovens condições de construir uma sociedade democrática, aberta e inclusiva.

Como mencionado anteriormente, o escopo deste trabalho não é fazer um estudo profundo (ou mesmo uma análise semiótica) sobre o texto na BNCC. Pretende-se apenas provocar, instigar questionamentos sobre o uso do termo “semiótica” e “análise semiótica”, em um recorte sobre a Área das Linguagens e Suas Tecnologias para o Ensino Médio. Por ser um documento norteador cujas bases epistemológicas inclui uma área de conhecimento pertencente aos Estudos da Linguagem, em um campo de estudos em constante exercício de desenvolvimento e aplicação (tanto nos eixos da intensidade quanto da extensidade), a recomendação dos seus procedimentos de análise pressupõe um conhecimento prévio por parte dos profissionais que irão realizar essa análise.

Nesse sentido, a busca por elementos que indicassem pistas sobre o que de fato constitui a análise semiótica em suas menções poderia trazer mais esclarecimentos sobre o fazer pedagógico dos docentes. Sessenta e oito menções foram encontradas no documento para o Fundamental II e Ensino Médio, e dezoito delas apenas neste último.

Na primeira referência do documento do Ensino Médio, encontramos,

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras

(música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica⁵⁹, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 478).

Em seguida, apresenta o quadro descritivo das habilidades esperadas.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 483).

O documento explica o que entende por análise semiótica em um trecho mais adiante, como exposto a seguir:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica

(posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.). (BRASIL, 2018, p.492).

As demais menções do termo aparecem em quadros descritores de habilidades, semelhantes ao que apresentamos na página 483 do documento até a apresentação do referencial do campo artístico e literário, como exposto a seguir.

Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica. [...] Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimento da língua e da arte. (BRASIL, 2018, p. 513).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Semiótica possui um referencial teórico-metodológico que a situa como teoria da significação e, como tal, expõe por meio de construção conceitual, as condições de

apreensão e produção dos sentidos. Viabiliza uma expressão formal, utilizando igualmente uma linguagem formal para análise sistemas de representação de um dado texto (ou outro objeto).

A definição de um objeto semiótico segue a direção do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em um processo gerativo do sentido. O projeto semiótico incorpora algumas questões linguísticas relativas à língua e à competência, como articuladas em Benveniste e Chomsky, acrescentando a articulação das estruturas em níveis, em conformidade com seus modos de existência virtual, atual ou realizado, representado pelo percurso gerativo do sentido. (GREIMAS & COURTES, 2016, p.455-456).

Por conseguinte, emprega um jargão típico e próprio aos procedimentos de análise que a delimitam (uma tipologia semiótica), (re)conhecido por aqueles que a estudam. É fato que em outras partes do mundo, especialmente na Europa Ocidental, os estudos semióticos alcançaram um nível de aplicabilidade em diversos setores produtivos e de serviços em que os desenvolvimentos recentes da área têm auxiliado sobremaneira nos segmentos em que são aplicados. É louvável que esse campo de estudo obtenha o mesmo destaque e que sua importância para a apreensão dos sentidos seja reconhecida como instrumento de melhoria dos níveis educacionais do país. Contudo, é importante ressaltar que a pressuposição da apropriação adequada desses conceitos pode seguir em pelos menos duas direções, a princípio: a precarização da Semiótica como teoria da significação, em virtude da disseminação incompleta ou parcial de seus preceitos; e os efeitos desastrosos que divulgações incorretas podem causar ao processo educacional proposto na BNCC.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Atica, 1990.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria do Discurso**: fundamentos semióticos. 3ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães.../et al/ - revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2 ed. Campinas, S. Paulo: Pontes editora, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

FIORIN, José Luis. **A Semiótica Discursiva**. In: Lara, Gláucia Muniz Proença; Machado Ida Lúcia e EMEDIATO, Wander. *Análise do Discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FIORIN, José Luis. **A Em Busca do Sentido**: estudos discursivos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTANILLE, Jacques. Práticas e formas de vida: a semiótica de Greimas posta à prova pela antropologia contemporânea. **Estudos Semióticos- [on-line]**, volume 13, n.2 (edição especial). São Paulo, dezembro de 2017. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em 20/10/2022.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica Discursiva e Ensino**: educação como desafio político e social. Entrevista com Jacques Fontanille. *Acta Semiótica et Lingvistica*, volume,26- ano 45, n.2 202 (edição especial). Paraíba, agosto de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br>. Acesso em: 28/09/2022.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. In: HAMMAD, Manar. (Dir.). **Le Bulletin**. Sémiotique Didactique, n. 7, 1979. p. 3-8.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien ; FONTANILLE, Jacques. **Entretien. Langue française**, v. 61, n. 1. Sémiotique et enseignement du français, 1984. p. 121-128.

PINHO, Aparecida Maria Xenofonte de. **Ambiente de aprendizagem na Educação à Distância**: contribuições da semiótica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Estudos Semióticos [on-line]**. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. São Paulo, dezembro de 2019. p. 82-98. Disponível em: www.revistas.usp.br/e-sse. Acesso em 27/07/2022.

**SABERES, FAZERES E DIZERES DE DOCENTES ATUANTES
NA ESCOLA QUILOMBOLA VERENA LEITE DE
BRITO EM MATO GROSSO/BRASIL**

 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_008

Suely Dulce de Castilho
Bruna Maria Oliveira
Luciana Gonçalves de Lima

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma parte dos resultados finais da pesquisa denominada “Saberes, Fazeres e Dizeres de Docentes atuantes em Escolas Estaduais Quilombolas do Estado de Mato Grosso, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso, por meio do edital induzido FAPEMAT n°. 011/2016, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, protocolo n° 415/2016, sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - GEPEQ/PPGE/UFMT.

A pesquisa ocorreu entre os anos de 2016 a 2018 envolvendo cinco Escolas Estaduais Quilombolas do estado, estudantes de graduação, mestrado e doutorado sob a orientação da Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho, coordenadora do GEPEQ. Os dados da pesquisa subsidiaram um robusto relatório cujos resultados estão sendo publicados no decorrer dos anos pelo grupo. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, se fundamenta na etnografia de Geertz (1989) e ocorreu em quatro etapas: entrevistas por meio de grupos focais com docentes, entrevistas individuais e histórias de vida, aplicação de questionário e observação das aulas.

O objetivo principal da pesquisa foi construir um mapa de saberes dos educadores que atuam nas cinco escolas estaduais pesquisadas, localizadas em comunidades quilombolas do Estado de Mato Grosso. Especificamente, objetiva ainda conhecer a

percepção dos docentes em relação aos seus fazeres profissionais em termos de: domínio de conteúdos e metodologias de ensino aplicadas nas suas respectivas disciplinas e áreas; as lacunas existentes em suas formações; conhecer como percebem a adequação entre a formação inicial e as exigências postas para o trabalho docente em escolas quilombolas.

O projeto se fundamenta teoricamente na perspectiva dos etnossaberes que conforme autores como Pereira e Diegues (2010), Saldanha e Lara (2015), Mota & Dias (2012), Bandeira (2013), Santos e Cruz (2012), é preciso trazer para dentro do espaço escolar os saberes das comunidades oriundos de suas tradições, manifestações culturais, fazeres ancestrais passados de geração a geração na comunidade, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca, pois assim os educandos poderão responder aos desafios que lhes apresenta, possibilitando aos mesmos tecerem reflexão, crítica, invenção, decisão, organização, ação, tornando assim sujeitos de sua própria história.

Nesta oportunidade, apresentamos os dados produzidos por meio do grupo focal, realizado na Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade em Mato Grosso – Brasil, no dia dezessete de maio de 2017, mediado por três pesquisadoras do GEPEQ, com a participação de docentes das áreas de: biologia, química, inglês, física, português, geografia, história, educação física, sociologia e filosofia.

Os registros feitos pelas pesquisadoras por meio da transcrição dos diálogos tecidos durante o grupo focal realizado na Escola Verena Leite de Brito apontam seus saberes, fazeres e dizeres a partir de três eixos que conduziram o grupo: as dificuldades para trabalhar os conteúdos da sua área de formação; as boas experiências e vivências na educação escolar quilombola; os desafios docentes na educação escolar quilombola.

Por fim, a pesquisa se materializa em mais um registro, e soma-se às vozes dos docentes que atuam nessas escolas, mais especificamente, no que toca à busca e a sistematização de dados e reflexões que possam contribuir para fomentar políticas que venham ao menos amenizar as necessidades dos professores em suas ações formativas e práticas escolares.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada tem como orientação metodológica a abordagem qualitativa, tendo como método principal a etnografia proposta por Geertz (1989). Segundo esse autor, somente ao se compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento.

A preocupação da etnografia é com um conjunto de significados em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural.

Conforme Castilho (2011), a pesquisa etnográfica pressupõe um deslocamento no olhar do observador-pesquisador, que passa a compreender a forma como o entrevistador interpreta o mundo que o cerca. Isto demanda tempo de convívio com o informante e obriga o observador a difícil tarefa de colocar-se no lugar do outro.

Em termos de instrumentos para coleta de informações, a pesquisa utilizou: a entrevista de grupo focal, entrevista individual e histórias de vida, a aplicação de questionário e a observação das aulas.

Os resultados apresentados neste artigo foram extraídos das transcrições realizadas por três pesquisadoras do GEPEQ que conduziram o grupo focal realizado na Escola Estadual Verena Leite de Brito, no dia 17 de maio de 2017, com a participação de docentes das áreas de biologia, química, inglês, física, português, geografia, história, educação física, sociologia e filosofia. Participaram também do grupo os coordenadores pedagógicos da referida escola.

O grupo focal enquanto técnica metodológica, teve como objetivo apreender os relatos de experiências dos professores na intenção de registrar a percepção que eles têm a respeito dos domínios de conteúdo, metodologias de ensino, das lacunas da formação inicial e as exigências postas para o trabalho docente em escolas quilombolas.

A técnica de grupos focais é apoiada em entrevistas grupais. Para que a dinâmica de debate ocorra de forma elucidativa é necessária uma organização na aplicação desta técnica (GONDIM, 2003).

Desse modo, o grupo pesquisador foi composto por uma estudante de mestrado e duas mestres em Educação vinculadas ao GEPEQ/PPGE/UFMT: a pesquisadora responsável atuou como moderadora e fez as perguntas aos colaboradores; uma observadora que foi a responsável pela gravação das entrevistas e realização das imagens e, uma colaboradora que ficou responsável pelo registro escrito em caderno de campo dos fatos observáveis que não fossem possíveis de serem captados por gravação de voz.

A discussão do grupo focal obedeceu a um roteiro elaborado pelas pesquisadoras, definido de acordo com os objetivos e questões orientadoras do estudo. Foi solicitado também a assinatura de uma declaração textual, previamente redigida pelas pesquisadoras, sobre a livre vontade, de cada colaborador, em participar e colaborar com a pesquisa, e a autorização para que suas falas e imagens pudessem ser publicadas.

ETNOSSABERES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As lutas em torno da construção da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da educação básica, cujas especificidades carecem de investimentos e implementação de políticas públicas comprometidas com as causas e desvantagens históricas legadas aos povos negros quilombolas, são tarefas que precisam envolver vários setores sociais e agentes públicos.

Nesse sentido, o GEPEQ vem atuando em conjunto com as comunidades e escolas quilombolas em Mato Grosso em defesa do reconhecimento e garantia dos avanços conquistados nas últimas décadas pela modalidade. Reconhecer as especificidades quilombolas, suas particularidades e lutas em defesa de seus territórios, acesso e

regularização de suas terras nos exigem esforço, coerência teórica e metodológica em nossas pesquisas que buscam alternativas contra hegemônicas.

Utilizamos a abordagem teórica pós-colonial que nos possibilita questionar as relações de poder decorrentes da hegemonia cultural dominante, branca e europeia para desconstruir as narrativas coloniais no discurso. É inegável que a chamada “aventura colonial europeia” deixou marcas culturais aos povos colonizados. O Brasil é um exemplo das marcas deixadas pelo colonialismo, porque apesar da forte influência das culturas negras e indígenas, os símbolos e signos culturais dominantes e referenciais permanecem sendo de origem branca, elitista e eurocêntrica (SILVA, 1999).

Assim, o GEPEQ assume também a perspectiva dos etnossaberes que podem ser compreendidos, conforme os estudos de autores como Pereira e Diegues (2010), Saldanha e Lara (2015), Mota & Dias (2012), Bandeira (2013), Santos e Cruz (2012), como uma alternativa teórico-metodológica que nos possibilita estudar as histórias de um grupo, analisar as maneiras pelas quais manifestam e emergem os discursos e suas fundamentações estéticas e filosóficas.

No Brasil, os etnossaberes são trabalhados inicialmente pela proposta da pedagogia libertária de Paulo Freire, na década de 1960. Na concepção de Freire (2016, p. 34), a Pedagogia como prática de liberdade deve possibilitar ao educando “aprender a escrever a sua história como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

Para que isso aconteça, segundo o autor, é necessário “que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue” ou seja, “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo”, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a sua cultura e a sua história.

Destacamos a importância de se trabalhar os etnossaberes nas comunidades quilombolas a partir do evidenciado por Santos e Cruz (2012) quando descreve:

[...] durante muito tempo os povos e as nações africanos entraram na história provindo de uma demarcação no interior da linguagem racializada. O lugar conferido à história de mulheres e homens africanos e seus descendentes esteve relegado à semântica da escravidão e, posteriormente, do colonialismo. Alguns historiadores inspirados por uma determinada lógica desconsideraram as resistências e as maneiras pelas quais esses povos ressignificaram suas existências sob a experiência violenta da escravidão, do colonialismo e de suas consequências. Tais noções combinadas estabeleceram as hierarquizações de inferioridade e superioridade entre os grupos étnicos, as quais, sob os auspícios da ciência da época, justificaram a escravização dos povos africanos e de seus descendentes e a ‘missão civilizatória’ que marcou a modernidade. No Brasil, o que tem sido denominado de ‘nova historiografia da escravidão’ ou ‘história social da escravidão’ passou a atribuir um caráter protagonista aos negros e à sua experiência e ação em relação ao escravismo. (SANTOS E CRUZ 2012, p. 196).

Esse conjunto de representações e de estereótipos sobre o povo negro orientou a produção historiográfica e um jeito de olhar e de arquitetar de forma binária um ‘nós’ e um ‘eles’, ou seja, um discurso sobre um ‘Outro’, apoiada na ideologia do colonialismo, o qual serviu de aparato para justificar a subalternização da população negra.

No Brasil, as batalhas travadas por reconhecimento e melhores condições de vida, vêm se fortalecendo na medida em que o povo quilombola e o movimento negro melhor se organizam politicamente e estruturam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam na cena pública e política, transfazendo-as em questões sociais e urgentes. Estes enfrentamentos foram fundamentais para provocar o debate de políticas educacionais na esfera governamental (CASTILHO, 2016).

Graças às lutas e constantes reivindicações históricas por parte dos movimentos sociais, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas para igualdade racial conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental e, com base nesses princípios, foram sancionadas algumas leis, dentre elas, a Lei de nº 10.678, de 23 de maio de 2003, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com status de ministério.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), criada em 2004 que, dentre as coordenações continha a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ). A segunda, teve como demanda principal implementar a Lei 10.639/03. Trata-se de uma conquista de relevo, uma vez que a SEPIR foi a primeira resposta efetiva, ofertada por um governo a uma antiga formulação do Movimento Negro, no sentido da implementação de uma política de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2012).

Após a criação da SEPPIR, outras políticas intituladas de reparação avançaram no campo legislativo com a publicação de resoluções e decretos voltados para a promoção da igualdade racial. Mencionaremos algumas delas:

Lei Federal nº 10.639 de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96), alterada pela Lei nº 11.645/08 que institui o ensino obrigatório nas redes públicas e privadas de educação básica sobre a história e

contribuições dos povos negros e indígenas na formação social brasileira;
 Resolução n.º. 4/2010, que cria a Educação Escolar Quilombola, como modalidade da educação básica e, resolução n.º. 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
 Lei n.º 12.711/2012 que institui as cotas sociais e raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior. Essa lei vem contribuindo há uma década para a criação de programas e políticas específicas para acesso e permanência dos povos quilombolas no ensino superior.

Em Mato Grosso, foram elaboradas em 2009 e publicadas em 2010, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT), as Orientações Curriculares para a Educação Quilombola, julgada a primeira e importante política pública de Estado destinada aos quilombolas em Mato Grosso.

A grande inovação deste documento foi a criação de uma área específica de conhecimento denominada Ciências e Saberes Quilombolas, composta por três disciplinas: práticas em cultura e artesanato quilombola; práticas em técnicas agrícolas quilombolas e práticas em tecnologia social.

Essas políticas seguem os avanços das legislações em nível nacional que foram aprovadas e implementadas a partir de 2003. Conquistas vistas como respostas às demandas das comunidades e dos movimentos sociais que as representam, os quais incansavelmente têm empreendido lutas por escolarização e outros direitos. Se por um lado estas políticas traduzem uma grande conquista, por outro, produzem novos desafios.

Em termos de Educação Quilombola, destaca-se a necessidade de melhorias nas estruturas das escolas, transportes escolares, formação docente e da elaboração de materiais didáticos que possam subsidiá-los nos fazeres pedagógicos contextualizados

com a realidade local e que atendam o que determinam as políticas curriculares para a Educação Quilombola.

SABERES, FAZERES E DIZERES DE DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA VERENA LEITE DE BRITO – MATO GROSSO - BRASIL

A Escola Estadual Quilombola (E.E.Q) Verena Leite de Brito localiza-se no município de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, a 521 km de Cuiabá, a capital. Vila Bela foi a primeira capital do estado de Mato Grosso. A escola possui autorização de funcionamento desde 1978. O quadro de professores é composto de 44 docentes. Em 2017, ano em que foi realizada a pesquisa, a escola contava com 1478 alunos estudantes matriculados, distribuídos em Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Profissionalizante, Ensino Médio EJA e na modalidade de educação do campo.

O cerrado é a vegetação que predomina na região, seguidas de áreas inundáveis e áreas florestais. Os biomas presentes são: Cerrado, Amazônia e Pantanal. Os rios que abastecem a região são as bacias amazônica e Platina, o relevo é composto de três principais formações: Depressão do Guaporé; Planícies e Pantanaís do Alto do Guaporé; Planaltos residuais ou Serras (LEITE e SILVA, 2014).

No centro de Vila Bela, estão as ruínas da igreja matriz da Santíssima Trindade, um edifício muito alto, cuja fundação é construída de pedra canga e adobes nas paredes, símbolo visível do passado colonial, constitui-se num monumento guardião da História de Vila Bela. A igreja foi tombada como patrimônio Cultural Nacional e recentemente recebeu uma cobertura de estrutura metálica.

É nesse contexto que se insere a escola Verena Leite de Brito, com a missão de ofertar a modalidade Quilombola pautada numa pedagogia de autoreconhecimento construtora de identidades, em diálogo com as especificidades étnicas e culturais das comunidades quilombolas guaporeanas e de Vila Bela, ao mesmo tempo que, os saberes docentes dos profissionais que atuam na escola se constituem de toda essa riqueza cultural existente.

A escola foi construída na década de 70 seguindo um padrão arquitetônico do Ministério da Educação. É uma escola grande e bem conservada. Possui um total de 22 salas de aula, coordenação, secretaria, diretoria, sala de professores com banheiro, laboratório de informática, laboratório de Química, Memorial, auditório, sala de reforço, cantina, biblioteca, cozinha com refeitório e depósito para merenda, 1 banheiro masculino e 1 feminino, 1 quadra de esporte com cobertura, almoxarifado. Os banheiros masculinos e femininos para alunos são amplos e adaptados para cadeirantes.

No ano de 2010, por meio de regulamentação da Secretaria de Estado de Educação, a escola Verena implantou no currículo a modalidade Quilombola, de forma que, na parte diversificada inclui a Área de Conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas, integrada por três disciplinas: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombolas, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social (MATO GROSSO, 2010).

Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Médio Profissionalizante 1º ao 3º ano do Ensino Médio EJA e Ensino Médio Campo 1º ao 3º ano, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Conforme o Projeto Político Pedagógico, todas as etapas e modalidades estão em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (PPP, ESCOLA VERENA LEITE DE BRITO, 2015).

A escola atende estudantes de várias comunidades quilombolas próximas a Vila Bela da Santíssima Trindade, tais como: Bela Cor (Mandioca, Sequinha, Monjolo, Manuel Caetano, José Francisco, Carlos Augusto, Barranco Alto), Acorebela (Alegre, Basto, Boa Sorte, Bom Futuro, Fazendinha, Mané Espírito, Retiro, São Bento), Boqueirão, Manga, Capão do Negro, Vale do Alegre (Valentim e Martinho).

Além de quilombolas, a escola atende estudantes indígenas Chiquitanos na modalidade EJA Fundamental e Ensino Médio multisseriado na escola anexa municipal Ricardo Franco, localizada no jardim Aeroporto, do outro lado do Rio

Guaporé, onde se concentra a maioria da população de origem Chiquitana.

Outras quatro unidades escolares também compõem o grupo de salas anexas da escola Verena. Palmarito e Assentamento Seringal, ofertam Ensino médio regular e EJA, Itijucal, conhecido popularmente como comunidade Ricardo Franco, oferece Ensino Médio, por fim, as comunidades Guaporé, São Sebastião e Bocaína, atendem Ensino Médio Multisseriado na modalidade Quilombola.

A entrada das pesquisadoras no campo foi realizada por meio de vários diálogos com a direção e coordenação pedagógica da escola. Inicialmente, a gestão escolar imaginava que teríamos dificuldades para realizar a pesquisa com os docentes. No entanto, o comprometimento da comunidade escolar somado aos cuidados e aproximações sucessivas da realidade que envolveram a preparação da equipe de pesquisadoras contribuiu para que o trabalho ocorresse com tranquilidade.

Assim, os saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes na escola Verena foram registrados a partir das entrevistas realizadas por meio do grupo focal que ocorreu no dia dezessete de maio de 2017. A mediação foi feita por três pesquisadoras do GEPEQ, com a participação de docentes das áreas de: biologia, química, inglês, física, português, geografia, história, educação física, sociologia e filosofia. A sistematização sobre os principais apontamentos realizados pelos docentes foi organizado no quadro 1.

Quadro 1 - Saberes, Fazeres e Dizeres de Docentes da E.E.Q. Verena Leite de Brito.

ÁREA DE CONHECIMENTO CURRICULAR	DISCIPLINA	DIFICULDADES APONTADAS P/ TRABALHAR OS CONTEÚDOS	VIVÊNCIAS E BOAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	DESAFIOS
Ciências da Natureza	Biologia, física e Química	Diminuição da carga horária das disciplinas	Quando consegue executar seu planejamento; fazer com que os (as) estudantes entendam	Estrutura física das escolas como: salas não climatizadas; Falta laboratório para realizar experiências; Lecionar em disciplinas que não correspondem à sua formação inicial
Línguas, Códigos e suas Tecnologias	Inglês	Carga horária da disciplina insuficiente para a quantidade de conteúdos	Quando desenvolvi o método avaliativo do portfólio	Falta de material pedagógico como dicionários, internet precarizada
Línguas, Códigos e suas Tecnologias	Português	Dificuldades de aprendizagem na alfabetização	Apesar das dificuldades é gostoso quando você passa na rua e eles gritam: professora...	Falta de interesse, falta de estrutura

ÁREA DE CONHECIMENTO CURRICULAR	DISCIPLINA	DIFICULDADES APONTADAS P/ TRABALHAR OS CONTEÚDOS	VIVÊNCIAS E BOAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	DESAFIOS
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Educação Física	Redução na carga horária da disciplina e aulas no contraturno provocando evasão; ausência de livro didático para área	Quando a gente foi além do que a gente planejou e que a gente quis chegar	Ausência de formação para as disciplinas dos saberes quilombolas, bem como, materiais didáticos
Ciências Humanas	Geografia e filosofia	Dificuldades com o saber ler e escrever dos (as) estudantes; falta de estrutura para aplicação didática	Não houve relato	Ausência de uma biblioteca capaz de pesquisar.
Ciências Humanas	História	Percebe que os (as) estudantes não são alfabetizados e o interesse pela disciplina de história	minha boa experiência é quando meu aluno vai além do que eu estou	Os desafios da escola ciclada; Ausência de formação de professores para saber o que é um escola quilombola; falta de tempo para preparar as aulas

ÁREA DE CONHECIMENTO CURRICULAR	DISCIPLINA	DIFICULDADES APONTADAS P/ TRABALHAR OS CONTEÚDOS	VIVÊNCIAS E BOAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	DESAFIOS
Ciências Humanas	Sociologia	Compreensão das teorias, falta de suporte e interesse dos(as) estudantes	Não houve relato	Falta de estrutura física e materiais didáticos; estimular os(as) estudantes ao ensino

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2022).

Verificamos no quadro 1 que as principais dificuldades para trabalhar os conteúdos em sala de aula conforme as falas dos professores de diferentes áreas durante o grupo focal são: redução da carga horária em algumas disciplinas em decorrência da reorganização curricular realizada para atender a inclusão da área de conhecimento das Ciências e Saberes Quilombolas; as dificuldades de aprendizagens e interesse de estudantes com trajetórias complexas na alfabetização; evasão escolar nas aulas de Educação Física devido sua oferta ser no contra turno, o que impossibilitava a presença dos estudantes da zona rural.

Os desafios apontados pelos docentes no que tange às dificuldades estruturais das escolas, sejam elas de natureza física ou tecnológica, conforme sistematizado no quadro 1, são questões que têm sido registradas e denunciadas com frequência nas pesquisas realizadas pelo GEPEQ nos últimos seis anos. Desafios estruturais que se somam a precariedade do transporte escolar e demais serviços públicos de saúde, habitação e assistência social nas comunidades quilombolas, revelando as dimensões do racismo estrutural enquanto processos histórico e político (ALMEIDA, 2021). Vejamos a fala de um professor:

Você chega na internet acaba usando o site que muitas das vezes não é confiável, e a gente perde muito tempo nessa modo de pesquisa e sempre a SEDUC tá mudando

alguma coisa quanto ao conteúdo, por conta, principalmente que nós somos escolas quilombolas, sempre as novidades vem para nós, por incrível que pareça, todas as vezes, nós somos a primeira escola do segmento né até alguma experiência, e a gente nem sempre é avisado dessas experiências com antecedência, como ela falou aqui, a atribuição de aula ficou sabendo esse ano [...] Então acho que a maior dificuldade nossa é a comunicação entre a gente mesmo, entre os órgãos, tipo CEFAPRO que a gente pouco vê por aqui [...] A gente não quer transferir a responsabilidade de alguma coisa errada de outros acertos, não por omissão, mas sim, por a gente tentar fazer o certo e acabar errando e vice-versa. A gente precisa desse apoio, é muito simples chegar aqui e falar: não tá errado, sim tudo bem, aí a gente entra no papel de aluno. Como vamos fazer o certo também? Então em termos de conteúdo são essas coisas que às vezes limitam mais a gente né? (Dizeres de um professor de Educação Física, GEPEQ, 2017).

Freire (1979, p. 22) afirma que “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”, ou seja, somente ao compreender sua realidade, as pessoas são capazes de levantar hipóteses sobre as dificuldades, limites dessa realidade e propor mudanças para transformá-la. Conforme o autor, para que isso ocorra é necessário “que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue” ou seja, “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo”.

É importante observar outros desafios citados pelos professores: a ausência de formação de professores e materiais didáticos adequados para a educação escolar quilombola. Temas que também apareceram nos resultados das pesquisas com outras quatro escolas quilombolas que abarcavam o projeto de pesquisa na sua íntegra.

A partir desses resultados, o GEPEQ passou a ofertar cursos de formação para docentes atuantes na educação quilombola, na perspectiva dos etnossaberes e da decolonialidade, por meio de projetos de extensão universitária realizados anualmente a partir de 2018. Quanto aos materiais didáticos, o GEPEQ vem organizando propostas a partir dos resultados das formações. No entanto, nos esbarramos na ausência de financiamentos para publicação de materiais.

Apesar das dificuldades e desafios colocados pelos participantes da pesquisa, registramos também as boas experiências de saberes, fazeres e dizeres docentes sobre o cotidiano escolar quilombola expressas no compromisso com a educação dos estudantes, planejamento atividades diferenciadas que possam trazer significados e compreensão crítica em cada etapa vivenciada pelos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese as limitações do Estado brasileiro na implementação de políticas públicas educativas é possível afiançar que: a perspectiva dos etnossaberes aliadas às possibilidades garantidas pela legislação para a Educação Escolar Quilombola possibilitam que a escola se apresente como a escola do lugar, não apenas no lugar, ou seja, que a escola participe da cultura local e traga-a para dentro dos seus muros, fazendo com que os estudantes não se sintam invisíveis e desconexos da sua realidade.

Nesse sentido, este artigo se propôs a socializar uma parte dos resultados de uma pesquisa importante para o GEPEQ/PPGE/UFMT, bem como, para as escolas e comunidades partícipes da pesquisa em Mato Grosso entre os anos de 2016 a 2018. Por meio da técnica metodológica do grupo focal, as pesquisadoras puderam ouvir, dialogar, apreender os significados, observar, registrar e sistematizar os principais saberes, fazeres e dizeres de um grupo de docentes da E.E.Q. Verena Leite de Brito/Vila Bela/MT/Brasil.

Os resultados apontam as dificuldades para trabalhar os conteúdos em sala de aula em função da redução de carga horária, dificuldades de aprendizagens dos estudantes e, alguns desafios relatados como a ausência de formação docente para a área dos saberes quilombolas, lecionar em disciplinas que não correspondem à formação inicial, estruturas físicas e tecnológicas precarizadas, etc.

Assim, o olhar da escola para a formação docente, com base nos etnosaberes, ainda é um projeto ambicionado pelos docentes quilombolas e longe do alcance de todos, uma vez que, as temáticas quando propostas são abordadas superficialmente, e de modo descontextualizado das práticas pedagógicas. Para que de fato esta discussão contemple o que determina a legislação, é necessário que as políticas públicas de formação adentrem os currículos das universidades de forma a modificar a formação conteudista, eurocêntrica e universalista.

O trabalho desenvolvido pelo GEPEQ nos últimos anos a partir das pesquisas em conjunto/parceria com as escolas e comunidades quilombolas tem a intenção de contribuir com esse processo. É possível que algumas dificuldades apontadas pelos professores da E.E.Q. Verena sobre a formação para educação escolar quilombola tenha avançado com as contribuições do GEPEQ e engajamento de gestores e comunidade escolar nas atividades formativas ofertadas no decorrer dos anos letivos de 2018 a 2022/1.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Ed. Jamdaíra, 2021.

BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. In: **Revista Latino-americana de Etnomatemática**. Vol. 5 No. 2, agosto de 2012- janeiro de 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Brasília, 2012.

CASTILHO, Suely Dulce. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas.** Cuiabá, EdUFMT, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 23ª. Ed., São Paulo; Paz e terra, 2016.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC,1989.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, Ribeirão Preto, v.12 no.24, p. 149-161, 2003.

LEITE, José Carlos; SILVA, Verone Cristina da. **Quilombolas do Vale do Guaporé: modos de conhecimento e territorialidade.** Cuiabá: EdUFMT; Ed. Sustentável, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** Cuiabá: Defanti, 2010. 308p.

MOTA, Renata dos Santos; DIAS, Henrique Machado. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez., 2012.

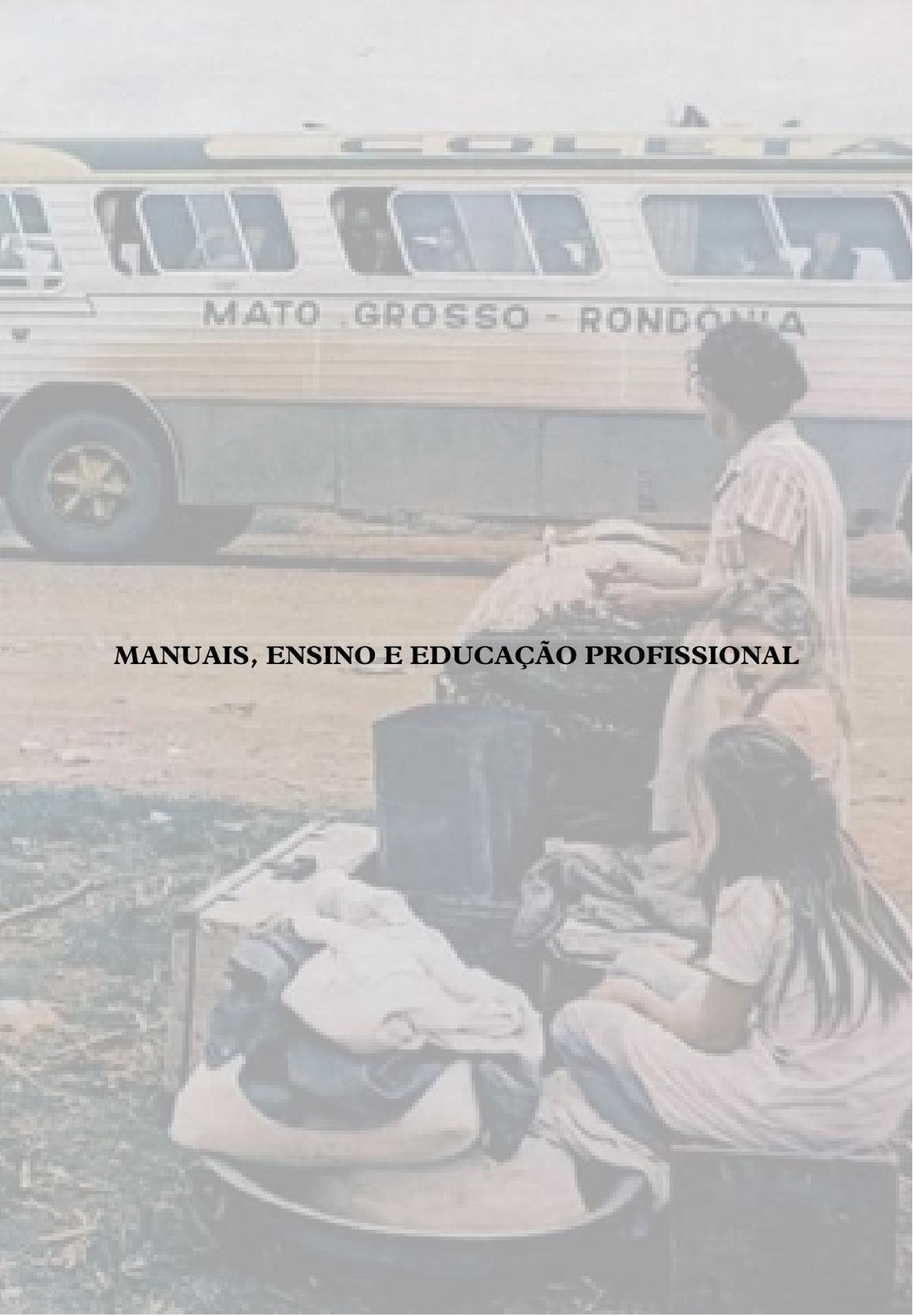
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PEREIRA, Bárbara Elisa.; DIEGUES, Antonio Carlos. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, p. 37-50, jul./dez., 2010. Editora UFPR.

PPP - **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Verena Leite de Brito.** Vila Bela da Santíssima Trindade, 2015.

SANTOS, Maria Walburga; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista História**. Hoje, v. 1, n. 1, p. 193-215, 2012.

SALDANHA Mayara de Araújo; LARA, Isabel Cristina Machado de. O Processo de geração dos etnosaberes dos pescadores artesanais da Ilha da Pintada. **6º SBECE e 3º SIECE. Anais [...]** 2015, Brasil.



MANUAIS, ENSINO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

09

LA EDUCACIÓN COMÚN EN LA ARGENTINA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS USOS DE DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO EN LOS MANUALES ESCOLARES APARECIDOS ENTRE 1900 Y 1930

 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_009

Gabriel Hernán Fernández

INTRODUCCIÓN

En la historia argentina, Domingo Faustino Sarmiento representa una de las figuras con mayor trascendencia. Nació en la provincia de San Juan y, en el transcurso del siglo XIX, supo desempeñarse en diversas funciones, tales como escritor, educador, periodista, militar y político -llegando a ocupar la presidencia del país entre 1868 y 1874-. En consecuencia, el legado de Sarmiento conforma un elemento ineludible para pensar el pasado y, también, el presente argentino. Esta característica se vio plasmada en los momentos inmediatos a su deceso en 1889, cuando se apeló al sanjuanino para ejemplificar lo que se procuraba mostrar en diversos escritos.

Esta ponencia apunta a interrogar parte de esos usos de Sarmiento mediante la lectura de un grupo de fuentes particulares: los manuales escolares aprobados para las escuelas comunes argentinas entre 1900 y 1930. Mi estudio parte de una principal clave de lectura: la aceptación actual en torno a considerar que Sarmiento se identificó siempre con un libro particular de su autoría, el *Facundo*. No obstante, examinando el corpus señalado, procuro mostrar que dicha asimilación entre autor y obra fue una construcción histórica pues, al menos en los textos consultados, no logra advertirse correspondencia semejante.

Para desarrollar mi planteo dividiré la ponencia en dos partes; la primera abarca los años 1900-1916, etapa conocida por cierto sector de la historiografía argentina como “orden conservador”. En segunda instancia indagaré los usos de Sarmiento

dentro de la coyuntura 1916-1930, definida como “república verdadera” por algunos historiadores. Asimismo, al momento de indagar las utilizaciones del legado sarmientino procuro exhibir cuáles eran los objetivos educativos seguidos, es decir, poner en evidencia qué tipo de educación se quería impartir mediante las apelaciones a la figura histórica referida.

SARMIENTO DENTRO DE LOS MANUALES DEL “ORDEN CONSERVADOR” (1900-1916)

Los libros escolares editados en Argentina entre 1900 y 1916¹ tuvieron una notable impronta patriótica, esto se debió a diversos factores. Por un lado, la masiva llegada de inmigrantes y la consiguiente formación del combativo movimiento obrero impulsaron en las aulas argentinas contenidos moralizantes destinados a luchar contra el cosmopolitismo. El marco de pensamiento en el cual se dieron las principales propuestas políticas y educativas estuvo regido fundamentalmente por los preceptos positivistas². Además, la críticas al sistema de gobierno vigente advirtieron que parte del problema radicaba en la copia de modelos políticos externos; ergo, la solución consistió en reinterpretar el pasado: “Esa relectura debía consistir en la búsqueda de los rasgos permanentes de la propia cultura con los que enfrentar el cosmopolitismo” (BERTONI, 2007, 165).

El apuntado ejercicio derivó en la búsqueda por configurar una nacionalidad recurriendo a lo que en clave positivista “se llamaban ‘las fuerzas morales’” (TERÁN, 2000, 339). La cuestión residía en seleccionar los métodos para instaurar esa moralidad capaz de guiar a la patria, y la respuesta se halló en “la educación pública y ahora animada de un núcleo fuertemente patriótico” (Terán, 2000, 342). Con el

¹ Mis trabajos en este periodo apuntaron a mostrar los usos póstumos del legado sarmientino, por ese motivo iniciaron en 1889, es decir, al año siguiente del deceso de Sarmiento.

² Además, vale destacar, también influyeron las vertientes metafísica y espiritualista. Incluso, dentro del campo artístico-literario, el modernismo emergió como una réplica a la extrema racionalidad positivista (Terán, 2012, 155). Algunos de estos postulados, según veremos más adelante, adquirirán mayor presencia durante el periodo 1916-1930.

objetivo de moralizar aparecieron manuales escolares y ensayos donde sucesos pasados y figuras históricas sirvieron para ejemplificar al “buen patriota”. Dentro de esas publicaciones, Sarmiento y sus libros resultarán utilizados para argentinizar. De las fuentes consultadas, a modo de síntesis, pueden mencionarse tres principales facetas recuperadas del sanjuanino: militar, educador y escritor.

Sin dudas el Sarmiento educador es la primordial referencia en los textos escolares. Ricardo Levene, en *Cómo se ama a la patria* (1912), alude a diversas funciones del sanjuanino –como la de periodista o ejemplo de civismo–, predominando ampliamente el rol de paladín de la educación. Siguiendo esa lógica, Levene recupera un escrito periodístico publicado en 1856, donde el cuyano hablaba sobre la obligación del Estado de invertir en la formación cívica de las personas, en otras palabras, crear ciudadanos (1912, 174).

En *Lecturas geográficas e históricas* (1897) el sanjuanino emerge a raíz del texto “Los granaderos”³. En esas líneas Sarmiento resaltaba la magnanimidad de los granaderos, enfatizando en la conducta de los soldados y las epopeyas realizadas a nivel continental. La cita de dicho párrafo se debe a que estamos en una coyuntura caracterizada por la escalada bélica con Chile⁴. En respuesta, el sanjuanino entraba en escena para indicar la necesidad de contar con fuerzas armadas estrictamente preparadas⁵.

Finalmente resulta oportuno mencionar al Sarmiento escritor. En *Lecturas morales é instructivas* (1902) fueron transcritos algunos párrafos del *Facundo* con el fin de colocar máximas morales en base al texto. Un caso particular se da en *Lectura expresiva* (1904) producto de ofrecer instrucciones a las maestras y maestros para el armado de las clases. El autor–José Figueira– mostraba que para enseñar a Sarmiento

³ Fragmento de la biografía de San Martín, inserta en la Galería de celebridades argentinas (1857).

⁴ Por consiguiente, en estos años la elite dirigente advirtió que “la preparación miliar de los ciudadanos era un aspecto central de la formación de la nacionalidad” (BERTONI, 2007, 216).

⁵ La tendencia continuará en los albores del siglo XX, por ello, *Lecturas argentinas* (1908) apelará a *Recuerdos de provincia* para seguir valorando al Sarmiento preocupado por la profesionalización del ejército (Estrada, 1908, 1-7). También puede referirse el caso de *Lectura expresiva* (1904), donde si bien no se escribe sobre el Sarmiento castrense, al momento de hablar de su legado aparece una imagen del sanjuanino luciendo uniforme militar.

resultaba imprescindible considerarlo en la función de educador y militar, pero fundamentalmente señalando al escritor y sus principales obras: Facundo, Recuerdos de provincia y Conflictos y armonías de las razas en América (1904, 269)⁶.

El Sarmiento del “orden conservador” es el educador que instruye cuestiones de civismo, o el militar en procura de lograr fuerzas armadas preparadas para defender la patria y, también, es el escritor de textos moralizantes. En lo respectivo al tema central de mi ponencia, vale advertir la no preponderancia de una faceta exclusiva ni de ningún escrito sarmientino específico. Entonces, avancemos en la etapa siguiente (1916-1930) para examinar si en esos años logra consagrarse el Facundo dentro los manuales escolares.

SARMIENTO EN LOS MANUALES DE LA “REPÚBLICA POSIBLE” (1916-1930)

El periodo de la “república verdadera” se caracterizó por la implementación de Ley Sáenz Peña (1912), destinada a garantizar puntos fundamentales para la transparencia electoral. Fruto de ello fue la derrota de los grupos conservadores y el triunfo del partido radical en tres elecciones presidenciales sucesivas: Hipólito Yrigoyen (1916-1922), Marcelo Alvear (1922-1926) y, nuevamente, Yrigoyen en 1928. Cabe apuntar que el segundo mandato de Yrigoyen fue interrumpido por el golpe de estado efectuado en 1930.

Por entonces, el clima político estuvo impregnado por los resabios de la Gran Guerra (1914-1918) y el temor, en ciertos grupos de poder, a la posible influencia de la revolución soviética⁷. En relación a este último aspecto, aparecieron tendencias nacionalistas y xenóforas enfatizadas por la supuesta amenaza del comunismo, el anarquismo y todo influjo “maximalista” sobre la sociedad argentina. Asimismo, la denominada “reacción antipositivista” objetó la democracia liberal.

Como vimos en las páginas anteriores, el proyecto de los “conservadores”

⁶ Otro autor que recupera al cuyano escritor es Joaquín González, pero aludiendo únicamente a Recuerdos de provincia (GONZÁLEZ, 1900, 127).

⁷ Influencias a las cuales puede sumarse la de la revolución mexicana (CATTARUZZA, 2012, 70).

encontró sustento ideológico en los postulados provenientes del positivismo, esquema de ideas juzgado perimido por diversas inclinaciones adoptadas en la década de 1920. Las emergentes propuestas intelectuales, a pesar de sus diferencias, hallaron matriz común en “una vuelta al idealismo, que se trasuntaría en categorías espiritualistas, vitalistas, y toda una gama de teorías que revalorizaban al sujeto, la voluntad, los valores, la moral, en fin, la decisión” (FALCÓN, 2000, 326). ¿Tuvieron recepción en el radicalismo los planteos “antipositivistas”?

En el pensamiento de la central figura del partido radical, Hipólito Yrigoyen, la alternativa al positivismo canalizó el canal de expresión primordialmente en el krausismo. A partir de ese marco, en la batalla discursiva, el radicalismo “era concebido como la expresión de la mismísima nación, de toda ella; los límites que los radicales atribuían a tal identidad tendían a aproximarla imaginariamente a otra, cuya evocación tenía también enorme fuerza: el pueblo” (CATTARUZZA, 2012, 49). El krausismo influyó en la concepción de “alma nacional” y en “la idea del Estado no sólo como instrumento de la vigencia del Derecho sino también como garante de la ‘cultura moral’” (FALCÓN, 2000, 329). Es decir, para los radicales yrigoyenistas el Estado – representado por el partido- tenía activa labor en la búsqueda por precisar y custodiar los fundamentos de la conducta social de la nación.

La cuestión nacionalista tomaba, de esa manera, nuevos matices respecto a las otras fuerzas políticas. En la práctica, algunos radicales canalizaron el nacionalismo en agrupaciones surgidas luego de la Revolución Rusa, como por ejemplo la Liga Patriótica⁸. Bajo este clima político y de ideas, continuaba el radicalismo desarrollando la tarea de educar en las escuelas públicas. Veamos algunas características de la educación común en el periodo 1916-1930.

Diversos estudios centrados en las escuelas comunes del radicalismo coinciden en marcar escasas variaciones en lo concerniente al periodo anterior. Si hablamos de las permanencias en el modelo educativo, cabe preguntar ¿cuáles fueron las principales

⁸ Agrupación cuyo conductor fue Manuel Carlés, perteneciente al radicalismo. El accionar de estos grupos tomó particular exposición pública en los conflictos obreros suscitados en el primer gobierno de Yrigoyen. Recordemos que por entonces tuvieron lugar tres grandes conflictividades obreras: la Semana Trágica, la Patagonia Rebelde y La Forestal, donde la represión se cobró la vida de varios trabajadores.

temáticas que pretendieron seguir atendiendo los primeros gobiernos radicales? Según apunta Vera de Flachs “el problema educativo seguía girando en dos ejes principales: una enseñanza capaz de ‘argentinar’ a los extranjeros y, en segundo lugar, definir el papel que ocupaba la religión en las escuelas” (2004, 401). Por consiguiente en lo atinente a educación patriótica, en el CNE persistió la adopción de manuales pensados para el “orden conservador”. En ese sentido, aunque los temas sustanciales perduraron, resta indagar si existieron, o no, modificaciones en los modos de abordarlos.

Continuando con lo planteado por la tradición de lectura, no existieron grandes transformaciones durante el radicalismo. A su vez, tampoco era cuestionada la función de los manuales en el proceso de argentinizar. Al respecto aparecieron nuevos libros para sumar textos en la lucha por promover ciudadanía. En esta serie de publicaciones, ¿cuál fue la función cumplida por Sarmiento y el Facundo?

Si bien no es algo predominante en los manuales del periodo, en dos libros resulta frecuentado el Sarmiento escritor del Facundo: *Lecciones de historia argentina* (1917) y *Lectura selecta* (1922). Siendo el primer título quien más énfasis puso en el asunto pues, según enseñaba, el mentado texto sarmientino integró la “campana escrita, a la que se unieron los trabajos que personalmente hacían los enemigos de Rosas en el interior del país y en las naciones limítrofes, originó su caída” (CARBIA, 1917, 132)⁹. El objetivo subyacente en los párrafos de *Lecciones de historia argentina* consistía en valorar a los escritores y su labor por fortalecer la tradición argentina y, por consiguiente, la nacionalidad.

Ya en la década de 1910 comenzaban a manifestarse distintas intervenciones buscando consagrar al escritor mediante la simbólica legitimación de “su nuevo lugar en la estructura social, se cargaba de cometidos concretos, decir la verdad de los

⁹ Por su parte, *Lectura selecta* realiza una compilación de diversos escritores nacionales e internacionales, seleccionado dentro de esa lista a un pasaje del Facundo (Ariel, 1922, 80-81). También es necesario mencionar que en *El Hogar* de todos aparece, aunque sin especificar en el Facundo, un texto de Pellegrini donde hablaba de las múltiples tareas desarrolladas por Sarmiento, colocando en primer lugar la de: “Escritor, orador, legislador, ministro, presidente, su labor ha sido vasta y continua. Fue apóstol y fué soldado” (DE TORO Y GÓMEZ, 1926, 120).

orígenes, fundar la tradición, espiritualizar el país” (Altamirano; Sarlo, 1997: 168). En consecuencia no es casualidad ver en los manuales de la “república verdadera” continuas referencias a la importancia de los escritores argentinos. Por ejemplo, *El hogar de todos* (1926) mostraba la predilección por incorporar textos de autores nacionales pues pensamos que el niño debe familiarizarse, desde la escuela, con los nombres de nuestros escritores; haciéndole sentir, en lo posible, las bellezas de su estilo, y despertar en él una curiosidad inteligente por nuestra literatura, que le impulse más tarde a buscar y comprender las hermosas obras de nuestro tesoro patrio (1926, 8).

El Sarmiento escritor emergía como custodio de la tradición nacional y Facundo significaba, para algunos autores, el testimonio de su aporte en pos de la argentinidad. Pero, respecto al otro gran tema heredado del periodo anterior, ¿qué sucedía con los inmigrantes en los manuales? Según Cucuzza, a raíz de las revoluciones rusa y mexicana, el clima político de la época suscitó ciertas variantes: “La aparición de acciones antisemitas y xenóforas por parte de la Liga Patriótica anunciaban un cambio cualitativo sustancial respecto de la imagen del otro: el inmigrante pasa a ser el extranjero” (2007, 23). Indaguemos si este nuevo posicionamiento logró reflejarse en los libros escolares.

Inicialmente puede mencionarse, siempre dentro del corpus seleccionado, la escasa referencia a los inmigrantes en la mayoría de los textos. Sin embargo dos casos puntuales aluden de disímil manera al tema. En *El hogar de todos* (1926) es posible advertir lo señalado por Cucuzza, pues el libro toma la poesía “Canto a la Argentina” –de Juan Cavestany– para hablar de los “hijos” de Europa que llegan al territorio argentino a trabajar. Lo particular transcurre en la falta de integración efectuada sobre los inmigrantes por el hecho de no incentivar en ninguna instancia a nacionalizarlos.

El segundo momento aparece en *Lecciones de historia argentina* pero para subrayar la necesaria conversión del inmigrante en argentino. A modo de conclusión, expresaba el autor del manual “es indispensable que tratemos de lograr que ellos amen nuestra historia, nuestras costumbres, nuestra Constitución y nuestras leyes, y que vivan entre nosotros, no como el que sólo está de paso, sino como el que hace esta tierra su propia patria” (1917, 142). A los ejemplos brindados me gustaría sumar el de

Cantos rodados¹⁰ que, si bien no aborda la inmigración, apunta a combatir lo foráneo, en específico las lecturas ofrecidas “a diario, producto de cerebros enfermos del mal de la época actual, que es al ansia febril, por los goces extravagantes y exóticos, quizás más perniciosos al sentirlos puesto que han sido trasplantados de países de muy distinta idiosincrasia que el nuestro” (De Valls, 1926, 7).

¿Qué exhiben los párrafos citados? A pesar de la disparidad de criterios para referirse a los inmigrantes, si nos quedamos con Lecciones de historia y Cantos rodados, es factible advertir el notable interés por aceptar la maquinaria escolar para trocar al inmigrante en ciudadano y, paralelamente, fortalecer la moral argentina para enfrentar internamente las nocivas ideas provenientes del extranjero.

Posiblemente el krausismo yrigoyenista influyó en la enfática manera de entender el accionar escolar en lo referido a “defensa” de los valores nacionales mediante la educación¹¹. Asimismo emerge la imagen de la escuela integradora del estudiante a la sociedad en pos de superar el individualismo pues “En la escuela aprende a corregir sus egoísmos naturales, a disciplinar sus actos, a comprender que si en su casa es el único a lo mejor, en la escuela es un compañero entre muchos” (DE VALLS, 1926, 130-131). Pero los matices krausistas pueden divisarse con mayor claridad en la concepción vertida sobre la escuela como la nueva casa del niño.

En El hogar de todos aparece la siguiente definición: “Desde el día en que el niño ingresa en la escuela, forma parte de una nueva familia: la gran familia escolar, y tiene un nuevo hogar que debe a la solicitud de la Patria” (DE TORO Y GÓMEZ, 1926, 11). Pero, ¿cuál era la idea de patria manejada por la autora? De Toro y Gómez, latentemente, asimila a la patria con el Estado o, en otras palabras, con la gestión de turno –el partido radical- detrás de las políticas educativas. En consecuencia, el texto

¹⁰ Aprobado por el CNE para quinto y sextos grados.

¹¹ En consonancia con ese ideal, Patria y belleza contenía una carta dirigida a los presidentes de las brigadas de la Liga Patriótica para que difundían la obra, fundamentando el pedido con las siguientes palabras: “Propagar el susodicho libro es una obra que debe interesarnos a todos los que luchamos con ahínco por tonificar el alma argentina, a fin de que ella no vaya perdiendo sus coloridos propios ante el avance del exotismo que, inculcando en las mentes ideas subversivas, hace olvidar lo bello y puro que nuestro pasado glorioso simboliza, al extremo de que se leen libros de literatura extranjera desechando la copiosa y sana producción de nuestros autores nacionales” (LENNIS, 1922, 9).

transcripto finalizaba manifestando que mediante la buena conducta el estudiante correspondía “dignamente a lo que hace la Patria por vosotros, al poner a vuestro alcance el tesoro de la ciencia y de la cultura, elaborado por los esfuerzos seculares de la humanidad” (DE TORO Y GÓMEZ, 1926, 12). En síntesis, patria y partido se conjugaban para lograr los beneficios educativos ofrecidos por las escuelas públicas.

La labor educativa desplegada por la política estatal –el gobierno- también será señalada en Ideas, manual donde encontramos este diálogo ficticio:

¿Sabes Carolina, quien hace el gasto necesario para sostener nuestra escuela y las otras que hay en Buenos Aires y en todo el país? –Sí, Alcira, he oído decir a papá, que el gobierno las sostiene, pagando todos los gastos que ocasionan [...] Papá agregó, que como el gobierno no podía ocuparse directamente de la organización y funcionamiento de cada escuela, de las millares que hay en toda la república, la ley confía esa misión importantísima al Consejo Nacional de Educación (TEJERINA, 1928, 99-100).

A modo de epílogo, acompaña la lectura referida, una imagen de la estatua del sanjuanino esculpida por Rodin. ¿A qué respondía esta decisión editorial? La intención apunta, inexorablemente, a recuperar la función del Sarmiento educador. Con esa lógica Ideas rescata en particular al funcionario educativo, calificándolo como “uno de los argentinos que mas trabajó por la ilustración argentina” (Tejerina, 1928, 104). En consonancia, poniendo a Sarmiento en primera persona, El hogar de todos expresaba “No deseé sino dejar en herencia, a millares de compatriotas en mejores condiciones intelectuales” (DE TORO Y GÓMEZ 1926, 13). Resumiendo, los mentados manuales apelan al maestro, pero fundamentalmente al actor político en procura de lograr mejorar las instituciones educativas argentinas¹².

¹² En ese sentido Lecciones de historia argentina (1917), Patria y belleza (1922) y Racimos (1925) también vuelven sobre el Sarmiento educador.

Llegado este punto, vale interrogar si hubo otro Sarmiento subyacente en los manuales examinados. El tercer, y último, Sarmiento por apuntar es el “antipositivista”, imagen creada en distintas instancias. Una de ellas es la recurrencia a un Sarmiento sabio, volcado a la “nueva sensibilidad” caracterizada por la percepción de “un riquísimo mundo de deseos, apetencias, voliciones, sentimientos, percepciones, es decir, de ‘hechos de conciencia’” (TERÁN, 2012, 200). Bajo esa óptica apreciamos en Cantos Rodados y El hogar de todos al sanjuanino en faceta reflexiva en el cotidiano, dejando siempre enseñanzas a quienes lo rodeaban. Pero donde mayormente consigue divisarse la apropiación modernista es en Ideas, allí vemos a Sarmiento en favor de volver sobre la importancia de la naturaleza, distanciándose de la artificialidad positivista.

Ideas describía con las siguientes palabras al cuyano: “como amaba los árboles, no desperdiciaba ocasión de ser el primero en plantarlos y como su acción era noble y desinteresada, tenía luego imitadores en todas partes. Nuestro ilustre compatriota, creía que los árboles son amigos y benefactores del hombre” (1928, 55). En relación al “periodo conservador”, sacar a Sarmiento del positivismo y trasladarlo hacia el modernismo significó una notable intervención de actualización en cuanto a los usos del pasado en los manuales escolares. Lo cual me lleva a plantear algunas consideraciones finales.

CONSIDERACIONES FINALES

El breve muestreo realizado faculta precisar algunas conclusiones parciales en base a las dos hipótesis generales de las cuáles partió la ponencia. Primeramente, el Facundo constituyó para ciertos autores la principal obra sarmientina. Ahora, en la mayoría de los manuales no se observan continuas referencias a dicho título ni a ningún otro publicado por el sanjuanino. Entonces, la preferencia por una publicación de Sarmiento no es clara durante la “república posible” y la “república verdadera”. Posiblemente esto respondió a que no interesaba consagrar títulos específicos sino a la figura de quien estaba detrás: el escritor.

Los manuales consultados evidencian cambios en los objetivos educativos seguidos

entre 1916 y 1930. El Sarmiento escritor valorado durante el radicalismo es diferente al utilizado por los “conservadores”. En la “república verdadera” no sólo debía moralizar, también le correspondía al sanjuanino convertirse en el portador de la tradición en la cual hallaría sustento la identidad nacional. Asimismo, Sarmiento será transformado en escritor modernista por el hecho de interesar interpretarlo en los preceptos de la espiritualidad requeridos por los nuevos tiempos y en rechazo del obsoleto positivismo.

Finalmente, al maestro le tocará desplazarse del aula hacia la gestión educativa. Las huellas del krausismo crearon un Sarmiento capaz de hacer de la escuela la segunda casa, espacio construido por el gobierno –el radicalismo- para integrar a todos los argentinos. De ese modo, quienes se mantuvieran fuera del “hogar” cimentado por la política, quedaban sin el techo ofrecido por la patria o, en otras palabras, ajenos a la nación. Los matices en la manera de utilizar a Sarmiento, en consecuencia, develan variaciones entre la educación común planteada por los primeros gobiernos radicales. Sin embargo, al representar este trabajo mi primera aproximación, resta continuar ampliando el grupo de fuentes para afianzar o, en su defecto, revisar algunas consideraciones.

REFERENCIAS

ALTAMIRANO, Carlos; SARLO, Beatriz. **Ensayos argentinos**. De Sarmiento a la vanguardia. Buenos Aires: Ariel, 1997.

BERTONI, Lilia Ana. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CATTARUZZA, Alejandro. **Los usos del pasado**. Buenos Aires: Sudamericana, 2017.

CUCUZZA, Rubén. **Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)**. Buenos Aires: Miño y Ávila, 2007.

DEVOTO, Fernando; PAGANO, Nora. **Historia de la historiografía argentina**. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

FALCÓN, Ricardo. Militantes, intelectuales e ideas políticas. En: FALCÓN, R. (Org.). **Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)**. Nueva Historia Argentina, t. VI. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

HALPERÍN DONGHI, Tulio. **Vida y muerte de la República Verdadera (1910-1930)**. Buenos Aires: Ariel, 2001.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando. **El sistema educativo nacional**. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, 1986.

PUIGGRÓS, Adriana (dir.). **Historia de la educación argentina**. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana (Org.). **Qué pasó en la educación argentina**. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

SORENSEN, Diana. **El Facundo y la construcción de la cultura argentina**. Rosario: Beatriz Viterbo, 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Solar, 1986.

ARIEL, M. S. **Lectura selecta**. Buenos Aires: Muñiz, 1922.

TERÁN, Oscar. El pensamiento finisecular (1880-1916). En ZAIDA LOBATO, M. (Dir.). **El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)**. Nueva Historia Argentina, t. V. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

TERÁN, Oscar. **Para leer el Facundo**: civilización y barbarie: cultura de fricción. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

TERÁN, Oscar. **Historia de las ideas en la Argentina**. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

VERA DE FLACHS, María. La enseñanza primaria. En: **Academia Nacional de la Historia**. Nueva Historia de la Nación Argentina. 9. La Argentina del siglo XX. Buenos Aires: Planeta, 2004.

- BERRUTTI, José. **Estudio**. Libro de lectura. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1918.
- CARBIA, Rólmulo. **Lecciones de historia argentina**. Buenos Aires: Franzetti, 1917.
- DE TORO Y GÓMEZ, Clara. **El hogar de todos**. Buenos Aires: Kapeluz, 1926.
- DE VALLS, Julia. **Racimos**. Buenos Aires: Crespillo, 1925.
- DE VALLS, Julia. **Cantos rodados**. Buenos Aires, 1926.
- ESTRADA, Tomás. **Lecturas argentinas**. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1908.
- FIGUEIRA, José. **Lectura expresiva**. Buenos Aires: Cabaut, 1904.
- GONZÁLEZ, Joaquín. **Patria**. Buenos Aires: Lajuane, 1900.
- LENNS, Gustavo. **Patria y belleza**. Buenos Aires: Kraft, 1922.
- LEVENE, Ricardo. **Cómo se ama a la patria**. Buenos Aires: Aquilino Fernández, 1912.
- TEJERINA, Rufino. **Ideas**. Buenos Aires: Isely, 1928.
- TOEDTER, Ana. **Lecciones de lectura y escritura**. Buenos Aires, 1924.
- AUBIN, José. **Lecturas geográficas e históricas**. Buenos Aires: Estrada, 1897.
- BERRUTTI, José. **Lecturas morales é instructivas**. Buenos Aires, 1902.

10

HISTÓRIA DAS MULHERES E ENSINO: REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA SALA DE AULA

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_010

Simone Carneiro da Silva
Nilce Vieira Campos Ferreira

INTRODUÇÃO

Neste texto abordamos a História das Mulheres, uma das temáticas estudadas pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá/MT, tem como objetivo analisar e compreender como o Ensino de História tem trabalhado a história das mulheres e a representatividade feminina nos livros didáticos, a partir do golpe contra a presidente Rousseff em 2016, que culminou com a sua saída da presidência.

No dia 19 de abril de 2016, foi formalizada a Denúncia Crime de Responsabilidade (DCR) nº 1, de 02 de dezembro de 2015, contra a presidente Dilma Viana Rousseff, impetrada pelos autores Hélio Pereira Bicudo, Janaina Conceição Paschoal e Miguel Reale Júnior. A denúncia consistiu num suposto crime de responsabilidade e abertura de créditos suplementares por decretos presidenciais, sem a autorização do Congresso Nacional, ferindo segundo os autores da denúncia os princípios constitucionais. (BICUDO; PASCHOAL; JUNIOR, 2015).

A Denúncia Crime de Responsabilidade estava amparada na Lei nº 1079, de 10 de abril de 1950, que define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento, conforme a denúncia havia a indicação de um suposto crime, e sem a devida comprovação a presidente foi julgada, e em razão de sua condenação perdeu o mandato. (BRASIL, 1950).

Ao tratar do impeachment contra a primeira mulher eleita presidente no Brasil, que se fez ouvida pela (o)s brasileiras e brasileiros, e por outras nações, e, em 2016 sofreu um golpe de estado e foi “retirada” do cenário político brasileiro, levantamos alguns questionamentos que nos ajudam compreender quais motivos que levaram a elite política arquitetar um plano levando a população às ruas em protestos contra a presidente com ares de insatisfação popular e exercício da democracia.

Importa analisar quais foram os motivos que provocaram sua queda e como isso afetou diretamente a democracia no Brasil, em específico, as condições de vida de pessoas pobres, mulheres, os negros, a comunidade LGBTQ+. Consoante essa compreensão, refletir como os discursos a favor e contrário a sua saída interferem na ressignificação das práticas escolares.

Nesse sentido, escrevemos sobre a história das mulheres que apesar do lugar de inferiorização destinado a elas, seja pelos discursos políticos, e mecanismos de controle, pela economia, pela religião, elas têm cada dia mais rompido as barreiras impostas e alçados caminhos inimagináveis por uma sociedade machista e preconceituosa.

Assim, buscamos dialogar com autores que nos dão suporte teórico para refletirmos sobre a importância de um ensino de história que trabalhe com a diversidade e com a questão de gêneros, não numa perspectiva de inferioridade, mas, de resistência e luta na busca por direitos negligenciados e silenciados na produção histórica.

Dessa forma, destacamos autores e autoras que trabalham com a história das mulheres e sua emergência na historiografia, bem como sua participação nos espaços públicos como portadoras de direitos que por muito tempo ficaram relegados à submissão dos homens, Michele Perrot (2019), Joan Wallach Scott (2011), Sônia Weidner Maluf (2021), Nilce Vieira Campos Ferreira (2021), Peter Burke (2011), Marc Bloch (2001).

Esses autores contribuem de maneira significativa na construção de uma história que se insere num campo de investigação histórica perpassada pelos acontecimentos da vida de homens e mulheres, em um espaço e tempo definido.

A metodologia utilizada na pesquisa é documental e bibliográfica, por meio de

documentos publicados nos sites oficiais do governo, artigos científicos e jornais da época, a pesquisa apresentada se insere no viés historiográfico da nova história.

O texto está dividido em três partes: na primeira parte nos voltamos para uma breve apresentação historiográfica sobre a renovação na produção acadêmica em que foram propostos estudos sobre temas do cotidiano, os excluídos e marginalizados passaram a compor a produção acadêmica, com ênfase na história das mulheres.

Na segunda parte optamos por abordar o ensino de história e a participação feminina no cenário político indagando sobre o lugar que estava destinado às mulheres, analisando como o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff arquitetado pelos grupos que representam o grande capital financeiro do país usando a mídia para manipular a opinião pública, é uma das manifestações da luta desigual entre homens e mulheres na esfera pública.

E, na terceira parte contextualizamos a partir de do slogan Tchou Querida alguns acontecimentos anteriores ao golpe que foram usados contra a presidente Dilma Rousseff para legitimar o golpe com ares popular e democrático, analisando como é importante no espaço escolar ouvir as indagações dos alunos e das alunas sobre os conteúdos e contextos abordados em sala de aula.

MULHERES E ESTUDOS HISTÓRICOS

Nesse momento faremos uma breve apresentação sobre a presença das mulheres nos debates historiográficos por meio do levantamento sobre a renovação na produção acadêmica em que foram propostos temas do cotidiano em que as pessoas marginalizadas passaram a compor as produções científicas.

A nova história inseriu no campo historiográfico temas relacionados à “atividade humana” marcada pelos acontecimentos e experiências de mulheres e homens comuns, marcados pelas questões políticas, sociais, econômicas e culturais.

Ao estudarmos sobre a renovação do campo historiográfico proposto pelo movimento dos Annales, iniciado na França no século XX, compreendemos que este movimento abriu espaço para outras discussões não menos importantes do que aquelas que estiveram no centro da produção historiográfica. Peter Burke nos informa que não é fácil fazer uma definição sobre o que é a nova história, por outro lado,

considera que a “nova história é a escrita da história como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional” (BURKE, 2011, p. 10).

Nesse sentido, a despeito dessa reação deliberada contra o paradigma tradicional, que estudava a política e os acontecimentos dos homens ricos e considerados dignos de serem preservados na história, surgem os outros temas, ou outros tipos de história.

Para compreendermos o que significa a representatividade feminina, devemos fazer um sobrevôo na emergência da história das mulheres na historiografia. Dado que sua emergência está relacionada à luta e embates do movimento feminista e de mulheres que desafiaram um processo histórico, constituído somente por homens.

Recorremos a Peter Burke no seu texto de abertura: a nova história seu passado e seu futuro, no livro *A escrita da história novas perspectivas*, para compreendermos em que momento histórico houve a integração da história das mulheres nos documentos e pesquisas oficiais.

A partir do texto de Peter Burke, pode-se observar que no início do século XX, a produção histórica passa por uma “renovação”, havendo por meio do movimento dos *Annales*, iniciado pelos fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a introdução de novos temas e novos métodos de pesquisa por meio da nova história, em que os historiadores buscavam inserir os acontecimentos do cotidiano na produção historiográfica, entre eles a história dos marginalizados e dos transgressores, destacamos aqui a história das mulheres que é o tema do nosso trabalho (BURKE, 2011).

Outro historiador que contribuiu para que outros temas além da história política e econômica, fossem inseridos na produção historiográfica foi Marc Bloch ao discorrer que a história é construída a partir dos “vestígios deixados pelos homens, e, que a história é uma ciência que estuda os homens no tempo” (BLOCH, 2001).

Ao escrever sobre o movimento dos *Annales*, Burke nos apresenta os outros temas que ganharam maior destaque nos últimos anos do século XX na historiografia, entre eles destacam “[...] a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio [...]” (BURKE, 2011, p. 11).

Desta maneira, a história das mulheres passou a ser inserida no fazer historiográfico, não de forma natural, mas, por meio do movimento feminista que

reivindicou a inserção das “mulheres como sujeito e objeto da história” (PERROT, 2019).

Segundo Scott, a história das mulheres emergiu na década de 1960, a partir do movimento das ativistas feministas, nos Estados Unidos da América e também na Grã Bretanha, e uma década mais tarde na França (SCOTT, 2011).

Nas palavras da autora houve uma aproximação da política com a intelectualidade, portanto, a história das mulheres para Scott se constituiu por meio da “narrativa política” (SCOTT, 2011).

Assim, Scott nos chama a atenção para a diferenciação que os historiadores “tradicionais” fazem de sua produção intelectual para o trabalho daqueles que se dedicam ao estudo das mulheres.

Sobre essa questão Scott escreveu, que na maioria das vezes a discussão filosófica sobre o gênero têm se deslocado para outro terreno, sobretudo, pelos historiadores tradicionais, que tenta desqualificar a discussão inserindo-a no campo das ideologias, e, por isso, contamina o trabalho intelectual (SCOTT, 2011, p. 82).

Ao ser tratada como ideologia, os historiadores tradicionais tendem a menosprezar a atuação das mulheres silenciando a sua história. Por outro lado, os historiadores que escrevem sobre a história das mulheres têm como objetivo integrar as mulheres à história.

A divisão proposta pelos historiadores tradicionais entre história e ideologia evidencia que na produção científica a história das mulheres sofreu e ainda sofre ideias preconcebidas relacionadas a suposta inferioridade das mulheres, e no campo da ideologia a história das mulheres teria menor aceitação entre aqueles que defende uma história linear e sem a participação dos marginalizados e transgressores.

Scott também aborda o uso da palavra “gênero” ao falar da história das mulheres, uma vez que gênero apesar de ter uma aparência de “neutralidade”, nos permite uma análise mais precisa sobre a história das mulheres, por tratar das diferenças dentro das diferenças, (SCOTT, 2011).

A despeito das discussões do uso da palavra gênero para designar a história das mulheres, Scott nos revela que essa questão denominada pelos “historiadores tradicionais” de ideologia, ao ser assim entendida, busca desqualificar o trabalho intelectual sobre a história das mulheres.

A autora Michelle Perrot também se dedica ao estudo da história das mulheres, dos operários, e dos transgressores da lei, desde o século XIX. Em suas obras destaca que as mulheres conseguiram ser reconhecidas como sujeitos de direito por meio do movimento feminista que teve início no século XX, rompendo com a “hierarquia do sexo” em que os homens eram tidos como superiores sejam nos discursos, nos documentos e nas práticas do cotidiano.

A partir da indagação de Perrot “as mulheres têm uma história?”, podemos perceber que por muito tempo a história se dedicou a assuntos que não abria possibilidades para a participação feminina, e, desde a sua institucionalização como disciplina esteve ligada à história política, e história econômica, porém, na maioria dos documentos se registravam apenas a história dos homens, tornando a história das mulheres invisíveis e silenciadas na produção historiográfica, (PERROT, 2019, p.15).

Perrot provoca uma reflexão importante ao escrever a história das mulheres, revelando que a invisibilidade das mulheres nos espaços públicos, nos documentos e arquivos públicos é uma escolha feita por parte dos historiadores e pesquisadores que por muito tempo deixaram as mulheres “fora do acontecimento e confinadas no silêncio de um mar abissal”, (PERROT, 2019, p. 16).

Ao estudarmos a história das mulheres no passado podemos compreender sua luta e resistências nos dias atuais, embora tenham sido consideradas como inferiores elas sempre estiveram presentes nos acontecimentos, porém foram silenciadas pelo fato de não serem objeto de estudo e interesse dos historiadores, que em alguns documentos escreviam sobre as mulheres.

Nesse sentido ao propor um novo campo de estudo os historiadores e as historiadoras que se dedicam a história das mulheres colocam um grande desafio à historiografia, ou seja, a escrita de uma nova história, rompendo com a “construção hierárquica da relação entre homens e mulheres” (SCOTT, 1995, p.84).

A seguir, indagamos e procuramos responder qual é o lugar que se destina às mulheres no ensino de história? E como tem sido trabalhada a representatividade das mulheres no cotidiano escolar?

ENSINO DE HISTÓRIA E MULHERES NA POLÍTICA

Ao abordar a participação feminina no cenário político no ensino de história, nossa ênfase nas indagações sobre o lugar destinado as mulheres.

Historicamente as mulheres tem pouca representatividade nos livros didáticos, e quando são representadas ou elas são representadas como “vítimas” ou como “redentoras” da humanidade, porém subordinada aos líderes políticos, ora como filha, ora como mãe, ou esposa, com pouca atuação política e poder de decisão, na maioria das vezes sob a tutela de um guardião do sexo masculino.

Muito pouco se discute sobre a participação das mulheres nos movimentos sociais, nas lutas e batalhas travadas entre as nações, nas cenas do cotidiano, ou no cenário político. Geralmente quando elas são trazidas no cenário histórico elas são representadas por estereótipos criados por historiadores masculinos (PERROT, 2019).

As questões políticas no decorrer da evolução humana foram consideradas por um longo período atividade masculinas, Perrot discorre que “[...] de todas as fronteiras, a da política foi, em todos os países, a mais difícil de transpor, a política é o centro da decisão e do poder, era considerada o apanágio e o negócio dos homens [...]” (PERROT, 2019, p.151).

Essa mentalidade ainda permeia os discursos políticos machistas nos diversos espaços sociais, entre eles destacamos as igrejas e os espaços políticos, como as assembleias, ministérios políticos, o que pode ser constatado ao fazer o levantamento sobre o número de deputados e ministros que compõem a equipe governamental do nosso país.

Precisamos, portanto, pensar num ensino de história que não reproduza essas imagens criadas a partir dos estereótipos elaborados para representarem as mulheres, mas a partir deles refletir porque foram criados e para além entender o porquê relegam a história das mulheres um lugar de descrédito.

Perrot evidencia alguns fatores que nos levam a compreender porque as mulheres ficaram invisíveis na historiografia, primeiro por serem menos vistas nos espaços públicos, e, segundo por terem um acesso tardio à escrita da história (PERROT, 2019).

Na busca pelo poder e participação feminina nos espaços públicos, as mulheres têm avançado, seja na política, na economia, na astronomia, nas universidades, na aviação, na indústria, e comércio, elas têm adentrado e ocupado os espaços que anteriormente eram socialmente destinados aos homens.

As mulheres não aceitam mais esse lugar que foi histórica e socialmente construído para elas, tem lutado sejam por meio de manifestações, greves e atos públicos, por meio de publicização nas mídias sociais, por textos e artigos nas universidades, revistas, jornais e periódicos, seja concorrendo aos cargos políticos e eletivos elas buscam por reconhecimento e poder.

Sobre a relação das mulheres com o poder, Perrot discorreu que “o poder tem uma conotação política e se supõe ser uma atividade masculina” (PERROT, 2019). Isso ainda pode ser observado nas práticas do cotidiano, se tomar para análise a política feita em nosso país, em que os cargos políticos sejam na esfera municipal, estadual e nacional são ocupados em grande número por homens.

O poder que antes estava circunscrito nas mãos dos homens, que decidiam sobre o que poderia ser feito, dito, escrito, pensado e divulgado, para além da conotação política, da criação das leis, decretos, e relações de trabalho, passa a ser compartilhado com as mulheres.

Por outro lado, havia por parte dos historiadores e cientistas um preconceito em relação à participação das mulheres na luta pelo poder, e de sua atuação nos espaços públicos. Durante muito tempo duvidavam da força das mulheres e de sua participação na política, desclassificando o seu trabalho, afirmando que as mulheres tinham um lugar, e que este não era nem na política e nem na economia.

Dessa maneira concordamos com Perrot quando ela afirma que “[...] escrever a história das mulheres é sair do silêncio que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? (...) Por que as mulheres não pertenciam à história?” (PERROT, 2020, p.16).

Certamente, o ensino de história deve ter como meta tirar a história das mulheres dessa condição que alguns intelectuais ainda tentam classificá-la, integrando a participação das mulheres na vida pública e política como produtoras e responsáveis pelo desenvolvimento político, histórico, econômico, social, e cultural das nações.

Assim podemos tencionar qual é a relação entre o estudo sobre o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, a história das mulheres e o ensino de história? A saída da presidente por meio de “ares democráticos” representou um golpe para aquelas e aqueles que são marginalizados do processo histórico.

Não podemos falar de ensino de história sem trazer para os nossos diálogos a presença das mulheres na história, talvez, muito mais importante que os conteúdos para um ensino que busque o desenvolvimento integral, sejam trabalhar com a integração e o respeito entre todos aqueles sujeitos que no decorrer da humanidade deixaram para nós os vestígios que nos possibilitem refletir e respeitar as diferenças.

Desde a sua chegada ao poder a presidente Dilma Rousseff combateu em várias frentes, não só a política partidária, mas, sobretudo no campo social, econômico, e histórico. Pela primeira vez na história do Brasil uma mulher foi eleita para assumir a função de grande relevância, talvez uma das mais importantes, eleita democraticamente por quase de 56 milhões de votos, rompendo com uma política de dominação aristocrática masculina.

No cenário político a sua escolha foi sem dúvida um marco histórico, no campo social uma vitória, rompendo com o predomínio do poder nas mãos de uma elite masculina, no econômico foi à oportunidade de dar seguimento à política desenvolvida pelo seu antecessor que favoreceu o desenvolvimento econômico daqueles sujeitos que por muito tempo foram vistos apenas com mão de obras para o desenvolvimento econômico do país, no social empreendeu a defesa dos direitos dos menos favorecidos não só economicamente, mas, sobretudo dos direitos a dignidade e respeito à diversidade.

É sabido que as mulheres sempre estiveram presentes na história da humanidade, participando ativamente de todos os acontecimentos, seja no ambiente familiar, ou fora dele, porém, a história das mulheres só passou a ganhar visibilidade quando alguns autores passaram a questionar a ausência da história das mulheres nas bibliotecas, nas universidades e nos arquivos.

Para responder a pergunta de Perrot podemos partir de duas questões fundamentais para compreensão do motivo das mulheres não pertencerem à história. No século XIX quando foi criada a disciplina História, sua ênfase estava nos

acontecimentos políticos que eram contados na perspectiva dos homens ricos, que tinha como missão desenvolver o progresso e a civilização, e nessa construção não havia espaço para as mulheres, pobres e negros.

Por outro lado, também havia uma forte interferência religiosa sobre o comportamento e mentalidade das mulheres, em que elas eram obrigadas a se manterem em silêncio e submissa a dominação masculina, (PERROT, 2020).

Historicamente, desde o início da Idade Antiga, nas sociedades clássicas havia uma divisão entre os papéis e função dos homens e das mulheres, ou seja, uma hierarquização dos sexos, em que para as mulheres o lugar que lhes cabia era apenas o espaço familiar, onde ora estavam submetidas a autoridades dos pais ou dos maridos, (PERROT, 2020).

O rompimento dessa prática tão comum às mulheres se dá quando elas vão para as ruas, seja para protestar, para trabalhar, votar, ser autônomas e independentes, e de modo particular quando ocupam os espaços políticos, como foi o caso de Dilma Rousseff, a primeira presidente do Brasil.

A mídia brasileira exerceu forte influência na manipulação da opinião pública, principalmente os jornais e revistas com maior circulação nacional, trazendo em suas capas e manchetes fotos e mensagens incitando a população contra a presidente.

Os jornais Folha de S. Paulo, O Estado e a revista Veja legitimaram a ação golpista dos opositores da presidente Dilma Rousseff e do Partido dos Trabalhadores, justificando o impeachment como uma medida necessária para a “reconstrução nacional”.

Num artigo da revista Veja no ano de 2016, intitulado Queda de Dilma Rousseff põe o populismo e a corrupção no centro das preocupações nacionais, os autores Daniel Pereira e Thiago Bronzatto informam aos leitores que o impeachment da presidente Dilma Rousseff marca o fim do governo do Partido dos Trabalhadores no poder, em tom de comemoração, que segundo os autores tinha um duplo motivo, primeiro porque ao tirar do poder a primeira mulher eleita democraticamente rompiu-se com o populismo que estava ressurgindo no país por meio da figura carismática do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o segundo motivo foi marcado pelo fim do simbolismo tão caro à esquerda em que o primeiro representante pobre do país conduziu a eleição da primeira mulher.

No próximo subtítulo abordamos um dos slogans usados pelos golpistas trabalhado na aula de história, e como essas palavras tinham um sentido pejorativo e em tom de desrespeito com a presidente, pelo fato de ser mulher.

TCHAU QUERIDA E ENSINO DE HISTÓRIA

No ano de 2018, durante uma aula de história na turma do 9º ano, na Escola Municipal Três de Novembro, sobre A Era Vargas, em que a proposta foi trabalhar os conceitos de golpe e revolução que levaram Getúlio Vargas ao cargo de presidente do país, mesmo sem ter sido eleito, houve o questionamento de 01(um) aluno sobre o impeachment da presidente Dilma Rousseff se teria sido um golpe.

Esse questionamento desencadeou naquele momento várias hipóteses, ainda que baseada na empiria e sem nenhuma abordagem teórica que pudesse subsidiar o debate que a indagação suscitou. Logo, foram trabalhadas pesquisas que pudessem nos permitir uma resposta coerente que não reforçasse os preconceitos e estereótipos machistas que originaram o golpe em 2016.

Esse tema ecoou em minha prática pedagógica, e ao perceber que naquele momento os alunos estavam mais interessados em trabalhar a história das mulheres a partir de um golpe que culminou com a saída da presidente, pudemos alargar as discussões ainda que não tão aprofundadas devido à maturidade intelectual dos alunos.

Entre as indagações refletimos sobre a forma como os movimentos anteriores à saída da presidente foram elaborados, quem estava financiando o “protagonismo juvenil” que começou com protestos pelo aumento do preço das passagens e terminou com o “Tchau querida”, no ano de 2014.

Esses dizeres foram minuciosamente criados por grupos que estava sentindo-se ameaçados pela política desenvolvida pela presidente que poderia levar ao poder nas eleições de 2018 o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Assim ao instigar os alunos para buscarem respostas a partir daquilo que eles estavam vivenciando, alguns perceberam que esse movimento não nasceu da revolta popular contra a presidente, que o movimento havia sido elaborado e financiado por um grupo de pessoas que representavam os partidos políticos, e que esse grupo ao retirar do poder a presidente, retirava também aqueles a quem ela representava, ou

seja, o povo.

Outro aspecto discutido foi à condução desrespeitosa que a votação do impeachment teve em que um torturador da ditadura militar foi homenageado enquanto se votava contra uma daquelas que sofreram a tortura e perseguição da ditadura (MALUF, 2021). Se fosse um homem o presidente será que a condução do processo seria igual, ou seria mais respeitosa?

Novamente comparecem nas narrativas favoráveis ao impeachment da presidente os preconceitos e a misoginia reforçando a inferioridade das mulheres no julgamento da culpa não comprovada da presidente, e, para agravar ainda mais a situação surgem os movimentos religiosos (católicos e evangélicos) que se autodenominam defensores da família contra a “ideologia de gêneros” da qual a presidente seria a principal representante.

No artigo intitulado de O golpe de 2016, as mulheres e o futuro da democracia: neoliberalismo, desigualdade e misoginia, Sônia Weidner Maluf, ao discorrer sobre a misoginia e preconceitos que culminaram com a saída da presidente, colabora com a discussão teórica dos autores acima citados, nos informando que essa é uma das formas mais violenta de exclusão, em que a “[...] misoginia é usada como um dispositivo de reprodução de hierarquias sociais, de gênero, e de exclusão das mulheres dos espaços de poder [...]” (MALUF, 2021, p.145).

Ao tratar da violência política de gênero, a autora corrobora com o que Perrot nos alertara sobre a invisibilidade das mulheres na história, que não deixa de ser uma das expressões da violência que as mulheres ao longo da história sofreram a deslegitimação e ocupação dos espaços de poder e de fala é a outra face dessa cruel exclusão e invisibilidade das mulheres na história.

Enfim, parece-me que o impeachment foi muito mais motivado por preconceito, misoginia e combate a “ideologia de gêneros” do que de fato o crime de responsabilidade fiscal, porém as mulheres, as ativistas feministas levantaram-se em defesa da presidente, criando o movimento do “ele não”.

O movimento do “ele não” foi protagonizado por vários grupos entre eles destacam-se o movimento negro, a movimento das mulheres, e demais que se uniram para resistir à política proposta pelo então presidente do país.

Essa é para nós uma questão pertinente a ser abordada a partir do ensino de história, para não deixarmos cair no esquecimento e nem se perder no passado a denúncia sobre a violência contra as mulheres, e, em especial aquela que representou milhares de pessoas que intencionalmente foram e são excluídos da história.

Quando os autores nos levam a refletir sobre a produção do silêncio das mulheres nos relatos da história, é também sobre esse acontecimento que nos falam, fazer com que esses relatos ecoem na sociedade, demonstrando que a história das mulheres está sendo escrita pelas mulheres que atuam nos diferentes espaços e tempos. É uma história escrita a partir das diferenças, sejam elas políticas, de gênero, econômicas, históricas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História é uma arte quando se trata de instruir estudantes. A reflexão crítica a que professores historiadores se propõem deve suscitar outros debates que perpassam pela atuação dos sujeitos que compõem a história, que fazem parte dos acontecimentos cotidianos.

Ao trazermos para as aulas de História o debate sobre a importância e atuação de mulheres em diferentes espaços e tempos históricos, devemos abordar elementos como misoginia, preconceito, violência contra a mulher, exclusão social, de modo a trabalharmos a formação cidadã dos estudantes, para que tenhamos uma sociedade que se não for justa, pelos menos aceite que somos diferentes, e que essas diferenças nos moldam e nos transformam para convívio em sociedade.

É preciso difundir a concepção de que o poder da palavra e das ações não deve se circunscrever a homens brancos e ricos, mas que outros sujeitos, homens e mulheres, devem compor enredos e tramas históricos. Ensinar História seja mais uma possibilidade para que professores e professoras possam alargar os campos de discussão com os alunos para que estes se reconheçam como sujeitos históricos, que a história das mulheres deve ser estudada para evitar os erros históricos, e ideias preconceituosas e o silenciamento a que ficaram confinadas.

Ao tratar da representatividade feminina nos livros didáticos conclui-se que

embora nos livros algumas mulheres sejam abordadas, elas são a minoria, permanecendo as histórias que foram construídas pelos historiadores que se dedicaram a escrever sobre a ótica dos grandes feitos e dos “grandes homens”, perpassadas por preconceitos.

Na busca por respostas às indagações ao longo do texto, observou-se que a história da presidente Dilma Rousseff ilustra aquilo que os autores e autoras teorizaram sobre o lugar social que no passado foi elaborado para as mulheres, um lugar de submissão e negação da importância da atuação das mulheres nos espaços públicos.

Um lugar em que as mulheres eram confinadas ao espaço doméstico, ao papel de mães e esposas, que não havia possibilidade de desempenhar funções políticas e cargos eletivos. A eleição da primeira mulher como presidente do país rompeu com a fronteira entre os espaços públicos e privados.

O impeachment foi um grande golpe arquitetado pela elite brasileira contra os grupos que lutavam pelos direitos que foram negligenciados nas diversas sociedades, no passado e no presente.

O golpe de 2016 demonstrou que para as mulheres o acesso ao espaço público não tem sido fácil, pois quando não encontram nenhuma acusação grave, a elite política a produz, revelando-se que o espaço político segundo Perrot “é uma fortaleza proibida” para as mulheres.

Nossas considerações sobre a representatividade feminina nos espaços públicos e no cotidiano escolar demonstram que embora o ambiente escolar tenha um número expressivo de mulheres no exercício de diversas funções, a temática história das mulheres ainda é pouco explorada.

Outro aspecto relevante é que não somente no ensino de história essa história tem sido pouco contemplada. Livros didáticos e coleções didáticas enviados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também não explora a temática, prevalecendo a história dos “grandes homens”.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Hélio Pereira; PASCHOAL, Janaina Conceição; JUNIOR, Miguel Reale. **Denúncia Crime de Responsabilidade nº 01**, 02 de dezembro de 2015. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contradilma-rousseff>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **LEI nº 1079, de 10 de abril de 1950**. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l1079.htm. Acesso em: 22 de abril de 2022.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. (Org). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; MATTOS, Sandra Jung; GELES, Yésica Paola Montes. **História das mulheres**: entre agulhas, prendas domésticas e o magistério (Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia). Dourados, MS: Editora UEMS, 2021.

MALUF, Sônia Weidner. **O golpe de 2016, as mulheres e o futuro da democracia: neoliberalismo, desigualdade e misoginia**. Saeculum- Revista de História, v.26, n.45, p. 140-158, 2021.

PEREIRA, Daniel; BRONZATTO, Thiago. Queda de Dilma Rousseff põe o populismo e a corrupção no centro das preocupações nacionais. **Revista Veja** (online), São Paulo, 02 de setembro 2016. Política. Disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/impeachment-poe-fim-ao-ciclo-do-pt-no-poder/>Acesso em: 22 de abril de 2022.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. – 2. Ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol.20, nº 2, jul./dez.1995, pp.71-99.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. (Org). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, Renato Sordi Tolentino; SAMPAIO, Rafael Cardoso. O impeachment de Dilma Rousseff nos editoriais do Jornal El País. **Ação Midiática**, n.15. Jan/jun. 2018. Curitiba, PPGCOM, UFPR, 2018.

PERROT, Michele. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. – 10ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

11

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – FAINDI/UNEMAT

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_011

Cristiano Marques Coelho Marli
Auxiliadora de Almeida

INTRODUÇÃO

A escrita da História, o documento histórico, e o ensino de História passaram por mudanças teórico-metodológicas no século XX, o que nos remete às escolhas epistemologias, marcadas pela interface com demais ciências, como a Educação e as Ciências Sociais. Tais mudanças foram influenciadas pela escola/movimento francês dos Anales.

Os historiadores dos Anales, construíram uma mudança significativa na compreensão da escrita da História e na relação do historiador com o documento. Essa nova visão rompe com a historiografia do século XIX, que tinha por base o pensamento positivista, isto é, que o historiador não interferisse na informação apresentada pelo documento. A partir dos referenciais teórico-metodológicos desse movimento historiográfico, as concepções de história passaram a ser problematizadas com questões do presente. No Brasil, ao longo do século XX, as possibilidades de pesquisas com novos objetos e metodologias na História, proporcionadas pela escola de Annales, com estudos voltados para temas sociais, culturais e educacionais, apresentaram estudos provenientes de movimentos feministas, ambientalistas, religiosos e indígenas. Acrescidos de estudos histórico-educacional, representados por análises de produções de atores educativos e instituições de ensino. (GATTI JUNIOR, 2007).

Diante desse processo de renovação de fontes, inovação temática e interdisciplinar

na historiografia brasileira, o campo de ensino de História possibilita o diálogo entre a História e a História das Instituições Escolares. Neste artigo, apresentamos algumas reflexões ensejadas por uma pesquisa sobre a História da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso – FAINDI/UNEMAT, a qual está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEMAT, decorrentes da interdisciplinaridade do ensino de História e a Educação Escolar Indígena, que visibilizaram sujeitos até então “invisíveis” na História, os indígenas.

A análise bibliográfica que utilizamos para a produção deste artigo compreende estudos de historiadores e educadores que estudam o processo de escolarização dos indígenas ao longo da colonização do Brasil, com destaque às tentativas governamentais de inserção dos indígenas num espaço de escolarização. Assim como as indicações governamentais de transformar os indígenas em tutelados e trabalhadores nacionais, nos períodos imperial e republicano.

Realizamos uma leitura/interface da luta dos indígenas, iniciando com o movimento indígena e os marcos legais (Constituição de 1988, LDBEN/1996; Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI/1998; Lei 11.645/08), como resultante da criação da Educação da Educação Escolar, num contexto de revisionismo historiográfico, que proporciona o protagonismo indígena na história da educação brasileira.

O MOVIMENTO INDÍGENA

Para entender o nosso propósito de elencar a importância da Educação Escolar Indígena, como também a formação de professores indígenas através da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Unemat, torna-se fundamental a abordagem do movimento indígena, que ocorreu nos anos 70 e 80, que alicerçou e difundiu não só a questão educacional, como o direito à terra e a manutenção da cultura indígena.

Neste período, os movimentos sociais tiveram um crescimento diante do cenário político do Brasil, de Ditadura Civil-Militar e, no âmbito internacional, estávamos vivenciando ainda os resquícios do pós-Guerra-Fria. Após o fim da II Guerra Mundial, tivemos como marco histórico a promulgação da Declaração dos Direitos

Humanos, em 1948, que determinava a liberdade de todo ser humano, seus direitos, indiferente de cor, raça e religião, deveriam ser respeitados para todos e por todos. (BICALHO, 2010).

Seguindo essa perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), através das convenções nº 107 e 169. Esta última realizada 30 anos depois da primeira em 1989, dispunha de disposições legais sobre a tratativa com os povos originários, com demandas que relacionavam questões étnicas, como as políticas públicas voltadas para as necessidades indígenas.

Diante desse cenário, o movimento indígena no Brasil ganhou força, assim como outros movimentos espalhados pela América Latina, com vários congressos e simpósios voltados para a temática indígena. Na década de 1970, foram criados o Conselho Indigenista Missionário, ligado à Igreja Católica, a Associação Nacional da Ação Indígena e a Comissão Pró-Índio, órgãos não governamentais. E, por fim, nos anos de 1980, surge a União das Nações Indígenas, que teve um papel importante no processo de redemocratização do Brasil, e da Constituinte de 1987, tendo como líderes o Cacique Juruna, índio Xavante e Aílton Krenak, pertencente à etnia Krenak, dentre outros. (BICALHO, 2010).

Corroboramos com a descrição do professor indígena Gersem dos Santos Luciano sobre a importância do movimento indígena para as conquistas cidadãs dos indígenas no Brasil. Em suas palavras:

O movimento indígena, desde a década de 1980, tomou várias iniciativas, seja nas escolas ou comunidades, seja nas diversas instâncias das organizações indígenas. Algumas linhas políticas e pedagógicas têm norteado os debates e as experiências de escolas inovadoras, as chamadas escolas indígenas específicas e diferenciadas. São linhas políticas ligadas às questões pedagógicas e culturais e que têm proporcionado profundas reflexões em curso. (LUCIANO, 2006, p. 145).

Dentre as conquistas enumeradas por Luciano, consideramos que a construção de uma educação específica e diferenciada para a formação de professores indígenas, como na FAINDI foi, e continuada sendo, um marco histórico importante para que os povos indígenas exerçam o papel de cidadãos.

Seguindo o apontamento de Gersem, torna-se importante lembramos que, ao longo quase quinhentos anos da história do Brasil, a escrita da História apresentava os povos indígenas de maneira passiva no processo de colonização europeia. O educador Paulo Freire foi um questionador dessa dominação visão, denominando-a de método caviloso, ou seja, uma situação de agrado para dominar os indígenas. (FREIRE, 2014).

DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988 ÀS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS: DESAFIOS E CONQUISTAS

O artigo nº 231 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegurou vários direitos aos povos indígenas, dentre eles o direito à educação escolar diferenciada, utilização de suas línguas maternas no processo de ensino e aprendizagem. A partir da Constituição de 1988, houve mudanças significativas em relação à cidadania dos povos indígenas e eles deixaram de ser vistos somente como uma categoria social tutelada pelo Estado, tendo direitos de organização social, manutenção de costumes, crenças e tradições.

Outros direitos à educação foram assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – a LDBEN (BRASIL, 1996), que garantiu aos povos indígenas, a possibilidade da oferta de educação escolar intercultural e bilíngue. Esse direito foi destaque no artigo 32 (seção III), parágrafo 3, da LDBEN: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1996).

Além da LDBEN de 1996, outros documentos educacionais acrescentaram direitos aos indígenas de terem acesso a processos educativos específicos e diferenciados. Como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

(RCNEI), proposto pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC), em 1998, parte integrante da proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Esse documento curricular incentivou a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. (RCNEI, 1998, p. 3).

Assim como as legislações e referencial curricular citados acima, a promulgação da Lei 11.645/08, que complementou a Lei 10.639/03, trazendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na educação básica, impactou também os currículos de licenciaturas. Isso porque as indagações sobre o saber da cultura, da vivência humana, e da própria memória merecem uma atenção, pois sempre nos indagamos com ensinar e transmitir a História. (GUIMARÃES, 2007).

As aprovações de leis que exigiram o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, foram reivindicações dos movimentos negro e indígena, acrescidas de prazos legais definidos no artigo 87, da LDBEN, que definiu prazos para que a União encaminhasse para o Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), como metas para os 10 anos seguintes, após a publicação da Lei. No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação foi promulgado e apresentava um capítulo dedicado à Educação Escolar Indígena. O capítulo foi dividido em três partes, que abrangiam ofertas de ensino, acesso e metas, desde o ensino primário ao 3º grau indígena.

Corroboramos com a ideia que a efetividade da Lei 11.645/08 no ensino brasileiro, pontualmente no ensino de História, cujas matrizes de construção foram baseadas nos estudos e documentos históricos das lutas dos povos indígenas, tem na escola e nos cursos de formação de professores indígenas a dinâmica necessária para a produção de currículos escolares e acadêmicos que representem os saberes indígenas. A caracterização da educação indígena, pós Lei 11.645/2008, traz consigo uma educação escolar indígena pautada na realidade de cada etnia, a formação de professores nativos, a manutenção das línguas maternas, a criação de faculdades indígenas interculturais, uma maior estruturação das escolas nas aldeias e, sobretudo, um sentimento de pertencimento e identidade.

O atual desafio para ensino de História e Cultura Indígena, considerando a parametrização dos currículos, é representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial, cuja primeira versão foi apresentada no ano de 2015, tendo como principal objetivo, a criação de um currículo oficial, a fim de se estabelecer diretrizes e normas a serem adotadas em todo o país. A versão da BNCC aprovada em 2017, não considerou os debates e propositivas da versão de 2013, que sinalizava para a história dos povos originários ser o conteúdo inicial de História. Ou seja, teríamos a substituição do modelo europeu de ensinar História (História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) pela História do Brasil, com a participação efetiva dos indígenas na sua construção.

CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA IDENTIDADE

A escola para os indígenas no Brasil começa se alicerçar em meados de 1549, com a chegada da primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III, composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. A missão tinha como um dos seus principais objetivos a conversão dos nativos à fé cristã. O processo de catequização dos nativos pelos missionários jesuítas ocorreu através dos ensinamentos cristãos e na introdução da Língua Portuguesa para os indígenas.

A princípio, para ensinar os indígenas a ler, escrever e convertê-los à fé cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Inicialmente, os locais de catequese não eram apropriados e nem fixos, portanto, essas missões ficaram conhecidas como volantes. Com a efetivação da colonização portuguesa, os ambientes foram sendo separados, e os jesuítas passaram a ensinar para os indígenas não batizados nas chamadas “casas”, e para os meninos portugueses, alguns mestiços e indígenas batizados, nas chamadas “escolas de instrução”, que mais tarde se chamariam colégios. (LEITE,1965; AZEVEDO,1976).

Os ensinamentos proporcionados pela missão jesuítica eram impostos e muito distante da realidade dos nativos, não produzindo uma mudança significativa no modo de vida dos indígenas. Contrariando as expectativas dos portugueses em colonizar os

nativos o mais rápido possível, os indígenas, quando voltavam ao seu habitat natural e ao convívio com outros indígenas, até mesmo aqueles que eram batizados, voltavam a praticar os seus costumes e suas crenças.

Segundo o educador Freire (2004, p. 23), “a população indígena era bastante diversificada nessa época; a estimativa era de que existiam aproximadamente 10 milhões de índios¹ e cerca de 1.200 línguas diferentes pronunciadas por vários grupos étnicos, com costumes e tradições próprios”.

Ainda sobre a análise do contexto de catequese através da educação, Paulo Freire, destaca o papel das escolas para os nativos:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminadas e exclusas da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p. 23).

Ao longo da história, os processos de ensino e aprendizagem ofertado aos povos originários foram construídos com uma visão eurocêntrica. Durante a colonização, os povos originários receberam uma imposição educacional que certificava sobre eles os estigmas de seres inferiores e de não pertencimento. Assim, várias culturas e costumes originários foram sendo substituídos pelos costumes dos não indígenas. As missões permaneceram por muito tempo como um modelo ideal de ensino para os povos originários, mesmo após a expulsão desses pelo Marquês de Pombal, em 1759.

Após a expulsão dos jesuítas, a governança sob a vida dos indígenas dividia-se entre dois ideais: o assimilacionista do período imperial, e o republicano, com a criação

¹ O termo “índio” será utilizado nesta escrita, quando se tratar de citação. Consideramos, os termos “indígenas” e “povos originários”, mais adequados para a representação dos sujeitos históricos indígenas.

do Serviço Nacional de Proteção dos Índios (SPI), no ano de 1910. Consideramos importante registrar que, durante o Império, na legislação denominada de Diretório², a educação para os índios podia ser realizada por professores indígenas ou por religiosos missionários, desde que ocorresse nos aldeamentos³ indígenas. Assim como, o uso da educação pelo SPI, para transformar os indígenas em trabalhadores nacionais por meio de diversos ofícios (oficinas mecânicas, engenhos de cana, casas de farinha e outros) nas escolas das aldeias. Sendo, as crianças encaminhadas para as escolas de artífices existentes nas capitais. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

No decorrer do período republicano, a preposição da Constituição de 1934 em legislar sobre as questões indígenas, as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a criação FUNAI, em 1967, apresentaram algumas vertentes para a Educação Escolar Indígena, mas ainda muito longe da realidade e da expectativa dos povos originários.

Somente com a organização e articulação dos povos indígenas em associações, nas décadas de 70 e 80 do século XX, instaurou-se a ação de cobrar das autoridades uma atenção maior aos povos originários em todos os quesitos e, principalmente em relação ao ensino oferecido nas escolas indígenas. Nesse contexto, foi que a Educação Escolar Indígena passou a existir. (LUCIANO, 2006).

Ainda, sobre a Educação Escolar Indígena, o professor Gersem Luciano destaca:

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com sua educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e

² “Diretório” era a denominação para a Política Indigenista instituída no Brasil, entre o período colonial e imperial (1755 a 1845).

³ Os aldeamentos foram criados na Política Indigenista (Regulamento das Missões - 1845), com objetivo de catequizar e civilizar os indígenas, principalmente pela inserção de colonos nos aldeamentos.

uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e das comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas do que aquelas que as emergentes organizações indígenas estavam desenhando e implementando, como a defesa da terra e a (re)valorização cultural. (LUCIANO, 2006, p. 156).

Nesse cenário de lutas indígenas por direitos, a promulgação da Constituição de 1988, também chamada de Constituição cidadã, em especial nos seus artigos nº 210, nº 215 e nº 231, apontou novos caminhos e objetivos para o ensino dos povos originários. É inegável que os marcos regulatórios como a Lei de Diretrizes Básicas da Educação - LDBEN (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998), a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº 5.051/2004) (BRASIL, 2004), Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009), acrescidos da Constituição de 1998, foram fundamentais para a implementação da Educação escolar Indígena no Brasil. Assim como os Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica (CNE/CEB nº 13/2012) e a Resolução (CNE/CEB nº 5/2012), que contribuíram para a autonomia da Educação Escolar Indígena.

Além do princípio da autonomia, conferido pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica, citado acima, é importante registramos outros direitos da Educação Escolar Indígena:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria "Escola Indígena" nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas

indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 1999, p. 10).

O princípio da legitimidade atribuído à Educação Escolar Indígena fomentou a formação de professores indígenas, com o propósito de manutenção e preservação de um ensino diferenciado. Sendo a escola, um lócus voltado para os saberes e costumes dos povos originários, preservando suas tradições e suas raízes, e sua identidade. Eis a análise do professor Gersem Luciano sobre essa questão:

A proposta de educação escolar indígena diferenciada vem cumprindo a sua função, chamando a atenção da sociedade brasileira e dos povos indígenas em particular para a necessidade de se repensar o papel da escola no passado, no presente e no futuro desses povos. O tratamento específico e diferenciado continuará a ser uma luta primordial do movimento indígena no âmbito das políticas públicas, como condição de efetividade da pluriculturalidade do Estado brasileiro, tendo como perspectiva a instauração de uma cidadania diferenciada ou cidadania no plural. (LUCIANO, 2006, p. 168).

As representações da sociedade exprimem a relação e a construção da identidade influenciando na transmissão dos valores. O preconceito e os estigmas negativos criados na questão da formação da identidade indígena também influenciaram por muito tempo as produções historiográficas e os próprios percalços da escolarização, de certo modo, colaboraram para a omissão identitária. Ao abordar o tema da identidade,

Hall (2006) observa a subjetividade de tal conceito.

O próprio conceito com qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, 2006, p. 8).

Essa identidade indígena é expressada em tudo aquilo que os diferencia e os identifica como indivíduo ou sujeito da própria História do Brasil, a ideia de identidade, na perspectiva de Hall (2006), é subjetiva e não pode oferecer afirmações conclusivas por ser uma interpretação da vivência de outros sujeitos de acordo com interesses de quem observa. Por isso, a imagem do indígena brasileiro, ainda hoje, é marcada por estigmas e heranças negativas deixadas pelos primeiros escritos dos colonizadores europeus. É uma visão contraditória que revela a idealização do indígena, primeiramente visto como habitante do paraíso terrestre, depois visto como selvagem, uma experiência vivida de forma única pelos povos originários.

Roger Chartier (1990) percebe as experiências como importante nas representações de uma sociedade. A complementação das representações e as práticas de uma determinada sociedade podem tornar-se importantes fontes para a delimitação do pensamento e a construção em um espaço temporal da sociedade estudada. Fato esse que implica um olhar crítico na produção e construção de documentos históricos e na própria definição da Educação Escolar Indígena.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: CONSTRUÇÃO DA FAINDI

Os marcos legais em relação à Educação Escolar Indígena, e sua ampliação, resultaram na necessidade de se pensar não só a questão da acessibilidade da

comunidade indígena à escola, mas houve uma preocupação também na formação de professores indígenas. Para que a relação ensino-aprendizagem pudesse ser feita dentro dos preceitos culturais e tradições dos povos originários por um professor nativo. Conforme está escrito no parecer do CNE/CEB nº 14/99:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades desenvolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 1999, p. 15).

A criação da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso – FAINDI/ UNEMAT, cujo objetivo, desde seu início, foi formação de professores indígenas, teve como apoio o Parecer CNE/CEB nº 14/99, e estava atendendo a uma demanda originária do movimento indígena, congressos e convenções, que, ao longo do tempo, reivindicavam a ocupação das salas de aula de um professor nativo.

Essas manifestações culminaram na primeira experiência de formação de professores indígenas que, de forma pioneira, através dos projetos “Tucum” e “Urucum/Pedra Brilhante”, no ano de 1995, intermediados pela UNEMAT, inaugurou no Estado de Mato Grosso um programa intitulado, 3º Grau Indígena. O 3º Grau Indígena tinha como principal objetivo, a formação exclusiva de professores indígenas, ofertando três cursos de licenciaturas: Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura. Um marco histórico que viria apresentar ao mundo do ensino, a possibilidade de realmente fazer uma educação diferenciada, intercultural, que atendesse os anseios dos povos originários. (JANUÁRIO, 2004).

E, assim, temos na UNEMAT, precisamente na cidade de Barra do Burgres - MT, a primeira Faculdade Intercultural Indígena, sendo o primeiro vestibular indígena do Brasil, que ocorreu no primeiro semestre de 2001, com 570 candidatas pertencentes a várias etnias e de 14 estados do Brasil. (JANUÁRIO, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O negacionismo historiográfico que foi descrito ao longo deste artigo, principalmente no século XIX, sustentou uma historiografia distante da realidade indígena e da própria História do Brasil.

Manuela Carneiro da Cunha (1992), expressa que a exclusão dos povos indígenas, provocou, durante muito tempo, o esquecimento deles como sujeitos históricos.

Por outro lado, a análise bibliográfica de marcos legais que contribuíram para a construção da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso, por meio do 3º Grau Indígena, depois FAINDI, respaldados pelo movimento indígena, possibilita-nos considerar que a educação indígena específica e diferenciada, iniciada na Unemat em 2004, têm transformado os partícipes desse processo de escolarização em protagonistas de suas próprias Histórias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil - movimento, cidadania e direito (1970-2009)**. 2010. 464 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena Básica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena Básica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645. Acesso em: 19 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância** – 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Papirus, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres, v.1, n.1, 2002.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na universidade: a experiência do 3º grau indígena. **Revista da Faculdade de Educação**. Cáceres, ano II, nº 2 / jan.-jun. 2004.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO (1968-2002)

doi[®] 10.56518/edara.978-65-997902-4-9_012

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo
Nilce Vieira Campos Ferreira

INTRODUÇÃO

No estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste do Brasil, a Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT era uma instituição de educação profissional, administrada pela União. No ano de 2008, após ter sido chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – Cefet-MT, entre os anos de 2002 e 2008, a instituição é denominada de Campus Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva, unidade do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

O IFMT é uma instituição que teve seu marco inicial em 1909, com a Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso. Hoje essa instituição de educação profissional e tecnológica oferta variados níveis de ensino, como cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e de pós-graduação. Com 19 campi e uma Reitoria, quatro destes localizados na região metropolitana da capital, e 15 no interior do estado, o IFMT atende aproximadamente 26 mil alunos e conta com 2,5 mil pessoas trabalhando entre docentes, técnicos administrativos, estagiários e terceirizados (IFMT, 2021).

Durante o período de 1968 a 2002, a instituição, então denominada de ETFMT, foi incumbida de preparar profissionais técnicos de nível médio na capital de Mato Grosso, Cuiabá, ordenado pelo sistema federal de educação profissional. Conforme as fontes legais acessadas, a ETFMT deveria irradiar as inovações da pedagogia

tecnicista, em um contexto de alinhamento do campo educacional com o sistema produtivo, preparando pessoal técnico de nível médio competente e apto às demandas do mercado de trabalho brasileiro, em especial, a realidade do mercado mato-grossense e ao padrão industrial da região (BRASIL, 1975).

Um dos propósitos da ETFMT, conforme seu Regimento Interno aprovado pela Portaria do Ministério da Educação – MEC nº 501, de 16 de outubro de 1975, era ministrar ensino de 2º grau, tendo em vista a formação integral dos educandos, permitindo a preparação dos alunos, não só tecnicamente qualificados ao exercício de profissões específicas, mas indivíduos críticos do meio social, político e econômico. A escola deveria seguir as políticas de educação do governo federal, em especial as legislações fixadas, conforme confirma o excerto abaixo extraído do seu estatuto que foi publicado do Diário Oficial da União.

Art. 1º - A Escola Técnica Federal do Mato Grosso, autarquia criada pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, tem por finalidade ministrar o ensino de 2º grau.

§ 1º - O ensino ministrado na Escola, além dos objetivos próprios de cada curso, observará os ideais e fins da educação nacional prevista na Constituição da República Federativa do Brasil e na legislação que fixa as diretrizes e bases do ensino de 2º grau, tendo em vista a formação integral dos educandos (BRASIL, 1975, p. 1-4).

Considerando que a ETFMT surgiu no ano de 1968, a partir da Escola Industrial Federal de Mato Grosso – EIFMT (1965-1968), para atender processos de modernização do ensino técnico brasileiro, e, em 2002, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – Cefet-MT (2002-2008), em um processo que ficou conhecido como “cefetização”, propusemos um estudo sobre as transformações da ETFMT, em meio ao contexto político, social e econômico que

modificaram normas e regulamentos impostos às escolas federais de educação profissional. Partimos da premissa que a ETFMT não ficou à margem dos fatos históricos ocorridos em seu tempo, vez que era uma instituição alinhada aos processos de transformação da sociedade brasileira e, em especial, das políticas de educação profissional da União.

Nosso objetivo é identificar normas derivadas de projetos políticos educacionais brasileiros que afetaram a ETFMT. Para tanto, as fontes históricas eleitas foram àquelas de cunho públicas e legais, tais como leis, decretos, regimentos e portarias. Para refletir sobre essas fontes, recorreremos aos referenciais teóricos e metodológicos da História Nova, na perspectiva de conceber que a realidade social e cultural é constituída pelas diversificadas atividades humanas, produzidas por homens e mulheres, e na escrita da história contrária a história tradicional, que se voltou aos “grandes feitos dos grandes homens” e essencialmente à política (BURKE, 1992, p. 12). Justificamos o recorte em razão do período em que a instituição, hoje IFMT, permaneceu com a denominação Escola Técnica Federal de Mato Grosso, que foi de 1968 a 2002.

O interesse por este objeto é desdobramento do projeto de pesquisa de doutorado sobre a formação de professores da Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT (1984-1990), em específico, do Curso Esquema I e Esquema II. A pesquisa encontra-se em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG e Grupo de Pesquisa História da Educação Profissional, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (Histedpro) do IFMT.

O GPHEG reúne pesquisadoras e pesquisadores que focalizam a pesquisa em História da Educação e das instituições educacionais, em qualquer nível de ensino, em especial, práticas educativas e de ...escolarização, os estudos das relações entre gêneros e a formação docente rural (FERREIRA; MARTINS, 2021). Já o Histedpro dedica-se à história do ensino profissional e das instituições educacionais rurais e urbanas na região Centro-Oeste do Brasil (HISTEDPRO, 2022).

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO: CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A denominação Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT foi baixada pela Portaria do Ministério da Educação – MEC nº 331, de 17 de junho de 1968, juntamente com outras denominações das Escolas Técnicas Federais de Alagoas, do Ceará, do Pará, da Paraíba, do Piauí, do Rio Grande no Norte, de Sergipe e de Santa Catarina.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições resolve:
 Nº 331 – Alterar os itens nºs 1, 5, 11, 14, 15, 19, 21, 22 e 23 do inciso II da Relação Anexa à Portaria Ministerial nº 239, de 3 de setembro de 1965, que passarão a ter a seguinte redação: 1. Escola Técnica Federal de Alagoas; 5 Escola Técnica Federal do Ceará; 11. Escola Técnica Federal de Mato Grosso; 14. Escola Técnica Federal do Pará; 15. Escola Técnica Federal da Paraíba; 19. Escola Técnica Federal do Piauí; 21. Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte; 22. Escola Técnica Federal do Sergipe; 23. Escola Técnica Federal de Santa Catarina (BRASIL, 1968, p. 4.918).

Todas essas escolas, até então, denominadas de Escolas Industriais, eram vocacionadas aos cursos industriais, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, instituída pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, dividia o ensino técnico em três cursos: o industrial, o agrícola e o comercial. Esses cursos eram ministrados em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos de duração; e colegial, com, no mínimo, três anos. Ambos, ginásial e colegial, eram correlacionados à educação de nível médio.

As escolas técnicas federais gozavam de autonomia de gestão, didático-pedagógica, administrativa, técnica e financeira, haja vista a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que transformou os estabelecimentos de ensino industrial em autarquias federais, na esteira do processo de modernização e industrialização do país. Essa lei dispunha de uma nova organização escolar e administrativa, estabelecendo os objetivos, a forma de organização escolas e administrativa, e vinculava de forma indireta as instituições federais de educação profissional ao Ministério da Educação e Cultura–MEC.

A ETFMT começou sua trajetória oferecendo os mesmos cursos ginasiais industriais da Escola Industrial Federal de Mato Grosso – EIFMT: Artes Industriais, Eletricidade, Mecânica Geral, Mecânica de Automóveis, Trabalhos em Couro, Trabalhos em Madeira, Trabalhos em Metal, Artes Gráficas e Alfaiates (KUNZE, 2011). Além desses cursos ginasiais, a ETFMT iniciava a oferta de dois cursos colegiais, o de Estradas e o de Eletrotécnica, que foram planejados nos anos finais da EIFMT. Esses cursos colegiais, após a reforma da LDB de 1961 passaram a ser cursos técnicos de 2º grau, ou cursos técnicos de nível médio, como veremos a seguir. Já os cursos ginasiais, não mais ofertados pela ETFMT, foram recepcionados pela reforma como cursos de 1º grau.

A Portaria nº 331/1968, que qualificou e denominou a instituição de Escola Técnica Federal de Mato Grosso, alterou a redação da Portaria do MEC nº 239, de 03 de setembro de 1965 (BRASIL, 1965, p. 9.370). Esta última por sua vez era fundamentada na Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, sancionada pelo Presidente da República Castelo Branco, na gestão do ministro do MEC Flávio Lacerda. Nesta lei, o artigo primeiro estabelecia que as universidades e as escolas técnicas da união, vinculadas ao MEC, e que estavam sediadas nas capitais dos estados, deveriam receber em sua denominação o termo “federal”, seguido do respectivo estado.

Art. 1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado.

Parágrafo único. As Escolas e faculdades integrantes das Universidades Federais serão denominadas com a designação específica de sua especialidade, seguida do nome da Universidade.

Art. 2º Se a sede da universidade ou da escola técnica federal fôr em uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade (BRASIL, 1965, p. 8.554).

Em 1968, a escola técnica da União e sediada na capital de Mato Grosso, Cuiabá, era denominada de Escola Industrial de Cuiabá, ou seja, não continha a qualificação federal e não remetia ao termo “de Mato Grosso”, fato que também ocorria com outras escolas federais de educação profissional. Com a Portaria do MEC nº 239/1965 a denominação da Escola Industrial de Cuiabá passou a ser Escola Industrial Federal de Mato Grosso, e mais tarde, com a nova redação instituída pela Portaria nº 331/1968, a instituição foi denominada de Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT.

Ressaltamos que a denominação Escola Industrial de Cuiabá foi adotada entre os anos de 1942 e 1965, quando esse termo sucedeu a primeira configuração do IFMT, a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso, de 1909 a 1941, que era voltada aos cursos primários de iniciação profissional. Além disso, por um breve período, de setembro de 1941 a fevereiro de 1942, a instituição recebeu o nome de Liceu Industrial de Mato Grosso (FIGUEIREDO, 2017).

Com a alteração da Portaria MEC nº 239/1965 pela Portaria MEC nº 331/1968, as denominações Escolas Industriais deixaram de existir, e no lugar, surgiram as Escolas Técnicas Federais. Todas essas alterações de denominação foram sendo regulamentadas, juntamente com as transformações na educação brasileira, conforme os diferentes projetos de educação profissional, das reformas educacionais, conduzidos pelo governo brasileiro, visto a atender demandas do mercado e aos interesses do desenvolvimento econômico.

Três anos após a primeira LDB de 1961, o Golpe Militar em 1964 pôs fim ao governo do então presidente João Goulart para uma sucessão de governos militares. No regime civil-militar a nova orientação política, ideológica e econômica, fortaleceu a centralização das decisões políticas educacionais, tornando a educação pública mais burocratizada. O Ministério da Educação brasileiro, por meio de suas diretorias, centralizava e conduzia as políticas públicas de educação, muitas vezes por portarias e instituição de práticas burocráticas. O controle social, por meio da educação, também foi fortalecido e, nesse sentido, as escolas federais de educação profissional foram entendidas como estratégias de crescimento acelerado do capitalismo brasileiro.

Nesse ambiente conturbado no campo político e social, em meio ao crescimento econômico do país, uma reforma na recém LDB foi realizada para alterar dispositivos importantes que tratavam do ensino primário e médio, com interesses de ajustar, entre outras coisas, o campo educacional ao econômico. O país adentrava um período da ditadura civil-militar que ficou conhecido como “milagre econômico brasileiro”. O período que compreendeu de 1967 a 1973 foi marcado por um expressivo crescimento da economia, em especial das indústrias automobilísticas, baixos índices inflacionários e aumento das exportações. Em meio à repressão aos opositores do governo, a censura aos meios de comunicação, o aumento da dívida externa, a economia crescia em uma conjuntura econômica internacional muito favorável ao mercado brasileiro (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 452).

Em 1971, a nova LDB foi instituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, dividindo o ensino brasileiro em 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau compreendia a educação primária somada ao extinto ciclo ginásial da LDB/1961, e continha oito séries anuais. Já o ensino de 2º grau incorporou o extinto ciclo colegial da LDB/1961 e continuou com no mínimo três séries anuais. A grande novidade foi que a LDB/1971 estabeleceu compulsoriamente que todo o ensino de 2º grau do país, seja ele público ou privado, como profissionalizante. Essa medida do governo civil-militar que determinou a profissionalização universal e compulsória sofreu resistências de setores da sociedade.

Para os empresários do ramo educacional, a profissionalização do ensino de 2º

grau resultou no aumento das despesas e dos investimentos para adequarem às escolas, o que reduziu o interesse empresarial sobre esse ramo de negócio. Para os educadores, havia pouco, ou quase nada, em relação a professores e escolas de formação de professores para atuarem na educação profissional. Essa ausência de professores faz surgir cursos aligeirados e preparados às pressas, comumente denominados de “Esquemas”, que buscavam atender a necessidade de mão de obra especializada para exercer o magistério da educação profissional (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2022).

Com efeito, a partir da LDB de 1971, a ETFMT deixa de ser uma escola profissional voltada aos cursos ginasiais industriais, e passa a atuar no desenvolvimento do ensino médio técnico, não apenas do do ramo industrial, como nos tempos de suas antecessoras, mas nas três áreas das atividades econômicas: a primária, voltado para a agropecuária e extrativismo; secundária, predominantemente industrial; e terciária, para o setor de serviços.

Em 1972 a ETFMT passou a atender públicos de ambos os sexos. Até então, a escola não registrava matrículas de pessoas do sexo feminino, ainda que não fosse uma instituição legalmente constituída apenas para atender o público masculino. O primeiro curso da ETFMT a ser frequentado por mulheres foi o de Técnico em Secretariado. A partir de 1972, as mulheres passaram a cursar as carreiras técnicas da ETFMT (FIGUEIREDO, 2008).

Nos anos de 1980, a ETFMT se consolidava como expoente do ensino técnico em Mato Grosso, haja vista que em 1982 a profissionalização universal e compulsória do ensino médio (2º grau) foi flexibilizada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, e poucas foram as escolas que ofertavam as mesmas carreiras da ETFMT. Ressaltamos que na época, em Mato Grosso, para além da ETFMT, coexistiam duas outras instituições de educação profissionais federais: a Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá, na Serra de São Vicente (90 Km de Cuiabá, km 329 da BR 364), e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Ambas as escolas focalizaram seus currículos em cursos técnicos da área agrícola e não concorriam diretamente com as carreiras oferecidas pela ETFMT.

Em 1988 a escola chegou a registrar 2.171 alunos distribuídos nos cursos técnicos de 2º grau, ou técnicos de nível médio. O seu corpo docente era formado por 178 professores, distribuídos entre os perfis de cultura geral e técnica, além de 81 técnicos administrativos e 21 aposentados (SILVA, 1994). A seguir, elaboramos um quadro com os cursos técnicos ofertados pela ETFMT, de 1968, quando ela surgiu, a 2002, quando ela foi transformada em Cefet-MT.

Quadro 1 - Cursos técnicos ofertados pela ETFMT e o respectivo ano de criação (1968 a 2002)

CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
Técnico em Estradas	1965
Técnico em Eletrotécnica	1966
Técnico em Edificações	1972
Técnico em Secretariado	1972
Técnico em Agrimensura	1979
Técnico em Eletrônica	1979
Técnico em Telecomunicações	1979

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Notamos que a partir dos anos de 1980, a ETFMT não ampliou o quadro com novos cursos técnicos. As fontes consultadas não revelam o porquê dessa característica, mas podemos afirmar que novos cursos só vêm ocorrer quando a instituição é transformada em centro federal de educação tecnológica, em 2002, com a oferta de cursos superiores e de especialização, como veremos a seguir.

A fim de caracterizar o corpo discente, encontramos informações que em 1988, a análise realizada sobre o perfil socioeconômico dos estudantes pela ETFMT no ato de

seleção constatou que a renda familiar dos discentes seguiam as seguintes características relacionadas às camadas médias da sociedade mato-grossense.

Quadro 2 - Renda familiar dos estudantes da ETFMT em 1988

RENDA	%
Abaixo do salário-mínimo	1,2
De 1 a 3 salários-mínimos	15,65
De 4 a 6 salários-mínimos	18,65
De 4 a 6 salários-mínimos	23,15
Acima de 10 salários-mínimos	39,55

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A análise dos dados disponíveis no quadro acima aponta que mais de 50% dos estudantes da ETFMT eram oriundos de famílias com melhor poder aquisitivo. Essa característica é diferente de quando comparado ao público que frequentava a instituição em anos anteriores.

A partir de 1990, com uma agenda neoliberal, o Brasil se insere em um contexto de globalização, associado à implantação do Plano Real, que consistia em um pacote de medidas econômicas, tais como criação da moeda Real Brasileiro e à privatização de setores da economia, na tentativa de reverter o desemprego que atingia 15% da população economicamente ativa e a alta da inflação (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Com relação à educação, nos anos de 1990, o conceito de formação profissional recebeu novos significados, como foi a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e em especial, a discussão

para uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Na Lei nº 8.948/1994 previa-se uma nova etapa de remodelação das escolas técnicas federais, que poderiam ser transformadas em centros federais de educação tecnológica, em nível superior de ensino.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994, p. 18.882).

Em 1996, 10 anos após o fim do regime civil-militar, uma nova LDB foi promulgada, após intensos debates no Congresso Nacional, desta vez sob orientação da Constituição Federal do Brasil de 1988. Instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB estruturou a educação brasileira em dois níveis: a Educação Básica – que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio –; e a Educação Superior. No texto da LDB de 1996 a educação profissional, pela primeira vez, foi destacada como uma modalidade de educação, juntamente com outras duas (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial), e deveria integrar-se aos diferentes níveis, etapas e modalidade escolares, que se adaptassem as diferentes formas trabalho, ciência e tecnologia, vinculados a atividade produtiva (BRASIL, 1996).

Apesar disso, na estruturação de níveis de educação, não foi explicitado o termo educação profissional, o que não foi bem recebido por educadores e críticos da educação, haja vista a oportunidade estabelecer orientações e normatizações consistentes que “[...] viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto ao menos da maioria das camadas sociais do país [...]” (SAVIANI, 2016, p. 229).

Com efeito, a partir da LDB de 1996, a ETFMT passou a oferecer, separadamente, o ensino médio (não vinculado a uma carreira técnica específica) e o ensino profissional de nível técnico e nível básico (cursos técnicos integrados ao nível médio).

Todos os sete cursos técnicos que foram criados durante a trajetória da ETFMT foram ofertados até o ano de 2002, momento em que a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – Cefet-MT, em um processo que ficou conhecido como “cefetização”, nos termos da Lei nº 8.948/1994.

A cefetização foi um processo de transformação das escolas técnicas federais em centros de educação profissional de nível superior, ou seja, um deslocamento dos objetivos educacionais, que passam de médio-técnico à predominantemente de cursos superiores de tecnologias. Os cursos de tecnologias era o que os diferenciava das universidades federais. As primeiras instituições do país que foram “cefetizadas”, ainda no governo civil-militar, foram as Escolas Técnicas de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow do Rio de Janeiro, em 1978, pela Lei nº 6.545, de 30 de julho de 1978. O movimento de cefetização também era reivindicado pelas escolas. Caso das Escolas Técnicas de Pelotas, Campos, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, São Paulo, Maranhão, Bahia e a própria ETFMT, que tentaram até o final dos anos de 1980, sem sucesso, o pleito junto ao Ministério da Educação (CAMPELLO, 2007).

Nos anos de 1990, um novo movimento de reforma do ensino profissional brasileiro que, segundo Campello (2011, p. 06), tinha por “objetivo a constituição de um subsistema de educação profissional, complementar e paralelo ao sistema educacional, a “cefetização” das escolas técnicas é uma prioridade”. A existência de dois movimentos, um interno das escolas técnicas em ofertarem educação superior, e para isso precisavam transformar-se em “cefets”, e exterior que buscava reformar a educação profissional, fez com que em 2002 todas as escolas técnicas federais se transformassem em centros federais de educação tecnológica, colocando fim ao termo Escola Técnica Federal em todo país.

Em Mato Grosso, a ETFMT, aderida ao processo de “cefetização”, é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – Cefet-

MT, pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, nos termos da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Como Cefet-MT a instituição ficou assim denominada até o ano de 2008, quando ela foi reunida com outras duas escolas federais de educação profissional de Mato Grosso, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, para formarem o atual “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso” (BRASIL, 2008, p. 01).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das fontes analisadas procuramos refletir sobre uma parte trajetória da Escola Técnica Federal de Mato Grosso, em específico, sobre as suas reformulações. Foi possível evidenciar que as exigências econômicas e fatores sociais determinaram os rumos históricos da educação profissional brasileira, e que a ETFMT era afetada, haja vista que ela era uma instituição da rede federal de educação profissional.

A formação ofertada pela escola federal da capital de Mato Grosso, Cuiabá, era de interesse dos arranjos produtivos regionais e nacionais e a escola era reconhecida como expoente da educação profissional no estado.

O capitalismo brasileiro se desenvolveu em meio a crises econômicas e surtos de crescimento, e a educação profissional da rede de escolas federais de educação profissional articulou-se com todo esse contexto, mudando denominações, oferta de cursos e administração das escolas.

Perpassa as análises o fato de que no período analisado, de 1968 a 2002, a ETFMT vivenciou três LDBs, em 1961, 1971 e 1996, além de outras leis, que alteraram a estrutura do ensino profissional no contexto geral da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – Parte 1, Brasília, ano CIII, nº 161, p. 8.554, 24 de agosto de 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Portaria nº 239, de 03 de setembro de 1965. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – Parte 1, Brasília, ano CIII, nº 174, p. 9.370, 13 de setembro de 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Portaria nº 331, de 06 de junho de 1968. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – Parte 1, Brasília, ano CVI, nº 114, p. 4.918, 17 de junho de 1968.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Portaria nº 501, de 16 de outubro de 1975. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – Parte 1, Brasília, suplemento ao nº 211, p. 1-5, 04 de novembro de 1975.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CXXXII, nº 233, p. 18.882, 09 de dezembro de 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, ano CXXXIV, nº 248, p. 27.834-27.841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano CXLV, nº 253, p. 1-3, 30 de dezembro de 2008.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. BURKE, Peter. (org.). Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. In: **Educação & Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2007.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim. **Quando a História da Educação se tornou História, Educação, Instituições e Gênero**: construção e consolidação do grupo de pesquisa e estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG (2014-2020). In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; RIBEIRO, Marcel Thiago

Damasceno (Orgs). **Memória, pesquisa e impacto social**: O percurso formativo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. 1ª edição. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. **O gênero na educação tecnológica**: uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos da Área de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica). 161 p. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos. **O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá**: A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso (1909-1942). 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Escola Técnica Federal de Mato Grosso: formação de professores da Educação Profissional (1984-1989). In.: HERREIRO, CUSTODIO, Regiane Cristina (Orgs). **História da educação, pesquisa e ensino**: Mato Grosso, Rondônia e América Latina. Cuiabá: ARA Editora, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - IFMT. **Relatório de Gestão do IFMT - 2021**. Cuiabá, 2021. Disponível em: <http://www.ifmt.edu.br/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

KUNZE, Nádía Cuiabano. **Escola Industrial de Cuiabá**: gênese e organização (1942-1968). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

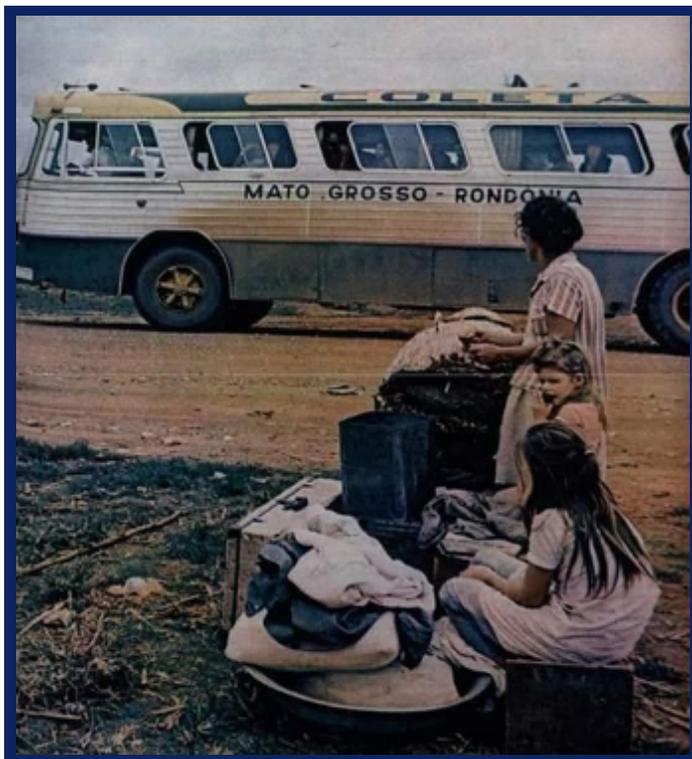
SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 13^o ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Alenir Ferreira da. **A realidade do ensino de física na Escola Técnica Federal de Mato Grosso**. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Técnico). Universidade Federal de Mato Grosso, 1994.

HISTEDPRO. Grupo de Pesquisa em História da Educação Profissional, **Repositórios Digitais e Acervos Históricos**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/769364>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IMAGEM DA CAPA



A figura da capa mostra uma família se deslocando para o Território Federal de Rondônia ou para Mato Grosso. Pessoas se deslocavam de Mato Grosso para o Território Federal de Rondônia e, a partir de 1981, para o estado de Rondônia, ou o inverso e migravam em busca de trabalho ou eram colonizadores dessas regiões.

REFERÊNCIAS

HERMES, Amadeu. **Ji-Paraná na década de 1970**. Porto Velho, 11 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/bispoamadeu>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Escola Normal Rural e Regional: Formação de Professoras Normalistas Rurais nos Sertões do Centro-Oeste e Norte Brasileiros Mato Grosso e Território Federal do Guaporé/Rondônia (1946-1963)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT/Cuiabá, 2022. p. 22.



SOBRE AUTORAS E AUTORES

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

Marcia Machado de Lima (Org.) é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Campus Porto Velho. Coordenadora da Pesquisa na área de Currículo “Alfabetização Inicial na Escola Básica em Rondônia Pós-Pandemia: Delineamento da Problemática, Possibilidades e Desafios” (Chamada Universal /FAPERO). Doutora em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Escolar em Contexto Amazônico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2872-8066>

E-mail: marcia.lima@unir.br

Gabriel Hernán Fernandez (Org.) es Doctor en Historia en la Facultad de Historia, Geografía y Turismo de la Universidad del Salvador. Licenciado de Historia en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Profesor en las carreras Profesorado y Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (UNSJ). Investigador Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET). Temas de investigación relacionados con la Historia Intelectual y la Historia de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7381-1443>

E-mail: hernan.fernan86@gmail.com

Anderson José de Oliveira é pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Graduado em Educação Física e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-3241>

E-mail: andersonjfmgr@gmail.com

Aparecida Xenofonte de Pinho é Doutora em Estudos da Linguagem, na área de Semiótica Discursiva de origem francesa, pelo programa de doutorado interinstitucional do IF Sudeste de Minas e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, coordenou o Curso de Licenciatura em Letras Português UAB (2013-2015) e professora de inglês do CENID (Centro de Idiomas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro). Participa dos grupos de Pesquisa em Discurso e Educação do IFTM (GPDE), de Semiótica e Discurso (SEDI) na Universidade Federal Fluminense e é integrante Núcleo de Estudos em Línguas e Linguagens (NELL) do IFTM.

E-mail: aparecida@iftm.edu.br

Bruna Maria de Oliveira é Docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Francisco Ferreira Mendes, Diamantino-MT. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT. Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ/UFMT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7923-2258>

E-mail: bruninha06@gmail.com

Carminha Aparecida Visquetti é Doutora em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, é integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG e Assistente Social do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Várzea Grande, Mato Grosso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-7004>

E-mail: carminha.visquetti@ifmt.edu.br

Cristiano Marques Coelho é Professor efetivo de História na Escola Estadual Alfredo José da Silva na cidade de Barra do Bugres - MT. Mestrando em Ensino de História, do programa de Mestrado Profissional em Rede, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PROFHISTÓRIA). Especialista em Ensino de História pela Faculdade Única de Ipatinga - MG. Licenciado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Acadêmico do 9º semestre do curso de Direito da Unemat- campus Barra do Bugres. Pesquisador nas áreas da Educação Escolar Indígena, Formação de Professores Indígenas e Direitos dos povos indígenas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4174-2345>

E-mail: cristiano.coelho@unemat.br

Juliano Guerra Rocha é Professor Adjunto da área de alfabetização, na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Concluiu o estágio de pós-doutorado na linha de pesquisa em Educação e Linguagem na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina (RECONAL-Edu).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-0116>

E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com

Luciana Gonçalves de Lima é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Reitoria, Cuiabá-MT. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT. Mestra em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso PPGPS/UFMT. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ/UFMT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2969-2568>

E-mail: luciana.lima@ifmt.edu.br

Luis Diego Ávila García é graduado em Literatura e Língua Espanhola pela Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade de Córdoba (Montería - Colômbia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-4468>

E-mail: lavilagarcia@correo.unicordoba.edu.co

Marli Auxiliadora de Almeida é Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa: Cultura, Diversidade e Ensino de História/UNEMAT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-0904>

E-mail: marlialmeida@unemat.br

Nilce Vieira Campos Ferreira (Org.) é Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Campus Cuiabá). Coordenadora do 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.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Nayara Cunha Salvador é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-3019>

E-mail: nayara616@yahoo.com.br

Patrícia Berlini Alves Ferreira é Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional - PPGEEDProf/UNIR - Campus Porto Velho. Licenciada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Campus Vilhena. Grupo de Pesquisa Educação Escolar em Contexto Amazônico. Orientadora Educacional do Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2717-9488>

E-mail: patricia.berlini@ifro.edu.br

Roxana Cogollo Ayala é formada em Literatura e Língua Espanhola. É aluna do curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras com ênfase em inglês. Ambas as graduações pertencem à Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade de Córdoba (Montería - Colômbia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-3238>

E-mail: roxicogollo@gmail.com

Ruth Daniela Arevalo Gutierrez é Extensionista do Programa Cartas do Rio a Rua/PIBEC/PROCEA-UNIR (2021-2022). Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia – Campus Porto Velho. Grupo de Pesquisa Educação Escolar em Contexto Amazônico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-8190>

E-mail: rdaniela24@hotmail.com

Simone Carneiro da Silva é Professora de História na Escola Municipal Três de Novembro em Santa Rita do Trivelato-MT. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT. Mestra em Ensino de História. Graduada em Licenciatura Plena em História. Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gêneros - GPHEG. Pesquisa temas relacionados à História da Educação e das Instituições escolas, História das Mulheres.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4229-1745>

E-mail: carneiro.simone1980@gmail.com

Suely Dulce de Castilho é Docente no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ/UFMT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-7174>

E-mail: castilho.suely@gmail.com

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo é Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Campus Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil. Doutorando em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professor Associado da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação Profissional, Repositórios Digitais e Acervos Históricos – HISTEDPRO/IFMT. Pesquisador da História da Educação Profissional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0445-0001>

E-mail: tulio.figueiredo@ifmt.edu.br

Yésica Paola Montes Geles é Docente universitaria de la Universidad de Córdoba. Tutora virtual. Licenciada en Lengua Castellana/UNICOR-Colombia. Magíster en Educación. Mestra em Educação/UFMT-Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1245-4072>

E-mail: yesica.montes.g55@gmail.com

Esta obra “Educação Saberes e Fazeres Docentes: Pesquisas no Brasil, Argentina e Colômbia” resulta de investigações que são realizadas no Brasil e na América Latina. Autoras e autores compõem e se articulam à Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu.

Os textos que compõem esta obra, portanto, constituem importante documento para a compreensão de relevantes pesquisas que são desenvolvidas em programas de pós-graduação que se voltam para redes e grupos da América Latina. Autoras e autores convidam para reflexões e instigam para outras pesquisas que se relacionam às temáticas do campo educacional.



978-65-997902-4-9