Josemir Almeida Barros
Nádia Cuiabano Kunze
Sílvia Maria dos Santos Stering
(Organizadores)

TESSITURAS HISTÓRICAS

ENTRELAÇANDO FIOS DA EDUCAÇÃO DAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIRAS

Sustentável editora
edufro

TESSITURAS HISTÓRICAS

UNIR

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Reitor
Ari Miguel Teixeira Ott

Vice-Reitor
José Juliano Cedaro

edufro

Editora da Universidade Federal de Rondônia

Conselho Editorial

Membros

Lou-Ann Kleppa (Letras UNIR)

Ariana Boaventura Pereira (Libras UNIR)

Ricardo Gilson da Costa Silva (Georafia UNIR)

Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Psicologia UNIR)

Márcio Secco (Filosofia UNIR)

Pedro Ivo Silveira Andretta (Biblioteconomia UNIR)

Carlos Alexandre Barros Trubiliano (Intercultural UNIR)

Gean Carla Silva Sganderla (Biologia UNIR)

Eliane Gemaque Gomes Barros (Biblioteca UNIR)

Xênia de Castro Barbosa (História/ IFRO)

Leandro Soares Moreira Dill (FAPERO)

Josemir Almeida Barros

Nádia Cuiabano Kunze

Sílvia Maria dos Santos Stering

(Organizadores)

TESSITURAS HISTÓRICAS

Entrelaçando Fios da Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras

1ª Edição

Sustentável editora

edufro

Porto Velho
2020

Copyright © Josemir Almeida Barros, Nádia Cuiabano Kunze, Sílvia Maria dos Santos Stering (Organizadores), 2020.
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.
A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

T341 Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras/ Josemir Almeida Barros, Nádia Cuiabano Kunze, Sílvia Maria dos Santos Stering, organizadores. – 1. ed. – Cuiabá: Editora Sustentável; Porto Velho: EDUFRO, 2020. 221 p. : il. color.

Vários autores.

ISBN: 978-65-87539-02-7 (Edufro).

1. Educação - História. 2. História da educação. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino - Centro-Oeste brasileiro. 5. Ensino - Norte brasileiro. I. Barros, Josemir Almeida. II. Kunze, Nádia Cuiabano. III. Stering, Sílvia Maria dos Santos.

CDU 37(811+817)(091)

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

Produção editorial | Editora Sustentável
Edição, design gráfico e foto capa | Téo de Miranda
Revisão e normalização | Josemir Almeida Barros
Jorge Lago Fonseca
Nilce Vieira Campos Ferreira
Diagramação | Editora Sustentável

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

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

Editora filiada
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

PREFÁCIO

Refletir como as temáticas das pesquisas que compõe essa obra estão interligadas implica percebê-las como parte de um todo que revela a importância do estabelecimento desse tecido, composto por vários tecelões, que tem a educação, a história e a memória como fonte distinta de pesquisa.

Os artigos aqui apresentados permitem apreender como as práticas escolares se materializaram em diferentes perspectivas e contextos, oportunizando ao leitor a percepção de uma multiplicidade de olhares sobre a ação escolar e como estas foram apropriadas, seja buscando compreender o que determina a necessidade de implantação de um grupo escolar em uma determinada região, seja na busca de a percepção de como os saberes pedagógicos são apropriados pelos agentes educacionais, em diferentes situações espaciais e temporais, dentre outros elementos presentes na obra.

Esses trabalhos são resultado de ações desenvolvidas por pesquisadores, abrigados em diferentes grupos de pesquisa, em Programas de Pós-Graduação das regiões Norte e Centro-Oeste, cujos movimentos são reveladores de problematização de velhos objetos, depositando sobre estes um novo olhar que permite aos pesquisadores apresentarem ao leitor, diferentes formas de apropriação dos objetos de investigação, em diferentes tempos e espaços.

Ao privilegiar elementos relativos à memória, às transformações sociais, educação, políticas públicas, formação de professores, impacto de programas no rendimento de alunos, planejamento escolar, implantação dos grupos escolares, representação do indígena em escolas não indígenas, ações de ensino e a etnomatemática, formação do sujeito frente à busca pela autonomia e emancipação, evidencia-se o convite feito ao leitor para percorrer os caminhos desse tecido, no qual os pesquisadores, tecelões da memória e da história, arquitetaram suas pesquisas, revelando uma unidade de elementos que estão presentes no processo de institucionalização da educação pública nos estados das regiões Norte e Centro-Oeste brasileiras.

Andréa Maria Lopes Dantas
Profa. Associada da Universidade Federal do Acre/UFAC

SUMÁRIO

PREFÁCIO v
Andréa Maria Lopes Dantas

APRESENTAÇÃO 1
Josemir Almeida Barros
Nádia Cuiabano Kunze
Sílvia Maria dos Santos Stering

1 ANIMAR CON NUESTRAS GANAS Y NUESTRO AMOR UN HOMBRE NUEVO, DIFERENTE 8
Daniel Carceglia

2 PROJETO LOGOS II EM MATO GROSSO: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA "ADQUIRIR HABILIDADES TÉCNICAS PARA ENSINAR OU DESENVOLVER PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS..." 24
Rosemary da Luz
Nilce Vieira Campos Ferreira

3 EDUCAÇÃO INFANTIL RURAL E SUAS ESPECIFICIDADES 43
Andressa Lima da Silva
Silvana de Fátima dos Santos
Josemir Almeida Barros

4 SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT: O SURGIMENTO DO FENÔMENO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (1979-1984) 62
Alex Carbonel Pereira
Marion Machado da Cunha

5 MULHERES NA EDUCAÇÃO, PROTAGONISMO FEMININO EM ROSÁRIO DO OESTE (1950 E 1970) 75
Ivoneides Maria Batista do Amaral
Silvia Maria dos Santos Stering

6 FORMAÇÃO DE NORMALISTAS EM MATO GROSSO: "EXÉRCITOS DE ABNEGADAS PROFESSORAS..." (1937-1947) 94
Marilu Marqueto Rodrigues
Nilce Vieira Campos Ferreira

7 ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO POR MEIO DE EIXO TEMÁTICO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES FORMADORES 110
Maria Emília de Castro Rodrigues
Cláudia Borges Costa

8 UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NO CONTEXTO RONDONIENSE 129
Juliana Cândido Matias
Josemir Almeida Barros

9 TAPETE DE TEAR E ETNOMATEMÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DE MATA CAVALO - MT ..143
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Suely Dulce de Castilho

10 HISTÓRIA E CULTURA ENTRE OS INDÍGENAS NAMBIQUARA NA PERSPECTIVA DA LEI 11.645/08 158
Luciana Martinez de Oliveira Costa
Marli Auxiliadora de Almeida

11 GRAMSCI E SEUS APONTAMENTOS PARA O PROCESSO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 172
Nádia Cuiabano Kunze

12 FONTES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ATAS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 182
Letícia José Alves
Willian Douglas Guilherme

SOBRE AUTOR E AUTORAS ORGANIZADORAS 203

SOBRE AUTORAS E AUTORES 205

APRESENTAÇÃO

Os artigos trazem reflexões de pesquisadoras e pesquisadores das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, vinculados a vários grupos de pesquisas, em suas diversidades de linhas de investigações nos Programas de Pós-Graduação em Educação, cujos textos expressam os processos de consolidação e ampliação da formação em pós-graduação nessas regiões.

Partindo da ideia de Justino Magalhães (1999) de que a memória busca explicar as relações de hierarquia e valores, tanto entre as coisas como entre as pessoas, pois tudo o que nela acontece não é em vão e nem tão pouco se perde, muitas vezes permanece ou se transforma, o leitor encontrará ao longo dos doze artigos apresentados nesta obra, denominada "Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras" discussões resultantes de investigações realizadas no campo da Educação, contemplando temáticas discutidas e problematizadas junto aos grupos de estudos e pesquisas, nas instituições de ensino superior em seus respectivos programas de Pós-Graduação.

Apresentamos ao público artigos que são oriundos de investigações da Pós-Graduação em seus diversos níveis e, principalmente, textos elaborados a partir de diálogos com os grupos, linhas e redes de pesquisas, a exemplo, a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu, entre diversos outros grupos de estudos e pesquisa em educação que se entrelaçam aos escritos aqui presentes.

As produções teóricas carregam "Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras" e tem corroborado para ajudar a criar, fortalecer e integrar grupos de pesquisas em composições e redes necessárias para viabilizar, ampliar e divulgar importantes produções científicas dessas regiões.

Os artigos reunidos demonstram a harmonia entre as linhas de pesquisas e grupos de pesquisas em seus aspectos teóricos e metodológicos em uma perspectiva da polifonia. Reconhecemos ainda as possíveis diferenças que nos permitem a identidade como pesquisadoras e pesquisadores das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Ressaltamos que a obra sinaliza para a necessidade de promover interlocuções entre as pesquisas realizadas nessas regiões articuladas ao Brasil do Sul ao Norte e do Oeste ao Leste. Com esse olhar, as produções foram

desenvolvidas a partir de rigorosas investigações acadêmicas entre atores sociais que atuam e/ou pesquisam em instituições escolares em seus diversos níveis e modalidades de ensino.

Perpassa a obra a compreensão de a necessidade urgente de pensarmos o processo educativo como uma força motriz para a reconstrução do sujeito social ativo, capaz de apontar novos caminhos no tecer contínuo de conhecimentos, sobretudo, em um tempo perpassado pelas incertezas próprias da época contemporânea, na qual o pensamento educacional requer um diálogo crítico e uma constante abertura para o novo, o que demanda que desenvolvamos outras formas de inteligibilidade, com o propósito mais claro de recuperarmos os valores essenciais do ser humano, mediante um aprendizado ininterrupto e ancorado no questionamento e transformação da realidade.

As contribuições trazidas por pesquisadoras e pesquisadores são apresentadas de forma a evidenciar os resultados das suas investigações sobre as temáticas relativas à História da Educação, formação de professores rurais, infâncias, questão agrária, instituições escolares, práticas pedagógicas e gênero, educação de jovens e adultos, políticas públicas, comunidades tradicionais e educação popular e fontes para e sobre os processos de pesquisa em educação.

Considerando nossas articulações e redes de pesquisa, o primeiro texto a ser apresentado discute questões que, em contextos mais amplos, traz reflexões sobre o desenvolvimento social no âmbito da Educação da América Latina, principalmente aquelas de interesse para a sociedade. Oriundo de a Universidade Plurinacional da Pátria Grande, Argentina, uma plataforma que vincula aproximadamente 30 universidades latino-americanas e do Caribe, Daniel Carceglia apresenta o texto **Animar con nuestras ganas y nuestro amor un hombre nuevo, diferente**, da Universidade de Quilmes, Argentina, apresenta a perspectiva de uma visão internacional do cenário educativo mundial, mediante a percepção de que, no contexto educativo planetário, toda a busca de emancipação e autonomia pressupõe riscos e dúvidas ao inovar, ao construir uma educação de possibilidades, porém, a certeza, jamais! O autor destaca riscos e necessidades que têm a ver inclusive com a criação de caminhos libertadores e orientações da pedagogia dos oprimidos, problematizando a hegemonia da educação bancária de modo a pensar nos enfrentamentos das formas conservadoras de educar. O autor destaca que se verifica, de modo permanente, uma transferência de fundos dos setores populares, majoritários, como se diz, às minorias economicamente acomodadas, ou seja, ocorre uma nova implementação de políticas concentradoras do capital.

De autoria de Rosemary da Luz e Nilce Vieira Campos Ferreira, o texto intitulado **Projeto Logos II em Mato Grosso: formação de professoras e professores para adquirir habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos...** apresenta importantes considerações referentes à implantação do Projeto Logos II, um projeto instituído pelo governo federal, destinado à formação de professoras e professores leigas e leigos que atuavam nas salas de aulas de 1ª à 4ª séries. A partir de fontes documentais como legislação, livros atas, matrizes curriculares, relatórios de campos, fichas de estágios, fichas de matrículas, cadernos de campo, iconografia e publicações na imprensa, entre outras, as pesquisadores problematizaram como se deu a implantação do Projeto Logos II e sua organização político-pedagógica como um projeto de formação para docentes que atuavam nas salas de aula de 1º a 4º série do 1º grau em Mato Grosso sem a necessária formação para o magistério.

Educação infantil rural e suas especificidades, texto de Andressa Lima da Silva, Silvana de Fátima dos Santos e Josemir Almeida Barros, apresenta o resultado de uma investigação que teve como objetivo analisar em que medida o Município de Ariquemes, em Rondônia, tem desempenhado sua função "garantidora" do direito à pré-escola para as populações rurais, respeitando as demandas das famílias, suas formas de relação com a produção e as especificidades da escolarização de crianças no meio rural. Trata-se de uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Trabalha com categorizações que se apresentam como eixos da pesquisa: infâncias no rural, educação infantil e formação continuada. As professoras, partícipes da pesquisa, lecionam e residem na área rural e relatam que as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal não atendem as especificidades básicas necessárias às peculiaridades da educação infantil rural. A investigação integra atividades do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância – EDUCA, da Universidade Federal de Rondônia e da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu, uma Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão que agrupa investigadores e extensionistas objetivando intensificar a produção de conhecimentos e divulgar ciências entre as regiões Centro Oeste e Norte articuladas às ações da América Latina.

O texto intitulado **São José dos Quatro Marcos-MT: Educação, História e impactos do desenvolvimento agrário 1979-1984**, de autoria de Alex Carbonel Pereira e Marion Machado da Cunha, apresentam pesquisa realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Lourenço Peruchi. Como centralidade dessa experiência, Pereira e Cunha

problematizaram o contexto histórico por meio de uma fotografia da Avenida São Paulo do município de São José dos Quatro Marcos-MT, no ano de 1980, com atividades didáticas realizadas na aula de História. A fotografia foi utilizada como representação do real em processo articulada à polissemia. Fatos históricos de diversas dimensões, local, regional e nacional, ao serem analiados permitiram discussões de processos históricos globais e locais, generalizações, particularidades e singularidades dos contextos históricos, além de reflexões a respeito de o currículo proposto.

Mulheres na educação, protagonismo feminino em Rosário do Oeste nos anos de 1950 e 1970, texto de autoria de Ivoneides Maria Batista do Amaral e Sílvia Maria dos Santos Stering, refere-se ao estudo dos Grupos Escolares, abordados como reflexões sobre a Educação no Brasil República, surgidos no ano de 1893, segundo modelos europeus de ensino. As autoras enfatizam que o primeiro agrupamento escolar ocorreu na cidade de São Paulo, com o intuito de atender à população urbana, oferecendo a educação primária. A partir dessa constatação, analisam as ações interligadas entre a educação no Grupo Escolar de Rosário Oeste, o papel das mulheres, suas interferências e influências no contexto social. Amaral e Stering evidenciam ainda importância das mulheres na educação escolar de Rosário Oeste e a forma pela qual o legado educacional do século XX está presente no imaginário da comunidade.

Marilu Marqueto Rodrigues e Nilce Vieira Campos Ferreira investigaram a formação de professoras normalistas em Mato Grosso, no período de 1937 a 1947, no texto **Formação de Normalistas em Mato Grosso: exércitos de abnegadas professoras... (1937-1947)**. As investigadoras discutem fontes documentais históricas, discorrem sobre a organização do Ensino Normal em Mato Grosso e problematizam as especificidades dos processos de formação de normalistas, ou seja, como foi organizada a formação de professoras primárias no estado de Mato Grosso? Respondendo ao questionamento, descrevem que a formação de professoras normalistas oferecida em Mato Grosso pressupunha a atuação da mulher, considerada uma educadora por excelência na educação da infância, que reproduzisse valores familiares tradicionais. No estado mato-grossense prevalecia uma formação para o magistério que incluía, no currículo das duas escolas normais públicas de Mato Grosso, o desenvolvimento de práticas didáticas e conteúdos de formação voltadas para o cuidado com a família, a higiene, os espaços domésticos, urbanos e rurais.

Elaboração do currículo por meio de eixo temático na formação dos educadores formadores texto de autoria de Maria Emília de Castro Rodrigues e Cláudia Borges Costa, enfatizam as pesquisas realizadas no

Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste - CMV. As autoras estabelecem um diálogo entre educação de jovens e adultos - EJA, educação popular, história e memória. Por meio de pesquisa participante, com uso de recursos bibliográficos e documentais, com aporte teórico da educação popular, EJA, trabalho, educação profissional, arquivística, memória e história oral, na organização e disponibilização dos materiais ao público, o texto traz reflexões sobre o fazer pedagógico. Os desafios, contradições e limites advindos das pesquisas e do acompanhamento à formação dos professores no CMV também são analisados com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com o direito à educação de qualidade para trabalhadores jovens e adultos da cidade de Goiânia.

O texto de autoria de Juliana Cândido Matias e Josemir Almeida Barros, intitulado **Uma análise histórico-crítica da implementação do PNAIC no contexto rondoniense**, refere-se a uma investigação na linha de Políticas e Gestão Educacional e traz, como um dos objetivos, analisar alguns aspectos sobre implementação do programa de formação docente "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Rondônia" , bem como investigar como as políticas de integração para o território rondoniense, estabelecidas historicamente, nortearam as políticas educacionais para a região. Em termos teóricos, a temática é abordada a partir de a perspectiva histórico-crítica e seus desdobramentos, considerados sob a perspectiva de a dialética materialista, a partir de diálogos com reconhecidos autores filiados a essa matriz analítica da realidade. Os principais questionamentos apontados foram: como as políticas de integração para a região norteiam as políticas educacionais rondonienses? Em que momento as propostas educacionais passaram a constar nas políticas desenvolvimentistas para a região? Qual a influência do contexto histórico para as políticas recentes de formação docente no estado? Ao analisar o cenário recente da formação docente em Rondônia, por meio de referenciais teóricos, dados recentes acerca dos índices educacionais do Estado sobre a educação básica comparados ao restante do país e das fontes oficiais como INEP, IPAN e IBGE trazem a compreensão de vieses que incidem em ações insurgentes, como a estruturação e implementação de políticas docentes próprias ante a realidade dessas regiões e que respeitem sua pluralidade e historicidade, dialogando com as necessidades educacionais existentes.

De autoria de Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva e Suely Dulce de Castilho, o texto denominado **Tapete de tear e Etnomatemática nos processos de ensino e aprendizagem da escola estadual quilombola de**

Mata Cavalo - MT é norteado pelo seguinte questionamento: os pressupostos da Etnomatemática estão presentes na atividade de confecção de tapete de tear realizada pelos alunos da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda? Metodologicamente, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos de etnografia geertziana. Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e na observação de aulas ministradas na escola. Nesse sentido, as autoras evidenciam que os pressupostos da Etnomatemática estão presentes na atividade da confecção de tapete de tear. Além disso, salientam a necessidade de investimentos em formação continuada para professores das Escolas Quilombolas de Mato Grosso, de modo a ampliar as potencialidades de propostas pedagógicas que contemplem etnosaberes.

História e cultura entre os indígenas Nambiquara na perspectiva da Lei 11.645/08, texto de autoria de Luciana Martinez de Oliveira Costa e Marli Auxiliadora de Almeida, destaca que atualmente as questões relacionadas aos povos indígenas do Brasil são temas de discussões e reflexões nas escolas e entre professores, principalmente após a aprovação da Lei 11.645/2008. As autoras ressalvam que práticas didático-pedagógicas ainda trazem saberes históricos escolares com uma visão genérica sobre indígenas, apesar de a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas Indígenas nas escolas públicas e privadas durante a Educação Básica. O artigo objetiva apresentar uma etapa do projeto pedagógico: Intercâmbio Cultural entre alunos não-indígenas da Escola Estadual Onze de Março, Cáceres – MT, e os alunos indígenas do povo Nambiquara, da Terra Indígena Sararé, Conquista D'Oeste – MT, na qual analisaram a "imagem" que os alunos do ensino médio têm sobre os povos indígenas, vinculadas pela n mídia e em narrativas do cotidiano em conexão com a aula de campo na aldeia.

Gramsci e seus apontamentos para o processo de pesquisa em História da Educação, de autoria de Nádia Cuiabano Kunze, apresenta uma reflexão sobre as contribuições que a disciplina intitulada "Antonio Gramsci: a educação como hegemonia", ofertada pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - PPG/FE, da Universidade de São Paulo (USP), proporcionou à pesquisa de doutorado que investigou a trajetória histórica da Escola Industrial de Cuiabá (EIC), uma instituição de ensino profissional existente na capital do Estado de Mato Grosso em meados do século XX. Considerando a finalidade estabelecida por essa disciplina, de propiciar uma leitura dos escritos de Gramsci em perspectiva teórica e de método, a autora conclui que é na esfera das experiências concretas, no dinamismo real da história que se atinge

progressivamente a compreensão de si mesmo, uma concepção de mundo própria, uma teoria do conhecimento, na qual se constrói os métodos que cada pesquisa científica necessita.

Denominado de **Fontes para História da Educação: atas do Conselho Nacional de Educação** o texto de autoria de Letícia José Alves e Willian Douglas Guilherme tem como tema Atas do Conselho Nacional de Educação - CNE. Os pesquisadores ressaltam o potencial de análise de fontes documentais, a exemplo, as atas do Conselho Nacional de Educação. A partir de um rápido histórico do CNE, autora e autor, iniciam a descrição de parte de duas atas, destacando doze passagens. A partir daí evidenciam que pensar a História da Educação implica um olhar reflexivo ao passado, no intuito de melhor compreender o processo histórico. Desse modo, discutem contextos sobre acontecimentos que refletiram diretamente na educação brasileira. A pesquisa realizada demonstrou a riqueza de informações relativas às particularidades de distintas instituições educacionais, muitas delas, ainda em funcionamento.

A partir de essas ponderações, convidamo-los a iniciar a leitura dessa obra, que esperamos seja profícua.

Josemir Almeida Barros
Nádia Cuiabano Kunze
Sílvia Maria dos Santos Stering

Capítulo 1

ANIMAR CON NUESTRAS GANAS Y NUESTRO AMOR UN HOMBRE NUEVO, DIFERENTE

Daniel Carceglia

Introdução

> Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que tuvimos, de que sólo en las bases populares y con ellas podríamos realizar algo en serio y auténtico. De ahí que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida. (FREIRE,1969, p. 97).

Algunos trazos desde la Educación Popular para pensar la investigación como herramienta para la construcción de la Patria Grande en nuestros días.

El escenario que contemplamos hoy

Um homem passa com um pão ao ombro
– Vou escrever, depois, sobre o meu duplo?

Outro senta-se, coça-se, tira um piolho do sovaco, mata-o
– Com que desplante falar da Psicanálise?

Outro entrou em meu peito com um pau na mão
– Falar, em seguida, de Sócrates ao médico?

[…]

Outro treme de frio, tosse, cospe sangue
– Convirá não aludir jamais ao Eu profundo?

Outro busca no lodo ossos e cascas
– Como escrever, depois, sobre o infinito?

Um pereiro cai de um telhado, morre, já não almoça
– Inovar, em seguida, a metáfora, o tropo?

[…]

Un hombre pasa con un pan al hombro
¿Voy a escribir, después, sobre mi doble?

Otro se sienta, ráscase, extrae un piojo de su axila, mátalo
¿Con qué valor hablar del psicoanálisis?

Otro ha entrado en mi pecho con un palo en la mano
¿Hablar luego de Sócrates al médico?

[…]

Otro tiembla de frío, tose, escupe sangre
¿Cabrá aludir jamás al Yo profundo?

Otro busca en el fango huesos, cáscaras
¿Cómo escribir, después del infinito?

Un albañil cae de un techo, muere y ya no almuerza
¿Innovar, luego, el tropo, la metáfora?

[…]

César Vallejo – Poemas Humanos - 1937

Tal como explica, en gran cantidad de textos e intervenciones, Álvaro García Linera (2016)[1], el continente americano (pero también una parte importante de los países de otros continentes) vive en la actualidad un momento de inflexión histórica profunda.

Desde poco antes de nacer el siglo XXI, y luego de un período de fuerte construcción política y conducción gubernamental por parte de fuerzas políticas con mayor vinculación o ascendiente en los movimientos populares en los distintos países[2], una avanzada profundamente conservadora en términos políticos al tiempo que neoliberal en sus comprensiones económicas ha retomado el control del gobierno en varias naciones: en algunos casos como fruto de elecciones libres y democráticas; en otros a través de desplazamientos institucionales (citados en los medios de comunicación como "*golpes blandos*" e "*impeachments*", nuevos nombres que refieren a las acciones desestabilizadoras utilizadas por el poder económico con apoyo extranjero, algunas veces vinculados además a viejos elementos de las dictaduras militares); y, en los casos en los que aún no lo han hecho, mantienen a los gobiernos de sesgo popular bajo una fuerte presión conspirativa permanente.

De tal modo que - en los espacios que lograron construir alternativas de gobierno de corte progresista y popular - en términos generales "de un espíritu

---

1 GARCÍA LINERA, Álvaro. **"¿Fin del ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias?**", en E. Sader, Las vías abiertas de América Latina. Quito: IAEN, 2016.

2 En Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías, político y militar venezolano, presidente de la República Bolivariana de Venezuela desde el 2 de febrero de 1999 hasta su fallecimiento en 2013, y seguido por Nicolás Maduro Moros, quien sostiene el mismo proyecto nacional hasta la fecha; en Brasil Luiz Inácio "Lula" da Silva, fue presidente de la República Federativa de Brasil entre el 1 de enero de 2003 y el 31 de diciembre de 2010, seguido por Dilma Vana da Silva Rousseff, que ocupó la presidencia de su país desde el 1 de enero de 2011 hasta el 31 de agosto de 2016; en la República Argentina Néstor Carlos Kirchner, entre el 25 de mayo de 2003 y el 10 de diciembre de 2007 fue Presidente de la Nación Argentina, seguido por Cristina Fernández de Kirchner, presidenta hasta el 10 de diciembre de 2015; en Bolivia Juan Evo Morales Ayma, político, sindicalista, activista y dirigente indígena aymara boliviano, Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia desde el 22 de enero de 2006 hasta nuestros días; en Nicaragua Daniel Ortega Saavedra, candidato por el Frente Sandinista de Liberación Nacional, que gobierna desde 10 de enero de 2007 (cuando fuera elegido por segunda vez, ya que del 10 de enero de 1985 al 25 de abril de 1990 había sido presidente) hasta la fecha; en Ecuador Rafael Vicente Correa Delgado, doctor en economía, catedrático, político y economista ecuatoriano, presidió la República del Ecuador del 15 de enero de 2007 hasta el 24 de mayo de 2017; en Paraguay Fernando Armindo Lugo Méndez, político, obispo católico reducido al estado laical y sociólogo ejerció la presidencia desde el 15 de agosto de 2008 al 22 de junio de 2012; en El Salvador Carlos Mauricio Funes Cartagena, periodista y político del partido de izquierda Frente Farabundo Marti para la Liberación Nacional (FMLN), fue presidente en el período comprendido del 1 de junio de 2009 al 1 de junio de 2014. En todos los casos con sus matices y prácticas políticas particulares, pero siempre dentro del arco de gobiernos atentos al protagonismo de los sectores populares en la toma de decisiones.

general de época caracterizado por la ofensiva hemos pasado a la defensiva política y electoral" (GARCÍA LINERA, 2016, 9).

Una parte importante del arco político y gran parte del campo intelectual contempla hoy con sorpresa e inquietud el escenario que se ha ido configurando: en países en los que los sectores más económicamente empobrecidos (los denominados "sectores populares", que son las grandes mayorías en nuestros países, en toda la Patria Grande, aquellos cuyos intereses los sistemas democráticos[3] debieran entonces más acabadamente representar) vivieron un fuerte progreso en sus condiciones materiales de vida a través de mejoras en sus ingresos por distintos mecanismos de redistribución de las ganancias; consolidación en la vigencia de algunos derechos como los de comunicación o vivienda; ampliación del campo normativo en cuestiones como género o comunicación; acceso a bienes culturales vetados en la práctica anteriormente; políticas de educación, salud y organización comunitaria, entre muchos ejemplos; esos mismos sectores volcaban ahora su apoyo a candidatos a la presidencia provenientes de los sectores empresariales de capitales no necesariamente nacionales.

Aquellas demandas "históricas" de las décadas del 50, 60 y 70 del siglo pasado que habían visto su concreción en la primera parte los años 2000 (a veces parcial, a veces más integral y otras veces en el marco de una reelaboración para adecuarla a los nuevos tiempos, con los deméritos o virtudes que pueda tener esa reelaboración) parecen ya "cosa del pasado"; y se exacerbaron por encima de estas conquistas (y de la capacidad de sostenerlas) las antinomias, centrando el foco en "los modos, estilos, procedimientos, orientaciones".

El resultado en estas mismas naciones: la pérdida de muchos de los derechos conquistados, el empobrecimiento brutal de amplios sectores de la población, el aumento de presencias policiales y militares (tributario de una mirada según la cual mejorar la seguridad de los habitantes está en relación directa con la saturación de fuerzas armadas en las calles) con un fuerte crecimiento de los niveles represivos, aumentos en las tarifas de los servicios básicos y pérdida de asistencia social; todo esto sumado a políticas económicas con fuerte recorte de fondos estatales y altos niveles de endeudamiento con organismos internacionales.

---

3 Es importante remarcar que con "sistemas democrátios" busco hacer referencia a algo más extenso que el mero momento electoral (aún contemplando el escenario previo de las campañas). Son sistemas democráticos (o debieran serlo) la educación pública, la salud, las políticas comunicacionales, las políticas públicas de inclusión y atención de poblaciones con derechos vulnerados – con su necesaria y correspondiente fundamentación de la acción emprendida. En fin, todo aquello que construye el *escenario cultural* de un pueblo.

Y se verifica, de modo permanente, una transferencia de fondos de los sectores populares (mayoritarios, como se dijo) a las minorías económicamente acomodadas; una nueva implementación de políticas concentradoras del capital.

Es este el panorama que poetiza César Vallejo, aun cuando sus versos vengan de lejos en el tiempo. A ese panorama concreto que el escritor presencia en la calle, o mirando por su ventana (o por la gran ventana del mundo, en televisor) y que escribe en el primer verso de cada estrofa le corresponde, tensamente, la pregunta crítica del intelectual que se conmueve con la crudeza de la realidad y se abisma en el (¿posible?) sinsentido de las búsquedas teóricas.

Años después Eduardo Galeano llamará a esos que pasan con el pan al hombro, que tiemblan de frío y tosen sangre, que buscan en el barro huesos y cáscaras, "Los Nadies".

As pulgas sonham em comprar um cão,
e os ninguéns com deixar a pobreza,
que em algum dia mágico
de sorte chova
a boa sorte a cântaros;
mas a boa sorte não chova ontem, nem hoje,
nem amanhã, nem nunca,
nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte,
por mais que os ninguéns a chamem
e mesmo que a mão esquerda coce,
ou se levantem com o pé direito,
ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém,
os dono de nada.
Os ninguéns: os nenhuns,
correndo soltos, morrendo a vida, fodidos
e mal pagos:

Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões,
praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não tem cultura, têm folclore.
Que não são seres humanos,
são recursos humanos
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns,
que custam menos do
que a bala que os mata.

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,
por mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida,
jodidos,
rejodidos:

Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones,
sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies,
que cuestan menos
que la bala que los mata.

Así, un escenario de sorpresa y desencanto recorre así una parte del campo político e intelectual en diversos países; y nos obliga a pensar sobre qué, cómo, desde dónde y para qué investigar.

La batalla cultural

El escenario de construcción para el acceso y sostenimiento de los nuevos regímenes de gobierno conservador es muy parecido en todos los casos: fuerte control del poder judicial local para poder llevar adelante - con mayor, menor o inexistente caudal probatorio real - denuncias y enjuiciamientos por corrupción; junto con un centralizado y casi oligopólico (en tanto que el proceso de concentración de la propiedad de los medios de comunicación e información se ha profundizado marcadamente) manejo de los medios televisivos, radiales y escritos al que se suma una intensa y extremadamente precisa presencia en las redes sociales.

De tal modo los argumentos construidos circulan por doquier, reafirmándose tautológicamente en los distintos espacios (no sólo mediáticos, sino también de gobierno) como una suerte de verdad inapelable (por su omnipresencia pero, además, por la ausencia de espacios para la apelación concreta!)[4].

Las herramientas necesarias para erradicar las prácticas "*populistas*" del gobierno se han transformado: si en los años 50, 60 o 70 del siglo pasado se requirió la intervención de las Fuerzas Armadas para la cancelación de la política de partidos a cargo de los poderes ejecutivo y legislativo en cada país, en esta nueva etapa el tutelaje para la intervención es de los medios de comunicación en articulación estrecha con el poder judicial. Los intereses que rigen uno y otro modo y período, de cualquier manera, son los mismos siempre.

Frente a este enorme despliegue, sin embargo, dirá García Linera (2016) que

> en política y, en general, en todas las lucha de las clases sociales, las acciones del adversario no son las únicas que

4 Cita García Linera para ilustrar estos puntos, artículos como "Asalto al poder en Brasil" (en línea en http://www.atilioboron.com.ar/2016/05/asalto-al-poder-en-brasil.html), "Venezuela, la tentación de una dictadura parlamentaria" (en línea en http://www.atilioboron.com.ar/2016/01/venezuela-la-tentacion-de-una-dictadura.html), "Guía para el 'Golpe Blando'" (en línea en http://www.atilioboron.com.ar/2016/04/guia-para-el-golpe-blando.html) de Atilio Borón; y "Los golpes blandos" (en línea en http://revistazoom.com.ar/los-golpes-blandos/) de Stella Calloni. Cabe agregar los excelentes artículos de Javier Balsa "Pensar la hegemonía y la estrategia política en Latinoamérica" (en línea en http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/DOSSIER-2-Balsa.pdf); y "Pensar la estrategia política a partir de los aportes de las nuevas lecturas sobre la obra de Gramsci"(en línea en http://batalladeideas.org/articulos/pensar-la-estrategia-politica-a-partir-de-los-aportes-de-las-nuevas-lecturas-sobre-la-obra-de-gramsci-por-javier-balsa/), entre otros.

> explican los resultados finales, a saber, alguna victoria, sino que son nuestras propias acciones o inacciones, las acciones de las clases y los sectores laboriosos, las que convierten las agresivas acciones del adversario en condición eficiente, produciendo un tipo de resultado favorable a unos y contrario a otros. (GARCÍA LINERA, 2016, p.11).

Se trata entonces, claro, de un cuadro en el que la batalla cultural es el centro del escenario de la contienda política: batalla cultural que (disputada insuficiente e ineficazmente por un lado, pero siempre dinámica y variable en una mecánica fluida que va tomando modos y espacios diferentes en diferentes momentos) debe ser vuelta a disputar una y otra vez.

El puente que une el desencanto del poeta angustiado ante el hombre que tiembla de frío y escupe sangre, o busca comida en el barro, con la pregunta del intelectual sobre el modo de llamar al Yo profundo, o la (im)posibilidad de describir el infinito, es la tensa relación dialéctica entre la teoría y la práctica: ese es el espacio de la batalla cultural que permite resignificar búsquedas, ubicar acciones, repensar límites, encauzar tareas. Y ese es el escenario de las investigaciones, propuestas, intervenciones.

Cuando Paulo Freire afirma que "no es posible separar la lectura de la palabra, la lectura de la frase, de la lectura del mundo, de la comprensión crítica de cómo funciona la sociedad" ubica precisamente esa tensión en el centro de la tarea educativa que es propia de la investigación, y que está en el corazón de la batalla cultural. Y sigue

> hoy los políticos dicen que está totalmente superada la era de los debates ideológicos y políticos, y lo que prevalece es la ideología del hacer. Eso es un absurdo científico-político. Lo que interesa ahora no es ya la discusión política, sino demostrar lo que se hace: el viaducto, el pozo, la presa subterránea. Eso es la negación de la lectura crítica del mundo. (FREIRE, 1997, p.245-246).

Freire (1997) se refiere al modo en que se construyen sentidos, y el argumento de la disputa. Es esa disputa de sentidos (de sentidos que construyen hegemonía) la que es tomada con las herramientas tutelares de intervención actual para dotar de *un* sentido a las lecturas, a las palabras.

El desafío entonces para el campo político y para el campo educativo es enorme. Tal como dice Mao Tse-tung, de lo que se trata es de

> descubrir la verdad a través de la práctica y, nuevamente a través de la práctica, comprobarla y desarrollarla. Partir

> del conocimiento sensorial y desarrollarlo activamente convirtiéndolo en conocimiento racional; luego, partir del conocimiento racional y guiar activamente la práctica revolucionaria para transformar el mundo subjetivo y el mundo objetivo. Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Esta es en su conjunto la teoría materialista dialéctica del conocimiento, y ésta es la teoría materialista dialéctica de la unidad entre el saber y el hacer. (TSE-TUNG, 1968, p. 97).[5]

Lectura crítica del mundo e investigación

Que el corazón que somos abra la palabra, que hable y escuche.
Y de entre las palabras, escojamos la mejor semilla.
El pensamiento crítico frente a la Hidra Capitalista I – P
articipación de la Comisión Sexta del EZLN – 2016

Volviendo a Freire (1997, p. 245-246): "Lo que interesa ahora no es ya la discusión política, sino demostrar lo que se hace: el viaducto, el pozo, la presa subterránea. **Eso es la negación de la lectura crítica del mundo.**" (resaltado del autor).

No es casual que, en oposición al sentido citado pero con los mismos términos, específicamente en el caso argentino – pero que es sólo uno entre muchos ejemplos – se combata de modo explícito el pensamiento crítico desde los ámbitos de primera conducción del Estado. Así, el Jefe de Gabinete Marcos Peña en diciembre de 2016 expresaba que "hace rato en Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente. Nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente. Y que el pensamiento crítico llevado al extremo le ha hecho mucho daño"; agregando que mantener un pensamiento crítico conduce a que "al final del día se pierda de eje cuál es la verdad"[6]. Coincidentemente, uno de los asesores más renombrados de la Casa de Gobierno, el *filósofo* Alejandro Rozitchner, afirma que "el pensamiento crítico

5 TSE-TUNG, Mao. **Sobre la práctica**: sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer. Obras Escogidas de Mao Tse-tung, Ediciones en Lenguas Extranjeras: Pekín, 1968.

6 Ver nota en http://www.politicargentina.com/notas/201612/18240-pena-el-pensamiento-critico-llevado-al-extremo-ha-hecho-mucho-dano.html y video en https://www.youtube.com/watch?v=zPdfOhtx2LA

es un valor negativo enseñado en las escuelas nacionales"[7]. Más allá de que ya no hay en el sistema educativo argentino *escuelas nacionales*, y comprendiendo que la afirmación se refiere al sistema de educación pública; resulta claro comprender la contrariedad que genera en el pensamiento conservador – y el daño que implica a la economía neoliberal - la posibilidad que el pensamiento crítico importa en tanto materialización de un análisis crítico de la realidad. Por eso la necesidad de estigmatizarlo.

Del mismo modo la práctica política y comunicacional conservadora-neoliberal va poblando con nuevos significados términos que encarnan tareas, opciones, propuestas enarboladas por los anteriores gobiernos de corte popular. Los discursos (la palabra en Freire, la semilla zapatista, la poesía vallejiana, la propia existencia de Los Nadies) resultan aquí fundamentales, ya que "articulan" las demandas y "construyen" así un *Pueblo* en oposición a la minoría privilegiada.

El *Pueblo* es, antes que un sujeto político pre-existente, un efecto de la apelación discursiva que lo convoca. Está en el lugar de los "significantes vacíos", centrales para Laclau en la construcción de la hegemonía (y, entonces, de la política): hegemonizar algo significa llenar de contenido ese vacío en el significante.

Así, la "negativización" de términos como "pueblo", "pensamiento crítico", "populismo", "territorio", "batalla cultural", "emancipación"- y tantos otros - es un procedimiento destinado al mismo tiempo a neutralizar al bloque opositor mientras construye hegemonía para el sector dominante. Nuevamente, la batalla es cultural y educativa; y requiere de investigación y acción permanentes, de reflexión y organización constantes.

Por supuesto, una pieza clave para la dotación de significados (pero de ninguna manera absoluta en su funcionamiento) es la posibilidad de contar oligopólicamente con los medios de comunicación e información como acción unificadora en el discurso. Pero no es menos cierto (es sólo coyunturalmente menos eficaz) que las Universidades, los Profesorados, el campo educativo e investigativo tienen también fuerte valoración entre los sectores populares, y sus palabras son puestas en escena con peso… resta organizarlas y devolverlas la propio Pueblo para que la acción avance.

En una hermosa imagen del/la educador/a popular (que será, en definitiva, quien *encarne* la "*idea*" de la educación popular y la lleve a la *práctica* volviéndola *real, concreta, activa, vital*) Paulo Freire, dirá que

7 Ver nota en https://www.lanacion.com.ar/1968830-alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo

> lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada. (FREIRE, 1977, p. 36).

El educador, la educadora – y, en nuestro caso particular, el investigador o la investigadora -, como alguien que *pone en escena y toma los saberes* de quienes están participando del proceso educativo; saberes desordenados, dispersos, parciales siempre y que, en un proceso reflexivo y crítico con sus participantes, los "*devuelve*" en forma organizada, ordenada, conectada (con sus antecedentes y sus consecuencias) para poder, así, intervenir en esa realidad y transformarla. Es un proceso *dialéctico* en el que aquello desordenado, desconectado, resulta reordenado en función de los aportes y la reflexión de y con sus participantes.

Y es dialéctico porque todo aporte de cada uno y cada una de sus participantes – investigador/a y población - no sólo "enriquece" (en el sentido de que "suma" más "opiniones"[8] respecto de lo que se reflexiona) sino que, fundamentalmente, *transforma* aquello que *se está comprendiendo*… esto equivale a decir que, en la medida en que alguno o alguna de las participantes del proceso no participan activamente, aquello que pretendemos reflexionar está aún no sólo incompleto sino que, además, es susceptible de *seguir cambiando y cambiándonos*.

Y hay que agregar, entonces, que en ese cambiar y cambiarnos volveremos (siempre) a tener que decir "*algo más"* que aportar sobre ese concepto, idea o análisis (algo más que proviene de haber *hecho algo* con esa idea, en el sentido de la acción concreta)… y ese *algo más* es lo que hace al proceso dialéctico siempre activo, vigente, actual, necesario… Cambia y nos cambia, y al poner en acto (al concretar en una práctica real, visible) ese pensamiento, lo confrontamos con la realidad y el resultado de la interacción, y volvemos con *algo más* para el aporte reflexivo… y *vuelve* a cambiar, y *volvemos* a la práctica.

---

8 Pongo entre comillas las palabras "suma" y "opiniones" como un ejercicio de reflexión sobre nuestros posibles modos de comprender situaciones en lo cotidiano, comprensiones que se manifiestan en nuestro modo de hablar. "Suma" en relación con "enriquece": como si hacer algo más rico - o hacerse más rico – fuera sumar más, tener más. Pensemos en "rico" en relación a los alimentos: no siempre poner más de algo lo hace más delicioso. Pensemos en "rico" en relación a las riquezas: no siempre tener más te da mayor riqueza. Finalmente, pongo "opiniones" entrecomillado porque, cuando hablamos del campo popular, parece que los saberes siempre son "opiniones". Por oposición, las opiniones del campo académico o científico siempre son conocimiento o ciência […] ¿no habrá en esto algún intento de estructura de dominación?

Es la unidad entre la teoría y la acción, que se repite en espiral permanente, y que nos permite construir cada vez nuevos conocimientos (siempre en relación con el anterior) más potentes, más íntegros, más *pertinentes*[9].

A este proceso lo llamamos *PRAXIS* en educación popular. Y es un proceso central, sin el cual es difícil suponer que la práctica imvestigadora que estemos llevando adelante sea una tarea encarada *desde* la educación popular. Podrá ser (si no hay praxis en el proceso) un acto de otro tipo, con otra mirada, elaborado desde otra perspectiva… pero seguramente, *si no hay praxis, no es educación popular*.

El lugar de las culturas populares

Otra distinción posible tiene que ver con el lugar que ocupan las *culturas populares* en la producción social de conocimiento y, entonces, en la participación en el espectro político y decisional del Estado a construir. Despreciadas y consideradas como culturas subalternas (muchas veces "culturas menores", "tributarias" de sectores validados, "subalternas" en su funcionamiento); las culturas populares son hoy parte integral de cualquier política que se diseñe desde la mirada popular. **Y no como "beneficiaria" de una determinada acción del Estado, sino en tanto participante en la conducción del Estado mismo**.

Así se pudo constatar la emergencia de los sectores populares al interior de las academias y las industrias, de los movimientos culturales y de los políticos, de los escenarios gubernamentales nacionales e internacionales. Y, por supuesto, en este espacio no sólo se encuentran las culturas populares urbanas y citadinas, nacidas al fragor de las urbanizaciones desde principios del siglo XIX hasta hoy, sino también (y fuertemente) los sectores del campesinado y los pueblos originarios.

Dirá García Linera (2012) que

> la continua consolidación del liderazgo plebeyo requiere que las otras clases sociales, al tiempo de ser reeducadas en los intereses colectivos como unidad suprema del país, consideren que su propia situación personal está mejor conducida bajo el mando nacional de las clases trabajadoras. Esta amplitud de acuerdos, de articulaciones sociales,

9 Mientras más *pertinente* (es decir, mientras más se corresponda esa reflexión con la realidad sobre la que pretende reflexionar) más *integro* el conocimiento que logremos construir: porque dará más y mejores explicaciones, porque mostrará más y mejor la situación, y porque orientará de mejor manera el proceso de *transformación de la realidad*, central en nuestra mirada.

> coloca a los sectores populares dirigentes ante el desafío de tener que incorporar parte de las necesidades de los bloques sociales diferentes, y esto emerge como contradicción al principio secundaria, pero con la potencialidad de devenir en contradicción fundamental si no se sabe regular la tensión, debilitando la propia conducción indígena popular del proceso revolucionario. Por lo tanto, la necesidad de amplitud social para consolidar la hegemonía histórica conlleva a la vez el riesgo de debilitar la hegemonía por ampliar demasiado la estructura de intereses colectivos conducentes del proceso. No existe una receta ni modelo para salir de esta contradicción propia de la construcción de las hegemonías. Sólo el debate, las tensiones, las rectificaciones continuas entre firmeza de liderazgo del núcleo social revolucionario y amplitud hegemónica pueden desplegar esta contradicción necesaria, y canalizarla como fuerza impulsora de la dinámica revolucionaria. (GARCÍA LINERA, 2012, p.40).[10]

Son sus producciones, sus intereses, sus estéticas y sus anhelos, por supuesto, pero también su capacidad de discernimiento y su cosmovisión las que deben estar presentes no como heterogeneidad en un complejo mundo de diferencias… presentes como escrituras, como escenas en las que el saber popular ha investigado sobre la problemática social y construye herramientas concretas, valederas y valiosas para lidiar con la realidad, y como voces conducentes y gobernantes en el marco de esas diferencias.

La constitución de un renovado espacio popular, capaz de dotar de significado una serie de significantes vacíos necesarios para la unificación de su propio campo y conducir la construcción de una nueva hegemonía., es una tarea que requiere de una aguda mirada – propia del campo de la investigación - al tiempo que una firme estrategia que permita librar adecuadamente la batalla cultural.

En definitiva, los cambios que se perciben no son sólo allá fuera, al exterior del campo popular. Una mirada hacia adentro también detecta cambios, y la propia mirada – y *nuestra* propia mirada - ha cambiado. Es necesario un trabajo de expresión que narre los sueños del mundo nuevo. Como empeño de la educación popular, al decir de Freire (1993):

> he ahí una de las tareas de la educación democrática y popular: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario

10 GARCÍA LINERA, Álvaro. **Las tensiones creativas de la revolución**: la quinta fase del proceso de cambio, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional: La Paz, 2012.

> de los 'educadores', de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (FREIRE, 1993, p. 38).[11]

Lo que distingue el liderazgo revolucionario de la élite dominadora no son sólo sus objetivos, sino su modo de actuar distinto. Si actúan igual, los objetivos se identifican.

Y en este marco la teoría (en unidad dialéctica con la práctica, pero *la teoría*) debe operar como un *centinela* que ayude a detectar, antes de que lleguen, preavisándolas, las posibilidades y los peligros. Debe actuar como un *centinela*, y no como un sacerdote o como dogma.

Se necesitan entonces conceptos nuevos, y no buenos deseos. Es necesaria una teoría con práctica y una práctica con teoría. Son necesarios análisis críticos y no calificativos; si en lugar de conceptos se usan calificativos poco o nada habremos entendido.

Al mismo tiempo, y como esfuerzo creativo y sincero, es necesario señalar la falta de teoría donde la haya, para no agotarnos en meras opiniones que no pueden dar cuenta de los fenómenos.

Una nueva gramática de la educación popular: investigación, educación, acción

La batalla cultural requiere, así, para la constitución de un horizonte que hegemonice el camino al posneoliberalismo, de nuevas miradas, de nuevas herramientas: se requiere una *nueva gramática de la Educación Popular*.

Una gramática como relativa a un orden, a un nuevo orden que conduzca las acciones educativas. Esta gramática requiere de procesos investigativos que orienten la construcción de ese ordenamiento, de esa lógica de sentidos que articule las interpretaciones y las acciones, las reflexiones populares y los trabajos territoriales, construyendo un camino (siempre diferente en sus realidades concretas, pero siempre parecido en tanto que el modelo a superar es el mismo en cada caso).

La sociedad asume sus problemas políticos, organizativos y económicos a través de significantes, de esquemas mentales que le permiten interpretar el

11 FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI editores, 1993.

mundo. Es fundamental transformar las condiciones materiales de existencia de los sectores que más lo necesitan, con urgencia y determinación. Sin embargo esto no alcanza (tal como lo prueba la coyuntura actual) si no se consigue incidir en esos esquemas de interpretación del mundo.

Si se trabaja sólo en los cambios materiales sin una batalla cultural, sin politización social o impulso de una significación lógica y moral del mundo que se está construyendo, las gestiones políticas, administrativas o económicas se traducirán en un debilitamiento del gobierno, un alejamiento de los sectores populares y un crecimiento de la resignificación conservadora en las explicaciones del mundo en la percepción popular.

Las medidas que se han implementado favoreciendo a sectores populares son hoy tomadas rápidamente en una construcción de sentido común que anula esta redistribución de la riqueza en relación con las conquistas políticas producto de la lucha. Hubo un crecimiento de los sectores medios de la sociedad, ampliación de la capacidad de consumo de los trabajadores, desarrollo de derechos que materializan la democratización política en democratización económica; pero todo ello sin la politización social, sin consolidación de una narrativa cultural, sin proclamar la victoria de un orden lógico y moral del mundo por parte del nuevo modelo.

Así, lo que se ha logrado es crear una nueva clase media con capacidad de consumo, con capacidad de satisfacción, pero portadora del viejo sentido común conservador.

El reto que construya los nuevos escenarios de organización popular en orden a un posneoliberalismo será el de generar nuevamente redistribución de la riqueza, ampliación de la capacidad de consumo, ampliación de la satisfacción material de los trabajadores, al tiempo que se construya un nuevo sentido común que cotidianamente represente, oriente y actúe en el mundo, que renueve los valores de la lucha colectiva, la solidaridad y lo común como patrimonio moral.

Ese sentido común a construir (o a *organizar*, siguiendo la imagen que Freire nos regala del educador o la educadora populares, de la investigadora o el investigador) no es más que los preceptos íntimos, morales y lógicos con los que la gente organiza su vida; el modo en que se conceptualiza subjetivamente lo bueno y lo malo, lo deseable y lo indeseable, lo positivo y lo negativo de la vida y de las acciones humanas. No se trata de discursos que deban ser inculcados con grandes dosis de talleres o lecturas. Es una cuestión del orden simbólico de la individualidad, que resulta de una larga sedimentación de acciones y narrativas prácticas que se inscriben en el cuerpo y en la memoria profunda de las personas y que, con el tiempo, se vuelven innatas, obvias, 'naturales'.

Lo cultural, lo ideológico, la arquitectura de los símbolos que orientan en el mundo cotidiano son así decisivos para la solidez y la continuidad de un proceso de transformación.

Y ese escenario, distante e incierto, está ya anticipado desde el mismo momento de su proposición, ya que

> antes de las victorias políticas y militares de todo proceso revolucionario, existe, primero, una victoria cultural, una victoria de significados y esquemas interpretativos - orientadores del futuro inmediato, una victoria moral sobre el adversario, que convierte la carencia social, la frustración colectiva y la necesidad diaria, en una voluntad general que apunta a un horizonte que se apodera de las pasiones del pueblo. Entonces, las victorias políticas y militares sólo cumplen, en el tiempo, lo que de inicio ya constituye una victoria moral sobre el viejo régimen. (GARCÍA LINERA, 2016, p.34).

Finalmente, nada es posible si no se logra **contagiar y fundar la esperanza en el proceso**, la certeza de que cada acción tiene consecuencias sobre la Historia.

Los modelos de gobierno populares del siglo pasado y los de este siglo han dejado marcas indelebles en la historia de los pueblos y, contra la afirmación que pregona el "fin de ciclo" de las políticas populares, queda afirmarse en una nueva esperanza y en la construcción de un nuevo proceso.

Las transformaciones sociales no son nunca (ni en sus matrices progresistas ni en sus reflujos conservadores) procesos lineales y unidireccionales. Forman, como las olas del mar, movimientos de vaivén en los que, sin embargo, cada avance deja un sedimento que permite un mayor alcance al segundo.

Las construcciones de hoy serían incomprensibles sin las articulaciones del siglo pasado, del mismo modo que éstas deben su impronta a procesos anteriores.

A cada paso algo queda asentado, y algo se pierde. Pero lo que se pierde ha vuelto siempre en el andar de la histórica como experiencia, resignificado y potenciado.

Toda emergencia del campo popular es un momento de ruptura, y requiere entonces de momentos que consoliden el escenario a romper. **Las herramientas de ruptura, mientras tanto, se fabrican en el silencio de las resistencias, al calor de dolores e injusticias pero, también, a la luz de la entrega y la imaginación transformadora.**

"Si hay un peligro para la democracia latinoamericana, viene del

neoliberalismo y no del populismo[12]" dice Laclau. El camino es complejo y lleno de sinsabores, pero también desafiante y esperanzador. Se trata de comprometer los mejores esfuerzos para apresurarlo y construir la Patria Grande, un mundo en el que los mundos son contenidos con justicia, en libertad y en la soberanía del Pueblo.

Diría León Rozitchner, en un texto impresionante

> Toda obra de reflexión como toda obra de arte es trabajo del deseo, y proviene de ese punto incandescente que anima desde lo hondo del sujeto lo que en él se debate en cada acto de su vida. Ese deseo prolonga y desarrolla una cifra originaria que se encarna como destino en cada uno: el drama del propio origen, los personajes y los fantasmas que animaron con sus rostros y sus afectos nuestro cuerpo y nuestra sangre con que les dimos vida. Con esa vida ajena hicimos la nuestra, porque de allí partimos. El drama del propio origen se desarrolla en el limitado tiempo de la vida; aquí el deseo organizará las figuras de su anhelo para continuar, adultos, ese debate interminable que por la propia historia individual, intransferible, nos incluye ahora en el drama ampliado y en la historia de los otros hombres. Es en este mundo extendido donde verificaremos la verdad o falsedad de la coherencia encarnada que desarrollamos desde ese drama interno: si nos hemos hecho cómplices para salvarnos de la angustia de muerte que se despierta cuando queremos dejar de ser lo que ellos han hecho de nosotros, o hemos tenido el coraje de enfrentarlos a la luz del día y animar con nuestras ganas y nuestro amor un hombre nuevo, diferente. (ROZITCHNER, 2012, p.12).[13]

Referencias

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinea Bissau**: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México. Siglo XXI editores, 1977.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires. Siglo XXI editores, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI editores, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la tolerancia**. México: FCE, 1997.

12 LACLAU, Ernesto. "La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana" en **Revista de la CEPAL**, n°. 89, Agosto, 2006. p. 56-57.

13 ROZITCHNER, León. **Filosofía y emancipación**: Simón Rodríguez, el triunfo de un fracaso ejemplar. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2012.

GARCÍA LINERA, Álvaro. **"¿Fin del ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias?"**, en E. Sader, Las vías abiertas de América Latina. Quito: IAEN. 2016.

GARCÍA LINERA, Álvaro. **Las tensiones creativas de la revolución**: la quinta fase del proceso de cambio, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional: La Paz, 2012.

LACLAU, Ernesto. "La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana" en **Revista de la CEPAL**, n°. 89, Agosto, 2006.

ROZITCHNER, León. **Filosofía y empancipación**: Simón Rodríguez, el triunfo de un fracaso ejemplar. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2012.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre la práctica**: sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer. Obras Escogidas de Mao Tse-tung, Ediciones en Lenguas Extranjeras: Pekín, 1968.

Capítulo 2

PROJETO LOGOS II EM MATO GROSSO: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA "ADQUIRIR HABILIDADES TÉCNICAS PARA ENSINAR OU DESENVOLVER PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS..."

Rosemary da Luz
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Esta investigação apresenta uma análise sobre o Projeto Logos II, uma proposta de formação para professoras e professores que atuavam nas sala de aula de 1º a 4º série do 1º grau sem habilitação específica, 2º grau magistério, criado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em parceria com Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso, conforme resolução nº 90 de 18 de dezembro de 1979 do Conselho Estadual de Educação que aprovou o Projeto Logos II, habilitação para o magistério, Exercício 1980, objeto de estudo de uma dissertação de mestrado[1].

Lembramos que nos anos de 1970, a educação básica brasileira foi reestruturada, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, conhecida como LDB 5692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, que tornou obrigatória a exigência de habilitação específica para o exercício da docência.

Ao estipular normas claras para a regência de aulas, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, determinado a cumprir as imposições da Lei 5692/71, buscou formas de oferecer formação para docentes que não possuíam habilitação específica, em vários estados brasileiros.

A formação a ser ofertada, contudo, deveria formar professoras e professores no menor tempo possível sem que deixassem as salas de aula. Nesse contexto, avaliamos que o governo brasileiro considerou que formas tradicionais de ensino e de formação pedagógica não seriam adequadas para atender o expressivo quantitativo de docentes que atuavam em salas de aula sem a habilitação necessária e ao retirar docentes de suas atividades nas salas de aula geraria uma série de situações às quais o estado não queria ou poderia atender.

1 A dissertação pode ser consultada em: https://www1.ufmt.br/ufmt/un/secao/14934/cmvmt

Nessa linha de raciocínio, buscamos analisar o Projeto Logos II e como ele foi ofertado no estado de Mato Grosso. Munimo-nos do uso de fontes escritas e documentais, como legislações, livros atas, matrizes curriculares, relatórios de campos, fichas de estágios, fichas de matrículas, iconografia e imprensa.

Nossa pesquisa encontra fundamentos nos conceitos da História Nova que surgiu a partir de movimentos realizados no âmbito de a revista francesa intitulada Escola dos Annales (1929-1989). Historiadores vinculados a esse movimento difundiam uma concepção mais ampla de história, uma história nova e interdisciplinar, que abordasse a multiplicidades de fatos e acontecimentos que perpassam a sociedade, com a colaboração e contribuição de outras ciências como Geografia, Paleontologia, Psicologia e Sociologia, entre outras, e incluindo traços ou vestígios de coisas que o homem fez ou pensou. (BURKE, 1992).

Utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Para realizar esse tipo de investigação, segundo Alessandra Pimentel (2001, p. 184), é preciso "[...] organizar o material, processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio.".

Dessa forma, pensamos que a "[...] análise de documentos pode se caracterizar como um instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo da pesquisa historiográfica". (PIMENTEL, 2001, p. 91).

O recorte de pesquisa tem início com a implantação do Projeto Logos II em Mato Grosso, a partir de 1980, e se encerra em 1993, quando a oferta de o Projeto Logos II foi finalizada no estado. Considerando esse espaço temporal, procuramos responder como se deu a implantação do Projeto Logos II e sua organização político-pedagógica como um projeto de formação para professoras e professores leigos que atuavam nas salas de aula de 1ª a 4ª série do 1º grau em Mato Grosso.

Enfatizamos que o projeto se insere em uma proposta de pesquisa mais ampla que tem a finalidade de traçar novas compreensões sobre a formação de professoras e professores no estado de Mato Grosso, no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG[2], na qual procuramos investigar principalmente a história da

2 Ver: https://www1.ufmt.br/ufmt/un/cmvmt

educação feminina e, mais especificamente, a história de formação de professoras[3].

Nessa pesquisa, o foco se volta para uma análise dessa "escolha" de formação docente por parte do governo brasileiro, por meio do que hoje chamamos de ensino à distância. Ou seja, investigar como o Projeto Logos II, uma oferta de curso específico para formar professoras e professores sem habilitação para o magistério e que se encontravam em serviço, atuando no meio rural ou urbano mato-grossense, na região Centro-Oeste do Brasil, foi ofertado usando princípios de EAD, como a oferta de módulos de ensino.

O projeto Logos II em Mato Grosso

O Projeto de Formação Logos II foi implantado em alguns estados do Brasil nos anos de 1970 e 1980. No estado de Mato Grosso foi ofertado visando formar docentes em serviço, em vários de seus municípios por meio dos Núcleos de Educação Permanente – NEP. Nesses núcleos, as aulas eram ministradas e os alunos podiam procurar atendimento para dúvidas referentes aos módulos de ensino e à proposta que funcionava no sistema supletivo, consoante a modalidade de educação ofertada a jovens e adultos, a EJA.

Os anos de 1970 foram bastantes ricos em experiências educacionais. No cerne do pluralismo de teorias pedagógicas, intensificou-se a defesa dos direitos da mulher, da criança, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza e pelo "[...] fenômeno da globalização e da sociedade da informação estimulados pelos avanços tecnológicos que provocou alterações no trabalho, na família e exigiu um novo tipo de escola". (ARANHA, 2006, p. 244). Assim, para atuar nessa nova escola seria necessário formar docentes que atuavam sem a habilitação básica necessária nas salas de aula brasileiras, denotamente no meio rural.

No Brasil, nos anos de 1970, prevalecia uma realidade extrema: professoras e professores atuando no ensino de 1º grau e, por vezes também ensino de 2º grau, de modo precário, sem formação específica, cuja desvalorização da profissão as/os colocavam às margens da sociedade.

---

3 Essa investigação, embora aborde um período distinto, é um desdobramento de outra proposta que investiga a formação de professoras no estado e que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

A precariedade da situação docente de quem atuava no 1º grau era contante em quase todas as localidades do país, de modo mais acentuado em Mato Grosso. Prevalecia entre docentes sem habilitação "[...] salários indignos e formação inadequada, somam-se a inexistência de estruturas de carreira do magistério que incentivem o aperfeiçoamento profissional da categoria e a ausência de políticas públicas que favoreçam o melhor desempenho dos educadores". (FUSARI,1990, p.25). Esses fatores impediam o "[...] desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e de melhor qualidade no âmbito das escolas". (FUSARI,1990, p. 25).

Fusari (1990, p. 36) apontou ainda que durante os primeiros 100 anos de funcionamento da Escola Normal no Brasil "o ensino regular não conseguiu alterar o triste quadro do professor leigo, concluindo-se, pois, que o problema vai além do tipo de formação oferecida". Segundo o autor, a profissão do magistério deveria ter condições mínimas de trabalho englobando "salário adequado e uma carreira estruturada em estatuto, que criasse condições para uma efetiva profissionalização no magistério do 1º grau". (FUSARI,1990, p. 36).

No estado brasileiro de Mato Grosso, a situação não era diferente. Professores e professoras leigos e leigas, em demasiados quantitativos, continuavam atuando nas salas de aula em escolas públicas urbanas e rurais. De acordo com Humberto Marcílio (1963, p.215) o maior desafio da gestão educacional no estado era o "[...] grande número de professores leigos efetivados por concursos" e que não possuíam um "grau suficiente de conhecimentos e de capacidade profissional". Diante dessa realidade era evidente a "[...] necessidade de recuperação [...]" de professores que embora efetivados, não possuíam a formação e habilitação específica para ministrarem aulas no estado. (MARCÍLIO, 1963, p. 215).

De fato, nos anos de 1975, no Brasil, no ensino de 1º grau "haviam 287.942 professores de 1º a 4º série atuando em sala de aula, destes cerca de 166.693 eram professores leigos não possuíam a habilitação para o magistério, e cerca de 98.758 não possuíam o 1º grau completo". (ANDRÉ; CANDAU, 1983, p. 22). Os dados apontados pelo MEC mostravam a urgência em encontrar uma solução para falta de habilitação desses professores que atuavam em sala de aula.

Nesse contexto, para atender o que preconizava a Lei 5692/71, naquilo que se relacionava à formação dos professores, o MEC em parceria com o Departamento do Ensino Supletivo-DSU, conforme consta o manual do Projeto Logos II Expansão 1980/81, criou-se o Projeto Logos II, que foi

incluído no "Plano Setorial da Educação de 75/79 como meta do Projeto Prioritário do Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicadas ao processo ensino aprendizagem via supletivo". (MEC/INEP,1980, p. 02).

Lembramos que a Lei 5692/71 nos artigos 29 e 30 decretara a necessidade de habilitação específica, nível de 2º grau, para a atuação na docência no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, uma demanda de formação que o Projeto Logos II procurava atender nas localidades nas quais foi implantado.

> Artigo 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
> Artigo 30: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da Lei 5692/71, docentes que desejassem atuar nas salas de aula de 1º a 4º série deveriam, portanto, possuir, no mínimo, a habilitação para o 2º grau, Magistério.

Com a efetivação da Lei 5692/71 teve início um período de transformações e reformas na educação brasileira. O sistema educacional existente, ou ainda em formação, não atendia às necessidades educacionais da população brasileira nem ao que foi estipulado pela legislação. Desse modo, movimentos paralelos tiveram origem para preencher as lacunas na organização do ensino vigente. A falta de formação e habilitação dos professores que atuavam nas salas de aula dessas necessidades, tanto nas esferas municipais quanto estaduais e/ou federal. (PAIVA, 1987).

É relevante apontar que o objetivo do Projeto Logos II visava ofertar formação e habilitação para o 2º grau magistério, para professores não titulados que estivessem em exercício, nas salas de aula nas 4 primeiras séries do 1º grau, mediante utilização de o ensino à distância. (CETEB, 1984).

Chama-nos a atenção a esse respeito, uma nota jornalística, publicada em um folheto, intitulada "Cidade de Vera recebe os novos profs. do curso Logos II" referindo-se à receptividade da população do município de Vera em Mato Grosso.

Tratando de a solenidade de formatura de cursistas do Projeto Logos II, o Projeto Logos II foi descrito como um marco revolucionário no setor educacional do município, com a formação de oito professoras da primeira turma, no Núcleo nº 09 diplomados com habilitação para o magistério. No discurso, o prefeito enfatizou a dedicação ao magistério pelas cursistas formadas, o que traria melhoria da qualidade do ensino para a região. (VERA, 1 989).

A respeito de a atuação de docentes leigas e leigos em Mato Grosso prevalecia " [...] na década de 1970, a carência de professores com a formação técnica específica em nível de 2º grau, magistério era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, como em Mato Grosso". (ARRUDA, 2017, p. 101).

Diante desse contexto, propiciar formação para profissionais que atuavam sem a habilitação era forçoso em Mato Grosso. Assim, em 18 de dezembro de 1979, Milton Armando Pompeu de Barros, Secretário de Educação e Cultura do estado, homologou a Resolução n. 90 referente ao Projeto Logos II - Habilitação para o Magistério, exercício 1980, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, considerando o Ofício n. 9 510/79 DEPLANS/SEC, cujos recursos financeiros conveniados entre o DSU/MEC e a Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso totalizaram o valor de CR$ 522.000,00 (Quinhentos e vinte e dois mil cruzeiros).

> Artigo 1° - Fica aprovado o Projeto Logos II-Habilitação para o Magistério exercício 1980, que será executado com recursos financeiros conveniados entre o DSU/MEC e a Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso no valor global de CR$ 522.000,00 (Quinhentos e vinte e dois mil cruzeiros) com o objetivo de habilitar professores não qualificados das redes públicas e particular em efetivo exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau.
>
> Artigo 2º- A execução controle e avaliação do Projeto bem como a prestação de contas dos recursos nele consignados serão de responsabilidade direta do órgão próprio da Secretaria de Educação, nos termos da legislação vigente. Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 1980).

Com o aporte financeiro recebido, em 1980, as ações formativas do Projeto Logos II tiveram início em Mato Grosso, sob a responsabilidade da Secretaria do Estado de Educação. Para normatizar a oferta do Projeto no estado, o Conselho Estadual de Educação do Estado baixou a Instrução Normativa nº 014/ SEC/CESU/DES/80 que dispôs sobre o funcionamento do curso

Logos II e a Habilitação de professores não titulados com 2º grau, em efetivo exercício do magistério de 1º grau no ensino primário, turmas de 1ª a 4ª série, e estabeleceu normas para a implantação do Projeto logos II em Mato Grosso.

> Artigo 1º- A implantação do Curso Logos II será efetivada nos municípios em que se constatar a existência de professores não titulados, em exercício do magistério nas quatro primeiras séries de 1º grau mediante parecer favorável da Secretaria de Educação e Cultura e Equipe da Coordenadoria de Educação Supletiva.
>
> Artigo 2º- Para implantação do Núcleo Pedagógico será necessário que o município: a) exista, no mínimo 20 (vinte) professores não titulados) haja recursos humanos com habilitação superior) exista local apropriado á instalação e todo equipamento necessário ao núcleo) que seja firmado acordo ou compromisso entre Prefeituras e Secretaria de Educação e Cultura. (MATO GROSSO, 1980).

Podemos perceber que a normativa estipulou ainda que os municípios que contassem com docentes não titulados com a habilitação para o magistério, desde que comprovassem a real necessidade de formação, poderiam requisitar junto à Secretaria da Educação e do Departamento do Ensino Supletivo parecer favorável para implantação do Projeto Logos II, em contrapartida deveriam dispor de um local apropriado para o funcionamento dos Núcleos Pedagógicos-NP.

Os NP, em muitas localidades, foram improvisados e funcionavam de forma precária, com infraestrutura inadequada e, por vezes, em locais de difícil acesso para o atendimento aos cursistas, conforme os relatórios analisados no decorrer da pesquisa.

Podemos perceber, a partir da análise do relatório do 13º encontro pedagógico, Núcleo nº 013 de Alta Floresta, que os "[...] cursistas reuniam-se no barracão provisório do núcleo" para o deslocamento dos cursistas até o núcleo uma das medidas provisórias foi a aquisição de uma carteirinha em convênio com a prefeitura municipal mediante ofício para garantia do "passe livre" e uso do ônibus como transporte aos cursistas que residiam distante dos núcleos para que pudessem realizar as avaliações dos módulos. (ALTA FLORESTA,1980, p. 24).

Os Núcleos Pedagógicos eram os locais de encontro dos cursistas e alguns NP eram "otimamente instalados em locais cedidos pelas Prefeituras em escolas, igrejas etc., e existiam aqueles que funcionavam na maior precariedade, onde até mesmo a guarda do material se constitui num problema". (CETEB, 1984, p. 30).

Especificamente em Mato Grosso, os Núcleos Pedagógicos-NP foram incorporados nos Núcleos de Educação Permanente- NEP e ofertaram a educação supletiva e continuidade às turmas do Projeto Logos II. De acordo com a Instrução Normativa nº 009/89/MT, o NEP era uma unidade administrativa criada para executar a política de Educação Supletiva do estado de Mato Grosso.

Em relação ao quantitativo de professores a serem formados no Projeto Logos II, a Instrução Normativa nº 014/SEC/CESU/DES/80 estipulava que municípios ou localidades que abrissem um núcleo, considerando as matrículas de cursistas, deveriam ter pelo menos cerca de vinte professores leigas ou leigos matriculados no Projeto.

Os relatórios analisados apontam que conforme a necessidade de atendimento, vários núcleos foram sendo abertos nas redes de ensino municipais e estaduais, em diversos locais para o atendimento a docentes leigas e leigos que atuavam nas áreas urbanas e no meio rural mato-grossense.

Quadro 1 - Núcleos Pedagógicos no estado de Mato Grosso.

Núcleo	Cidade	Núcleo	Cidade	Núcleo	Cidade
001	Cuiabá	002	Várzea Grande	003	Poconé
004	Juara	005	Sinop	006	Rosário do Oeste
007	Santo Antônio do Leverger	008	Barra do Garças	009	Vera
010	Progresso	011	Porto dos Gaúchos	012	Nortelândia
013	Alta Floresta	014	Juína	015	Aripuanã
016	Acorizal/ Javidore	017	Rondonópolis	018	Mirassol D'Oeste
019	Colíder	020	Cáceres	021	Paratininga
022	Barra do Bugres	023	Dom Aquino	024	Poxoréo
025	Diamantino	026	São José do Rio Claro	027	Jauru
028	São José dos Quatro Marcos	029	Rio Branco	030	Salto do Céu
031	Jaciara/ Juscimeira	032	Araputanga	033	Barão do Melgaço

Núcleo	Cidade	Núcleo	Cidade	Núcleo	Cidade
034	Nova Xavantina	035	Chapada dos Guimarães	036	Canarana
037	Peixoto de Azevedo	038	São Felix do Araguaia	039	Ribeirão Cascalheira
040	Água Boa	041	Alto Araguaia	042	Guarantã do Norte
043	Nova Brasilândia	044	Guiratinga	045	Pedra Preta
046	Vila Rica/Santa Terezinha	047	Terra Nova do Norte	048	Paranaíta
049	Alto Garças	050	Arenópolis	051	Nova Canaã do Norte
052	Novo São Joaquim	053	Torixoréu	054	Tangará da Serra
055	Porto Espiridião	056	Novo Mutum	057	Comodoro
058	Pontes de Lacerda	059	Sorriso	060	Marcelândia
061	Figueirópolis	062	Lucas do Rio Verde	063	Nossa Senhora do Livramento
064	Jangada	065	Apiacas	066	Alto Paraguai

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como podemos constatar, a partir de a análise das informações que constam no quadro 1, foram abertos 66 Núcleos Pedagógicos no estado de Mato Grosso, em diversos municípios, para o atendimento de cursistas do Projeto Logos II, como consta no acervo do Arquivo de Documentação Escolar da Secretaria de Educação do estado.

Percebemos que no Núcleo Pedagógico – NP nº 016 funcionavam dois polos do Projeto Logos II, Acorizal e Javidore. No NP nº 031 funcionavam os polos de Jaciara/Juscimeira. No NP nº 46 eram atendidos os municípios de Vila Rica e de Santa Terezinha, o que nos leva afirmar que a proximidade de uma localidade para outra favorecia o atendimento aos cursistas de municípios menores.

Em 1981, a Coordenadoria de Educação Supletiva da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso determinou, a partir de a Instrução Normativa nº 30/81/ SEC/MT, normas para a implantação do projeto Logos II nos

municípios nos quais professores não titulados pudessem encontrar-se em exercício do magistério nas quatro séries do 1º grau. (MATO GROSSO, 1981).

A Instrução nº 30/81 da da Secretaria de Educação de Mato Grosso também determinava que a metodologia utilizada no projeto deveria ser a do ensino a distância, por meio da oferta de módulos de ensino, com duração média de 36 meses para sua conclusão, a depender de o ritmo de aprendizagem e finalização das tarefas realizadas por cursistas.

> A Instrução nº 30/81/SEC/MT estabelecia ainda a possibilidade de conclusão do cursista pelo Projeto Logos II: a) ensino de nível de 1º grau-Educação Geral; b) o ensino ao nível do 2º grau –Educação Geral; c) ensino ao nível do 2º grau -Habilitação para o Magistério desde que elimine o número de módulos estabelecido na grade curricular própria em cada caso. (MATO GROSSO, 1981).

Interessante notar que a respeito de a certificação do Projeto Logos II, Cristiane Talita Gromann de Gouveia (2016, p. 89) mencionou que "[...] a necessidade de maior flexibilidade do curso, por conta da evasão, influenciou o MEC a aprovar as subdivisões dos certificados em três etapas". Isto é, os cursistas poderiam obter certificados independentes, ou seja "[...] correspondente a 8º série do 1º grau, ao 2ª grau e ao Magistério". (CETEB, 1984, p. 89). Desse modo, "[...] essa nova forma de certificação permitia também um intercâmbio entre os alunos do ensino regular e/ou do ensino supletivo com os cursistas do Logos". (GOUVEIA, 2016, p. 89).

A Instrução nº 30/81/SEC/MT também instituiu critérios para implantação dos NP nos municípios nos quais o projeto deveria funcionar e esclareceu a necessidade de os recursos humanos necessários para seu funcionamento. Para que o NP pudesse ofertar formação, era preciso contar com um Orientador Supervisor Docente - OSD que tinha a função de orientar os cursistas no desenvolvimento das atividades propostas pelos módulos de ensino. Para exercer a função de OSD era preciso obedecer a alguns critérios descritos a seguir.

> 5.1- Possuir formação pedagógica de nível superior; 5.2-comprovar experiência docente em uma mais das quatro primeiras séries do 1º grau; 5.3-ser aprovado na bateria de teste seletivo elaborado e corrigido pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília-CETEB. (MATO GROSSO, 1981).

O Orientador Supervisor Docente era o responsável pelo desenvolvimento e execução pedagógica do projeto Logos II, bem como cabia a ele ou ela a administração dos Núcleos Pedagógicos e a supervisão e avaliação das atividades desempenhadas pelos cursistas. Além disso, as tarefas práticas diárias do OSD incluíam mais cinco funções.

> 1º) Organizar a aprendizagem, 2º) planejar e executar os encontros pedagógicos,3 º) supervisionar por meio de treinamentos específicos a prática do microensino, 4º) exercer as funções administrativas no NP em relação as gerências regionais e aos financiadores do Logos II, 5º) de agir como líder e agente de envolvimento da comunidade. (CETEB, 1984, p. 24).

Como podemos constatar, o OSD passou a ser o "[...] responsável pela avaliação dos trabalhos que o professor não titulado desenvolve em sala de aula, bem como das atividades de organização, controle e conservação do material do Núcleo Pedagógico". (VALE, 1982, p. 11).

O Parecer nº 100/84 do CEE/MT referente ao reconhecimento do projeto Logos II no estado de Mato Grosso apontou que em 1980 haviam 16 núcleos pedagógicos contando com 17 orientadores supervisores docentes atendendo aproximadamente 500 professores.

Em 1984, o projeto já contava com 37 núcleos pedagógicos que orientavam cerca de 1670 professores leigas e leigos. Esse parecer descreveu ainda que o currículo do projeto era composto pelos módulos referentes à parte de Educação Geral e Formação Especial. Para além disso, as/os cursistas deveriam realizar 340 horas de estágio supervisionado e comparecer obrigatoriamente aos NP uma vez ao mês, por ocasião dos encontros pedagógicos, ou quantas vezes julgassem ser preciso durante o desenvolvimento dos estudos referentes aos módulos didáticos. (MATO GROSSO, 1984).

Os cursistas do Projeto Logos II seriam atendidos via supletivo à distância respeitando o tempo e limite dos próprios cursistas e seu autocontrole da aprendizagem, afinal, não se poderia "[...] retirar o professor da sala de aula e tendo a técnica de ensino o módulo didático, com caráter altamente motivacional, não só porque o estudante escolhe as atividades, como porque permitem o autocontrole da aprendizagem". (MEC/DSU, 1974, p. 09).

Essa nos parece uma justificativa para o que Gouveia (2016, p.1 07) quando abordou como proposta do governo "[...] o ensino de massa

influenciado pelos modelos Fordista/Taylorista [4] e, para tal o aluno tinha como alternativa a flexibilidade para assimilar os conteúdos e como a aprendizagem era dosada gradualmente e a divisão ordenada por etapas, até a obtenção da meta final" que seria a conclusão do projeto. A autora também destacou que a "[...] característica predominante do Projeto Logos II era o treinamento em serviço, amparada pela LDB 5692/71 que reproduzia os anseios centralizadores do Governo Militar". (GOUVEIA, 2016, p. 107).

Os excertos descritos possibilitam compreender que "[...] o Projeto Logos II, foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas da educação e de mundo na forma de Educação Supletiva". (ARRUDA, 2017, p.101), frente a uma "[...] sociedade tecnocrática, a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica", como reforçado por Aranha (2006, p. 245).

Muitas eram as dificuldades para a frequência nos programas de habilitação desenvolvidos pelo MEC, de modo mais específico, essas dificuldades se avolumavam para cursistas que frequentavam o Projeto Logos II. Fusari (1990), a exemplo, descreveu que a complexidade das leituras e interpretação dos textos era recorrente, o que levava à um quantitatico elevado de evasões. Ao longo da análise das fontes, encontramos relatos de cursistas destacando que alguns conteúdos nos módulos didáticos eram incompreensíveis, principalmente os módulos didáticos de disciplinas como Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Outros relatos trouxeram declarações de não adequação do cursista ao ritmo acelerado dos programas de capacitação e a não consideração da prática e experiência pedagógica de docentes, o que acabou por impedir a continuidade e completude das atividades propostas nos módulos de ensino e impedindo, portanto, que muitos daqueles e daquelas que ingressaram na formação ofertada pelo Projeto Logos II não concluíssem o Projeto Logos II e obtivessem a formação ofertada.

4 No início do Século XX duas formas de organização de produção industrial provocaram mudanças significativas no ambiente fabril: o **taylorismo e o fordismo**. Esses dois sistemas visavam racionalização extrema da produção e, consequentemente, à maximização da produção e do lucro. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm. Acesso em: 25 de julho 2018.

Módulos didáticos e microensino

Para a oferta do Projeto Logos II, ao todo foram preparados "[...] 205 módulos, além de uma série introdutória, denominada Preparação do Cursista" que constavam as informações referentes ao projeto e as responsabilidades dos cursistas ao ingressarem no Logos II. A estrutura curricular do projeto Logos II foi organizada em uma parte geral e uma específica, A parte geral foi fundamentada na legislação pertinente aos conteúdos de ensino do 1º e 2º graus, subdividida em 12 disciplinas e 106 módulos, a parte específica continha 18 disciplinas que eram estudadas em 99 módulos organizados por sequência de assuntos dos mais complexos aos mais simples. (CETEB, 1984).

Os professores cursistas deveriam realizar a leitura dos módulos de ensino, organizados por disciplinas de acordo com a Instrução 30/81 SEC/MT em seu artigo 9º que estabelecia que o projeto teria a duração de 30 meses, no entanto, a conclusão dependeria do ritmo de aprendizagem de cada cursista, bem como de a realidade e peculiaridade de cada região, ma o curssita deveria concluir as atividade no prazo de 28 a 30 meses.

Para que os cursistas pudessem obter um bom desempenho nos estudos dos módulos, o OSD tinha como responsabilidade: estudar antecipadamente os conteúdos dos módulos, realizar o acompanhamento do cursista nos estudos e na compreensão dos módulos, bem como na realização das atividades suplementares de cada fascículo, procurando estimular e incentivar cada aluno de acordo com as suas possibilidades. (MEC/CIMEC,1980).

Ao término do estudo dos módulos, realizados individualmente, cada cursista deveria dirigir-se até o NP e, juntamente ao OSD, conforme consta no Manual de Procedimentos do MEC/CIMEC, discutir as dificuldades para a realização das atividades.

> De estimular o cursista a expor suas dúvidas; de discutir com o cursista as dúvidas por ele levantadas; de formular perguntas que possam não ter ocorrido ao cursista durante o estudo; anotar as dificuldades mais frequentes apresentadas pelo cursista; solucionar os problemas levantados ou, caso não haja condições, levar ao conhecimento do Coordenador Regional. (MEC/CIMEC,1980, p. 37-38).

Uma vez concluídos os conteúdos do módulo, era preciso submeter-se a uma avaliação para acessar o próximo módulo. Caso não se alcançasse a nota necessária na primeira avaliação, era possível realizar três avaliações consecutivas até atingir a nota para aprovação.

As avaliações eram registradas em uma ficha informativa que continha o progresso quantitativo do cursista em todas as séries e módulos de ensino, denominada Mapa do Progresso do Cursista - MPC, mas "[...] os cursistas que não conseguissem terminar nenhum módulo de uma determinada série deveriam os orientadores anotarem no MPC dos cursistas a nota zero". (MEC/CIMEC, 1980, p. 30).

Marimar Müller Stahl (1981), analisando os módulos do Projeto Logos II e seus conteúdos, expôs que os módulos didáticos ao serem elaborados não consideraram o ritmo próprio de cada cursista e desconsideraram as especificidades regionais. Para essa autora, os módulos didáticos não estabeleceram critérios que explorassem a vivência dos cursistas de modo que pudessem contribuir com a aprendizagem, considerando as individualidades. Independentemente de onde estivesse situado o NP os módulos didáticos eram os mesmos, compostos por fascículos que continham entre 20 a 40 páginas e por várias disciplinas de conhecimentos específicos e geral.

> Informações Pedagógicas, Técnicas de Estudo, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação Artística, Geografia, História, História da Educação, Organização Social e Política do Brasil-OSPB, Organização do Trabalho Intelectual ,Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Didática Geral, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática da Educação Artística, Didática das ciências Físicas e Biológicas, Técnicas de Preparos de Materiais Didáticos, Recreação e Jogos, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Estrutura e Funcionamento do 1º Grau, Orientação Educacional, Currículo do 1º Grau, Microensino. (MEC/CIMEC, 1980, p. 87).

Os módulos de microensino eram elaborados visando o alcance das habilidades que deveriam ser atingidas pelos cursistas comprovados nas microaulas. "[...] O microensino envolve a realização de experiências simplificadas de ensino". (MEC/CETEB,1982, p.05). Para o desenvolvimento da experiência de microensino os professores cursistas passavam por três momentos distintos: Ensino; Promoção de feedback; Reensino.

> 1º) O Ensino- professores ou futuros professores, um de cada vez, ensinam a um número reduzido de alunos durante curto espaço de tempo, que pode variar de 5 a 27 ou 30 minutos (microaulas); 2º Promoção de Feedback- o

> supervisor que observou a aula promove o 'feedback' para os professores com a finalidade de que estes reorganizem seus comportamentos quando necessário, em função da tarefa inicialmente proposta (práticas de habilidades ou de outros procedimentos). Neste momento podem também os professores revisar seu plano de aula, modificando-o. Um período de 20 a 40 minutos deve ficar disponível para este segundo momento; 3º) Reensino os mesmos professores desenvolvem a microaula replanejada, em consonância com o 'feedback' realizado. (MEC/CETEB,1982, p.5).

As microaulas eram planejadas pelos cursistas e apresentadas para seus colegas de turma juntamente com OSD, após a apresentação do ensino, a microaula, na qual ocorria também o feedback, momento de fazer as observações sobre os acertos e as falhas para verificar a atuação de cada treinando/a no desenvolvimento da microaula. Em seguida, era realizado o reensino no qual deveriam ser revisadas as dificuldades apontadas pelos colegas e pelo OSD e a microaula seria reformulada. (MEC/CETEB,1982). A cada sessão de microensino realizada pelos cursistas, estes preenchiam um "[...] formulário denominado autoavaliação do microensino que tinha como finalidade controlar a utilização das habilidades treinadas". (MEC/CIMEC,1980, p.81).

Em relação ao microensino, identificamos que "[...] o microensino foi introduzido no Brasil nos anos de 1960 pela professora Graciema Pacheco da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que trouxe a técnica da Universidade de Stanford Califórnia Estados Unidos, o *micro-teaching* com o objetivo de oportunizar práticas de ensino de um conteúdo específico" (CARRAVETTA, 2015, p. 48).

Isto é, o "[...] microensino envolve a realização de experiências simplificadas de ensino, numa sequência orgânica e flexível em que o professor ou futuro professor busca adquirir habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos". (SANT'ANNA, 1979, p. 3)

As práticas de ensino eram exercitadas nas microaulas. Os cursistas planejavam as microaulas orientados pelo OSD que organizava as sessões de microensino e elaborava o relatório mensal de atividades de cada cursista. O OSD planejava o calendário das sessões de microensino observando o quantitativo de cursistas. Em síntese, oito a doze cursistas participariam das sessões de ensino e nas sessões de recuperação cinco a oito cursistas que não haviam conseguido atingir todas as habilidades propostas. O planejamento de microaulas e sessões de microensino funcionavam como um estágio

supervisionado para efetivação de a prática pedagógica do professor. (MEC/CIMEC, 1980, p. 64).

As sessões de microensino no Projeto Logos II tinham, portanto, como " [...] finalidade favorecer aos cursistas a aquisição de competências para ensinar, em termos de desenvolvimento de habilidades [...]". (MEC/CETEB,1982, p. 13).

Cursistas matriculados o Projeto Logos II realizavam as sessões de microensino que envolviam grupos de 5 a 12 cursistas e tinham como objetivo propiciar o planejamento de aulas, envolvendo o treinamento de cinco habilidades: "I) habilidade de variar a situação estímulo; II) habilidade de formular perguntas; III) habilidade de ilustrar com exemplos; IV) habilidade de reforçar a aprendizagem; V) habilidade d aumentar a participação para o fechamento da aprendizagem". (MEC/CETEB, 1982, p. 13).

Desse modo, as sessões de microensino propiciavam a cursistas o planejamento de microaulas a partir de situações de ensino que deveriam ser reproduzidas em sala de aula, de modo a propiciar o desenvolvimentos de habilidades específicas, por meio do qual cursistas deveriam obter um bom desempenho para adquirir as competências básicas para ensinar.

Algumas considerações

O Projeto Logos II formou docentes leigas e leigos em diversos estados brasileiros, com a proposta de uma formação em serviço, por meio de um sistema de ensino modular à distância, no qual os módulos a serem cursados incluíam disciplinas específicas para formação docente conferindo a habilitação, nível segundo grau, para atuar no magistério, nas quatro primeiras séries primária do 1º grau.

No estado de Mato Grosso em 1983, havia cerca de 66 núcleos pedagógicos, atendendo aproximadamente 1600 docentes leigas e leigos, que atuavam nas escolas das redes municipais e estaduais das áreas urbanas e rurais em diversos municípios mato-grossenses.

No Projeto Logos II, professores cursistas deveriam realizar a leitura de 204 módulos de ensino, organizados por disciplinas, cujos estudos deveriam ser completados entre 28 a 30 meses. Professoras e professores cursistas levavam os módulos didáticos, impressos em formato de livros, para casa e deveriam estudar os conteúdos sem afastar-se de suas atividades docentes em salas de aula, ou seja, a oferta de formação em serviço, mas sem qualquer liberação por parte das instâncias às quais profissionais docentes estavam subordinados.

Caso houvesse dúvidas durante as aulas de formação, cursistas poderiam dirigir-se ao núcleo pedagógico e juntamente com Orientadores Supervisores Docentes proceder à revisão dos conteúdos. Claro está que a responsabilidade pela formação cabia exclusivamente ao empenho e dedicação da professora ou professor cursista, que além de ministrar suas aulas nas escolas das quais provinham, deveriam encontrar tempo para frequentar e concluir com êxito o Projeto Logos II.

Como forma de avaliação, as/os docentes ainda participavam de sessões de microensino que consistiam na formulação de microaulas, com o intuito de reforçar o processo de aprendizagem e de ensino. A microaula deveria ser apresentada e avaliada pela supervisão responsável pelo NP e demais cursistas do Projeto Logos II. Além disso, era preciso preencher um formulário denominado autoavaliação do microensino para verificar o aproveitamento.

Por último, ressalvamos que não pretendemos esgotar o assunto, pois poucas são ainda as pesquisas que discutem a temática no estado de Mato Grosso, ou mesmo nas regiões Centro-Oeste e ao Norte do estado. Com certeza, há muito a se conhecer e pesquisar.

Referências

ALTA FLORESTA. **Encontros Pedagógicos do Núcleo Pedagógico do Projeto Logos II número 13**, Mato Grosso,1980.

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso e, CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 22-28 de ago., de 1983.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma escola para os trabalhadores**: o caso do núcleo de educação permanente de Colíder. Cuiabá. EdUFMT, 2017.

BACELLAR, Carlos. O uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKI, Carla Bassanesy. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Lei no 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o e 2o Graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Recuperado em 15 de março de 2018, de http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf. Acesso em: 15 de março 2018.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARRAVETTA, Luiza Maria Cezar. Do microensino á vídeo-aula na era digital. **Revista Fameccos mídia, cultura e tecnologia.** Porto Alegre, v.22, n.2 abr., /, jun. de 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/.../281700272_Do_microensino_a_video-aula_na_era_digi. Acesso em: 27 de abril 2018.

FUSARI. José Cerchi *et al.* **O Professor do 1º grau trabalho e formação**. São Paulo. Loyola, 1979.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Instituto de biociência de Rio Claro.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, Cuiabá,1963.

MATO GROSSO. **Acervo Arquivo de Documentação Escolar da Secretária Estadual de Educação**, Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. **Conselho Estadual de Educação Cultura.** Parecer nº 100, de 1984.

MATO GROSSO. **Instrução normativa pública nº 009/1989**. Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso, 1989.

MATO GROSSO. **Instrução Normativa Pública nº 30/1981**. Secretaria da Educação, Cuiabá, 1981.

MATO GROSSO. **Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 100/1984**. Secretaria de Educação e Cultura e Coordenadoria de Ensino Supletivo, Cuiabá,1984.

MATO GROSSO. **Secretaria de Educação e Cultura Resolução Normativa**: n 014 de 1980.

MEC/CETEB. **Logos II-registro de uma experiência**. Brasília, DF,1984.

MEC/CETEB. **Treinamento de microensino**. Módulo 1, Brasília, DF,1982.

MEC/CIMEC. **Procedimentos orientador e supervisor docente**. Brasília, Centro de Informática, 1980.

MEC/INEP. **Projeto Logos II-expansão 1980/81**. Brasília,1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo; Ed. Loyola. 1987.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de pesquisa nº 114**, p.179-195, nov./2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf. Acesso em: 22 de maio 2018.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

STAHL, Marimar Müller. **Os Módulos do Projeto Logos II um estudo avaliativo dos elementos e eonteúdos**.1981. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RJ: PUC.

VERA. **Núcleo Pedagógico nº 09**. Mato Grosso, 1989.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO INFANTIL RURAL E SUAS ESPECIFICIDADES

Andressa Lima da Silva
Silvana de Fátima dos Santos
Josemir Almeida Barros

Introdução

A cidade de Ariquemes em Rondônia soma 41 anos de existência. Fundada em 21 de novembro de 1977, seu nome deriva-se de uma homenagem a tribo indígena denominada Arikême, que significa "povo do rio", tribo pertencente ao grupo Tupi que logo foram dizimados em confrontos com imigrantes pela luta da conquista da terra.

Assim constituiu-se a história não só de Ariquemes mais sobre o surgimento do Estado de Rondônia[1], em um árduo processo de colonização imbricado na luta de interesses pela posse da terra.

A educação rural[2] tomou forma buscando atender a crescente imigração de pessoas que chegavam de todos os cantos do Brasil para as terras Rondonienses. As políticas públicas, de forma lenta, procuravam cadenciar este ritmo acelerado de crescimento da população, logo ineram suficientes para o atendimento das demandas sociais existentes.

Na década de oitenta do século XX, eram mais de cem escolas rurais em funcionamento, as chamadas escolas multisseriadas[3]. No ano de 2005,

---

1 Em 1950, o espaço geográfico do atual Estado de Rondônia, era denominado Território Federal do Guaporé, passando, em 1956 para Território Federal de Rondônia e, em 1981 elevado a estado de Rondônia.

2 Essa investigação contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO), se inscreve no âmbito de projetos coordenados pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR).

3 Utilizou-se no texto termo escolas multisseriadas para caracterizar os estabelecimentos de ensino pertencentes à área rural do Estado localizados geralmente em linhas vicinais e construídos pelo poder público ou pelos próprios moradores. Quanto à organização, estes aglomeravam em uma mesma classe alunos de séries/anos diferentes sob a responsabilidade de um só professor. De acordo com o período abordado, esses estabelecimentos atendiam necessariamente alunos dos anos/séries iniciais do ensino fundamental uma vez que, conforme levantamento realizado, o atendimento à educação infantil na área rural só ocorreu mais tardiamente, após a desativação das escolas multisseriadas e a polarização das mesmas que culminou, neste período, com a obrigatoriedade de oferta da educação infantil.

o Município de Ariquemes passou a desencadear o processo de polarização[4] ou nucleação de escolas rurais, resultando na drástica redução do número de escolas. De acordo com o plano de Educação Municipal de Ariquemes, ocorreram investimentos na infraestrutura para contemplar maior capacidade de atendimento, resultando no total de "6 escolas rurais que passaram pelo processo de polarização e uma escola no Distrito Bom Futuro de educação infantil e ensino fundamental.

Até o ano de 2009, não existia o atendimento da educação infantil no cenário rural em Ariquemes. Em 2010 as escolas polos passaram a atender a educação infantil, o que demandou uma série de processos de autorização de funcionamento às sete escolas rurais ao atendimento à primeira infância. Essas ações seguem emaranhadas às políticas públicas que previam a obrigatoriedade do atendimento da educação infantil, conforme Emenda Constitucional 59/2009 que passou a dar nova redação ao inciso I do art. 208 da CF (BRASIL, 2009), de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, cujo limite de implantação estava previsto progressivamente até o ano de 2016.

Dessa forma, o questionamento que fazemos o seguinte: em que medida crianças do meio rural usufruem de um modelo de educação infantil que os atenda em suas especificidades? Procuramos resposta ao questionamento porque sabemos que a cidadania não é exercida no momento da aquisição do direito à educação, mas ocorre quando a educação assume os fatores legitimadores e fortalecedores de uma educação que se concentra no sujeito como parte desse construto para que a escola não seja simplesmente mais um espaço que exclui ao invés de incluir.

Outro fator importante, que contracena com os fatores de qualidade educacional está fortemente relacionado com a formação continuada, pois o dia a dia escolar deve e pode ser intensificado por um processo de formação continuada que fortaleça as necessidades básicas de enriquecimento das práticas pedagógicas.

O objetivo intrínseco ao texto vislumbra analisar em que medida o Município de Ariquemes (RO) tem desempenhado a função na garantia de direito a pré-escola para as populações rurais, respeitando as demandas das famílias, suas formas de relação com a produção e as especificidades das crianças do meio rural. Os aportes históricos desse recorte temporal, entre 2010

4 Polarização é o termo utilizado para caracterizar o processo de aglomeração das escolas multisseriadas em um mesmo estabelecimento.

a 2018, servirão de suportes para a investigação do atendimento da primeira infância no rural. As orientações seguirão sob vertentes das categorizações que se apresentam como eixos da pesquisa: infâncias no rural, educação infantil e formação continuada.

Os procedimentos de pesquisa se configuram como bibliográfica, documental e de campo. Nesses termos, como aporte teórico recorreu-se a autores como: Arroyo (2004), Campos (1999), Oliveira (2011), Kramer (2005), Silva; Pasuch; Silva (2012), Arroyo; Caldart; Molina (2017), Kuhlmann Junior (2015), Silva; Silva (2013) e Barbosa (2012) que abordam a temática estudada.

Com vistas a pesquisa documental, em virtude de um levantamento da realidade, recorreu-se ao estudo e análise dos dados coletados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de estabelecimento escolares do município que atendem à educação infantil, de como se deu a inserção e o aumento gradativo do quantitativo de escolas rurais do Município que passaram a atender a educação infantil no período de 2010 a 2018 e o número de matrículas ano. Decretos e portarias do Município que consolidaram diversas mudanças foram analisados, bem como, aponta-se o número de crianças atendidas e as demandas na educação infantil do município por meio dos registros e projeções do Plano Municipal de Educação de Ariquemes demandadas das Metas do Plano Nacional de Educação.

Os quadros de lotação de professores da educação infantil rural do município também demandaram análises, na busca de se constatar se a lotação está em consonância à habilitação e às perspectivas de formação continuada previstas no Plano Municipal. Na pesquisa de campo, optou-se pelo uso de observação e de entrevistas semiestruturadas aplicadas *in loco* a três professoras lotadas em escolas rurais de Ariquemes. As entrevistas oportunizaram a observação de três escolas polos do município de Ariquemes (RO) possibilitando o levantamento sobre a infraestrutura e as condições de trabalho.

Foi realizada também uma entrevista com um técnico da Secretaria de Educação de Ariquemes (RO), o que proporcionou o conhecimento mais de perto dos processos históricos que desborcaram no meio rural e as perspectivas de formação continuada do município. Completando a pesquisa de campo, foi observado um dia de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Ariquemes, com vistas a afinar os olhares para os professores do meio rural lotados na educação infantil.

Lampejos sobre parte da legislação educacional

O Marco principal para o reconhecimento da infância[5], deu-se no século XX, período no qual ocorreram fatores determinantes que marcaram de maneira significativa sua história no Brasil. Muito embora, não correspondesse dentro das reais necessidades no quesito criança, foi um momento histórico de legitimação de direitos, onde a infância começa a ser percebida. Os anos de 1940 trouxeram o surgimento de novos olhares, pontuando estas conquistas, podendo-se destacar o ano de 1945, no qual ocorreu a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), possibilitando em 1946 a instituição de uma agência para cuidar da infância: o fundo das Nações Unidade para Infância (UNICEF) e, no ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirmou em seus artigos:

> Artigo 1º – Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade; Artigo 26: 1 - Toda a pessoa tem direito à educação [...]; 2 - Educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [...]. (UNESCO, 1948).

Dentro desta ótica, a evolução e garantia à infância permeia o caminho do reconhecimento. Seguindo a linha do tempo, já no final do ano de 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, firmou os olhares para a vida, saúde, proteção especial, educação, prioridade, proteção, igualdade e liberdade das crianças. Esses direitos, porém, passam a ser consolidados apenas no final da década de 1980, quando os organismos internacionais, ligados à ONU, promoveram conferências mundiais, proporcionando maior impacto junto aos problemas sociais da infância.

Diante disso, a luta pela retomada constituiu-se na garantia desses direitos a infância, principalmente na esfera educacional. No que se refere ao contexto econômico e político, de acordo com Oliveira (2011), nas décadas de 1970 e 1980, os debates e lutas pela democratização do país, pelo combate

5 Para Kramer (2006, p. 13) "a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade". Para Kuhlmann (2010 p. 30) é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

às desigualdades sociais e pela qualidade do atendimento à criança foram fervorosos com participação de estudiosos e de muitos movimentos populares.

A educação infantil ganhou grande impulso, as conclusões dos debates intensificaram o entendimento da extrema importância de formulações de uma política de Educação Infantil. Os debates resultaram na inclusão da Educação Infantil como direito assegurado na Constituição Federal de 1988 como mencionou Campos (1999). Desta forma, a Constituição Federal trouxe em seu Art. 205 a educação como direito de todos, e a educação infantil passa a ser dever do Estado, conforme preconizado também pelo Art. 208: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (cinco) anos de idade". (BRASIL, 1988).

A década de 1990 anunciou uma nova etapa da Educação Infantil no Brasil, na qual a grande conquista foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, que fortaleceu alguns preceitos contidos na Constituição de 1988, garantindo os direitos da criança à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária. Além disso, previu a proteção contra qualquer forma de exploração, violência, discriminação, crueldade e opressão.

Outro avanço ocorrido na legislação brasileira foi a aprovação da LDBEN nº 9394/96 que instituiu legalmente a Educação Infantil. Este acontecimento foi especialmente importante para as creches que não faziam parte do sistema educacional.

A partir de sua promulgação, a educação infantil foi estabelecida no art. 29 como "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Pode-se notar que neste momento quebraram-se os preceitos de uma educação infantil baseada apenas no assistencialismo, o aspecto educativo e o cuidado foram vistos como processos indissociáveis e complementares para a infância. As crianças precisam de cuidados, mas não só isso. Tais prerrogativas vão além de dar banho, trocar fraldas, alimentar e colocar para dormir. Nesse sentido Kuhlmann Junior (1998) apresenta contributos.

> O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte

> do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 189).

Em 2009, na cidade de Ariquemes (RO), o atendimento da educação Infantil compreendia apenas aos espaços urbanos, porém, a carência fazia-se presente no cenário rural. Por força de lei, os municípios deveriam organizar-se para adequar-se ao que estava previsto na Emenda Constitucional 59/2009 que passou a dar nova redação ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 2009), de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, o qual deveria ser implementado progressivamente, até 2016.

Dessa forma, o dever do Estado na garantia e na oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, recaiu sob o poder público municipal de Ariquemes, incumbido de ampliar a oferta de vaga na Educação Infantil, uma vez que esta é um direito da criança, e dever do estado prover, conforme legislação em vigor.

A promulgação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com validade para dez anos frustrou os caminhos da educação, pelas limitações tantos nos traços legais como nos orçamentos públicos. De 28 de março a 1º de abril de 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), um espaço de discussão sobre os rumos que o país devia tomar em todos os níveis de ensino. Dessa conferência saíram as diretrizes que deram origem ao novo Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

No município de Ariquemes, o primeiro Plano Municipal de Educação foi construído em processo aberto e interativo junto a sociedade civil, organizado no ano de 2010, aprovado por meio de Lei Municipal n. 1.533/10 com duração de dez anos, porém com a aprovação da Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014, o plano previu o alinhamento, afim de rever metas e estratégias conforme fixado no artigo 214 da Constituição Federal. O Plano configura-se como um mecanismo que proporciona um equilíbrio entre lei maior da educação e a materialização das metas essenciais na constituição de todas as esferas de educação na busca de uma educação de qualidade para todos.

Após o processo de Polarização das escolas multisseriadas, o quantitativo contabilizava seis escolas rurais e uma escola no Distrito Bom Futuro e duas salas multisseriadas que se constituía uma extensão de uma das escolas polos. No ano de 2010, gradativamente, nas escolas polos que atendiam apenas ensino fundamental, passou a ser implantada a educação infantil/pré-escolar.

A escola que primeiro se adequou para receber os pequenos foi a Escola Spadari que recebeu a nomenclatura de Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari. No mesmo ano, com o Decreto de nº 7140 de 12 de maio de 2010, foi efetivada a alteração da nomenclatura da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta passando a ser acrescentado ao nome de Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Decreto entrou em vigor na data destacada, no entanto, retroagiu seus efeitos ao dia 04 de fevereiro de 2010.

No ano de 2011, o Decreto de 10 de fevereiro alterou a nomenclatura de mais uma escola e atribuiu-lhe o nome de Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinícius de Morais. No ano de 2012, as demais 4 escolas polos passam a atender a educação infantil: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mafalda Rodrigues, Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Arco Iris, Escola de Educação Infantil e ensino Fundamental Henrique Dias e Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulina Mafini, totalizando sete escolas que atualmente atuam na oferta de educação rural em Ariquemes.

Tabela 1 - Quantitativo de número de crianças matriculadas do ano de 2010 a 2018.

Número de matriculas ano/Pré-escola Rural									
Escola	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Arco Iris	-	-	20	19	12	08	17	12	19
Henrique Dias	0	0	18	21	15	10	17	12	30
José de Anchieta/ Jorge Luiz Moulaz	14	12	17	18	14	22	26	24	28
Mafalda Rodrigue	0	0	16	18	09	16	20	26	26
Paulina Mafini	-	-	12	14	14	10	15	12	14
Vinicius de Morais	-	20	20	20	21	17	26	30	27
Padre Ângelo Spadari	62	95	92	103	80	95	105	108	118
Total	76	127	195	213	165	178	226	224	262

Fonte: INEP. Censo 2010; 2011; 2012; 213; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018.
Dados organizado pelos autores.

Analisando a tabela, é possível constatar nitidamente o quantitativo de atendimento realizado nas escolas rurais, a partir do ano no qual passaram a oferecer a educação Infantil. No primeiro ano, nota-se que o número de atendimento compreendia apenas duas escolas atendendo 76 crianças. No ano de 2011, há um aumento no atendimento, porém apenas em 2012, em todas as escolas rurais do Município de Ariquemes passa a ser implantada a primeira etapa da educação básica, fechando o ano de 2018 com o quantitativo de 262 crianças atendidas. No ano de 2018, portanto, houve maior número de atendimento às crianças nos oito anos analisados.

Educação no meio rural: cenário de lutas, construções e ressignificações

O descaso das políticas públicas acerca do ensino rural por muitos anos foi evidente. Um filho sem pai, que nas prerrogativas legais, não era assistido. Pessoas como sujeitos de direitos dentro de suas peculiaridades e necessidades básicas sem atendimento. O meio rural era concebido como sinônimo de atraso por algumas vertentes sociais.

A nomenclatura "Educação do Campo" carrega historicidades e conquistas, mas nem sempre foi priorizada pelas administrações, aqui não debateremos as possíveis contradições e/ou aproximações sobre educação rural e Educação do Campo.

O rural servia de espaço que o urbano adentrava, decretando suas formas de ser e educar. Assim as comunidades rurais, na maioria das vezes, eram negadas e caladas, sem espaços de vivências de suas culturas e costumes. A força econômica disseminando e direcionando da qualidade para os poucos e o descaso para muitos.

O Século XX marcou um momento importante da educação rural. Passou-se a perceber que as culturas rurais precisavam de seus espaços para exercerem a cidadania, como protagonistas, com suas culturas e costumes próprios, que deveriam ser considerados. A constituição de 1988 então decretou o direito à educação para todos, o marco legal que se constituiu como divisor de águas. As especificidades precisavam ser consideradas e no que tange à legalidade, o direito à educação de qualidade que compreenda as necessidades básicas de todos e todas foi promulgada. A referida constituição não mencionou o rural dentro de suas proposições, no entanto vinculou a generalização e democratização da educação, em seu artigo 206 que estipulou que "[...] deverá haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Dentro deste mesmo crivo legal, constituído de direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seguiu o mesmo caminho, porém retratando melhor os respaldos básicos de uma educação rural que correspondesse às peculiaridades próprias desta parcela da população. Voltam-se os olhares para esta causa, vislumbrando as especificidades como quesitos básicos de reconhecimento e valorização das culturas do rural, trazidas nos artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabeleceu normas para a educação no meio rural, segundo as quais, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

> I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O Estado passou a ter responsabilidade quanto aos deveres legais a cumprir. Mesmo diante desta conquista, a luta tornou-se ainda aguerrida. Era necessário um trato cada vez mais assimilado com especificidade do rural e as considerações mínimas de vida digna nesses espaços. Dessa forma, os movimentos sociais do rural, em 1997 iniciaram a luta pela busca do reconhecimento e considerações significantes do fortalecimento da cultura rural.

A mobilização da articulação nacional por uma Educação do Campo foi fundamental para a proposição e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo - Resolução Nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que assim definiu a educação do campo:

> A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma "concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas. (CNE/MEC, 2002).

Seguindo o estabelecido nas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 1º a Educação do Campo estabeleceu:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CNE, 2008, p.1).

Outro marco importante da educação do campo, é registrado em 2010 com a aprovação do Decreto 7.352 que incorporou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e instituiu a política nacional de educação do campo (BRASIL, 2010).

O movimento dos trabalhadores do campo ganhou força e concebeu por intermédio de lutas o nascimento de uma política nacional com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária atribuindo projetos educacionais que viessem ao encontro das especificidades do campo, em virtude da promoção do desenvolvimento sustentável e a construção de educação vinculada ao mundo do trabalho, à cultura, ao modo de produção e a luta pela terra. O Artigo 2º do Decreto 7.352 de 2010 tratou dos princípios da educação do campo.

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

A escola proposta e idealizada pelos movimentos socais reconhece as culturas dos sujeitos do campo, é modelo de educação que prioriza o papel de formação humana, em prol do desenvolvimento integral do ser, em sua concepção e repleto de identidades. Porém, há de convencionar que o sistema capitalista tem ido contra estas proposições, tentando adentrar nas entranhas do campo e hospedar-se na inseminação de preceitos contrários aos direitos dos sujeitos do meio rural.

O capitalismo tem servido ao rural de forma a perpetuar ainda mais as desigualdades, interferindo diretamente na vida rural, tratando de um simbólico conhecimento das subjetividades do rural como um espaço livre para semear os ensejos do capitalismo brutal e impiedoso no qual se perpetua a consolidar o projeto das elites agrárias, como diria Walsh (2009).

> Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a 'recolonialidade'. (WALSH, 2009, p.16).

Diante disso, percebe-se a necessidade de superação dessa nova forma de alienação, versando a superação desses paradigmas impetrados pelo capitalismo.

Falando de educação infantil do campo, a Resolução 02/2008 do CNE/CEB menciona a forma de atendimento: "as crianças da Educação Infantil não poderão ser agrupadas em salas do Ensino Fundamental." Vale destacar, no entanto que os movimentos sociais não se atentaram pela necessidade de considerações das especificidades da criança do campo de 0 a 5 anos.

Pesquisas acerca da educação infantil do campo ainda são incipientes em Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte do Brasil. Essa realidade acaba por não atribui força as políticas públicas de atendimento a infância do campo.

As autoras Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch (2012), autoras do livro Educação infantil do Campo, por encabeçarem uma frente de pesquisa a respeito da temática, foram convidadas e designadas pela professora Rita de Cássia de Freitas Coelho, Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (Coedi/SEB/MEC), a coordenarem o grupo Nacional incumbido de elaborar as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo no ano de 2010, articulado à um grupo de professores que pesquisavam a área, somados a representantes de movimentos sociais do País.

Na região Norte, as limitações a cerca de pesquisa na área da educação infantil do campo são reduzidas, não proporcionando desdobramentos positivos no que se refere às políticas públicas, como destacado por Barros (2013, p.62) para quem "a categorização educação rural e educação infantil continuam despertando pouco interesse nas pesquisas no Brasil". Ainda segundo o mesmo autor, há ressalvas quanto à necessidade de "maior investimento em pesquisas que tangenciam a infância e o rural". A valorização da infância, ou melhor das infâncias é algo permanente e necessário para pensarmos em políticas outras.

Analisando a trajetória percorrida no processo de transformação e valorização da infância, recorremos a Kramer (2005, p. 203), ao argumentar que: "investir na criança é não perder o potencial humano que existe, é investir na construção de um ser humano saudável". A autora destaca que uma política de atenção a primeira infância deve viabilizar-se de forma mais ampla e significativa, de tal modo a adequar-se a realidade educacional e a situação das famílias das crianças, ou seja, uma politica que não limita-se aos muros da instituição, mais sobre tudo vá além, possibilitando o acesso ao emprego, a renda, a saúde e a cultura, ou seja é imprescindível levar em consideração o contexto social, econômico e cultural em que a criança está inserida. Assim, as peculiaridades do campo devem ser destacadas, conforme assinalam Silva; Pasuch; Silva (2012).

> Essa realidade, quando não considerada, marca as formas de atendimento educacional ás crianças do campo, acolhendo-as muitas vezes com adaptações precárias, sem colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.36).

Eis um momento crucial: falar de educação, falar de infância, estes contrastes devem e precisam estabelecer-se de forma real, pois inserir a criança em um mundo atípico a sua realidade é a mesma coisa que querer que um peixe sobreviva fora d'água, uma metáfora que nos ajuda. A criança do campo tem suas especificidades e as variações de infâncias permeiam os mais variados grupos sociais, em meio às diversas singularidades. Portanto, é essencial elencá-las como protagonistas de um processo de construção de uma educação infantil do campo que atenda às necessidades e diversidades das infâncias do campo.

Compreender que a educação infantil rural é um direito não é suficiente, é necessário considerar os contextos e aspirações das infâncias.

O direito à educação, como alertam Silva; Pasuch; Silva (2012, p. 86), está carregado de necessidades "construímos um consenso de que o direito à Educação é válido para todas as crianças. Contudo, nem sempre conseguimos identificar as injustiças em sua efetivação".

A luta por uma educação de qualidade, e em específico a educação infantil rural vai além de simplesmente alocar crianças em escolas. Crianças tem histórias, vivências que precisam e devem ser consideradas nos diversos espaçosd e convivência, destaca-se a construção cultural, identidades, saberes entre outros.

Implicações acerca de a formação continuada de professores de educação infantil rural

Logo, a definição da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o perfil de voluntários e monitores sem formação adequada, firmando suas atividades apenas no crivo assistencial, passa a não ser satisfatório na intensificação do que é a educação infantil e o mundo de possibilidades que ela pode oferecer no atendimento à criança.

Nesse aspecto, a legislação também atuou, levando à valorização do papel do/da profissional que atua com a criança de zero a seis anos, exigindo-se dele ou dela, uma habilitação que considere as responsabilidades sociais e educativas que o trabalho com essa etapa requer. Definiu também que a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em "nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal." (BRASIL, 1996a.).

Porém, os problemas ainda recaem na inconsistência da lei com a prática, pois muitos direitos são apontados, mas a garantia de efetivá-los se distancia do dia a dia do brasileiro, levando a educação infantil a sofrer grandes danos.

Mesmo diante de obstáculos, contudo, vale destacar que as vitórias ao longo da história perpetuaram-se apenas por intermédios de lutas em prol de cada causa e a ideia de formação específica para professores foi um passo necessário para assegurar o direito de todas as crianças à educação com qualidade, trazendo recomendações às políticas de Educação Infantil e de formação de profissionais.

Percebemos o Brasil repleto de mudanças na Educação Infantil. A busca por qualidade tem sido o foco de algumas legislações na tentativa de assegurar melhorias. Muitas exigências são alocadas para as Secretarias Municipais de Educação como requisito básico para o funcionamento de instituições, a realidade, entretanto, não condiz com o que se espera.

Em muitos municípios brasileiros, ainda se vê a baixa formação de professores que atuam com crianças, contradizendo as exigências estabelecidas na LDBEN 9394/1996, na Política Nacional para Educação Infantil (2005) e nas DCNEI (2009). A exemplo, o Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, parte integrante das Diretrizes, explicita: Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade.

Esses programas são um direito de professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, para tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13), como apontam Silva; Pasuch; Silva (2012):

> Na educação das crianças pequenas moradoras em áreas rurais, realizada em contextos coletivos diferentes do familiar, esse fato pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido para as crianças; praticas que não otimizam ou não consideram as qualidades de vidas no campo e não reconhecem que grande parte dos municípios brasileiros possui perfil rural. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.36).

A formação continuada de professores é essencial para que a educação possa ter possibilidades de atender boa parte das necessidades educativas. Nessa perspectiva da necessidade de formação permanente está implícito

o processo de pesquisa, ou seja, o professorado imerso no ensino e na da pesquisa, afinal não há ensino sem pesquisa.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

A educação em si necessita sempre de aprimoramentos, por isso vem essa busca incessante do novo, na qual a pesquisa torna-se a parte primordial de tudo e todo conhecimento adquirido ajudar no repensar das ações em sala de aula. A qualidade de ensino se dá assim por meio da busca, da pesquisa, das indagações, dos porquês e de todas as intervenções que acontecem durante o processo de ensino. Para que tudo isso não estacione em uma prática repetitiva, a formação continuada entra como uma mola propulsora dando continuidade a uma educação de qualidade. Deste modo a formação inicial e continuada se destacam.

Ressalva-se que a educação infantil necessita de uma atenção maior, uma vez que sustenta toda a estrutura educacional. Por isso faz-se necessário à busca por uma prática pedagógica que venha ao encontro do desenvolvimento integral da criança.

Diferentemente dos indicadores e de outros documentos referentes a Educação Infantil, as DCNEI são de caráter mandatório, há problemas, porém, orienta a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, bem como, a formulação de políticas públicas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da educação. A criança é concebida como sujeito histórico de direitos que necessita de atendimento adequado a sua faixa etária para o seu desenvolvimento pleno.

Dessa forma a formação continuada é essencial, somadas a formação requerida pela lei que engloba a formação inicial das professoras e professores atuantes na educação infantil rural. Na investigação que realizamos notando que as professoras atendem as especificações de formação inicial mínima contida nas leis educacionais.

Tabela 2 - Lotação atual das professoras da educação infantil rural e formação.

Escola/Lotação	Número de Docentes	Formação
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Arco Iris	- 01	- Magistério/Pedagogia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Henrique Dias	- 01 - 01	- Pedagogia/Pós-graduada - Pedagogia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Anchieta/Jorge Luiz Moulaz	- 01	- Pedagogia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mafalda Rodrigue	- 01	- Magistério/Pedagogia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulina Mafini	- 01	- Pedagogia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinicius de Morais	- 01	- Magistério/Pedagogia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari	- 01 - 01 - 01 - 01 - 01	- Pedagogia - Pedagogia - Pedagogia - Pedagogia - Pedagogia

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Ariquemes, setor de lotação dos professores do Rural do ano de 2018. Dados organizados pelos autores.

Algumas análises são possíveis a partir de as informações contidas na tabela acima. Nota-se que três professoras concluíram o curso de magistério antes da graduação em Pedagogia. Fato interessante a ser destacado é que, para as professoras assinaladas, a formação em pedagogia constituiu-se como formação em serviço, pois já eram concursadas e lotadas na Secretaria de Educação do município, mas foram em busca do sonho de se graduarem na educação superior.

Em atividades de campo foi possível acompanharmos parte do processo de formação continuada dos professores do meio rural em espaço urbano.

Constatamos que as chegadas e as saídas dos cursistas que lecionam e residem no meio rural foram diferenciadas, isso porque as formações ocorrem em localidades urbanas e dificultam os deslocamentos dos professores que estão mais distantes.

Percebeu-se que embora o horário de início estivesse marcado para as 7:30h, muitos professores chegavam por volta de 8:30h e até 9h, apressados e com os semblantes preocupados. Próximo do horário de finalização do encontro, percebeu-se que os professores do meio rural saíram mais cedo para o retorno de suas casas no meio rural.

Notamos que os olhares demonstravam alguns desencontros quanto a interação e inclusão dos docentes do meio rural em relação ao espaço, tempo e temáticas tratadas, daí as dificuldades de interação. A formação continuada deslocada das temáticas emergentes e necessárias a partir das referências da escola rural e das infâncias do rural pouco atraem docentes e dificilmente atenderão as especificidades da escola rural, ou seja, o paradigma urbanocentrico em ação.

Algumas considerações

Em meio às reflexões e construções acerca de as infâncias no rural, educação infantil e formação continuada, concebe-se essas vertentes como complementares, ressaltando que embora o número de atendimento à educação rural não seja tão expressivo no Município de Ariquemes, há que se considerar o construto histórico que desencadeou, mesmo de forma legalmente coerciva, o direito das crianças do rural ao atendimento da educação infantil. As críticas agora, recaem não em relação à oferta, mas prioritariamente ao destaque necessário às peculiaridades locais do rural, em virtude de um atendimento eficaz no que diz respeito à criança rural e suas características próprias que devem e precisam ser consideradas.

Em relação à formação continuada, entende-se que a oferta e a busca de formação deve priorizar e oferecer subsídios para práticas diferenciadas a partir de cursos de formação continuada que atenda as especificidades das escolas rurais, que contemplem a escola rural como um lugar de fomento de conhecimentos e espaço no qual as vivências tenham seus valores e sentidos.

As crianças do meio rural pouco usufruem de um modelo de educação infantil pensado a partir das características do meio rural, de suas vivências e/ou de seus contextos socioculturais. Embora as legislações sobre a educação infantil auxiliem, em diversos aspectos não podem ser consideradas definidoras de um modelo adequado de escola para o meio rural. Esse fator nos remete aos processos históricos de uma escola rural renegada por muitos, principalmente pelo poder público.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Políticas de Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Departamento da Criança e do Adolescente**. Estatuto da criança e do adolescente, lei 8.069, 1990.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CAMPOS, M. M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n.106, p.117-127, mar. 1999.

Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB** 1, de 3 de abril de 2002.

Declaração universal dos direitos humanos de 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 08 novembro. 2017. Acesso em: 5 de agosto 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER. Sônia. **A infância e sua singularidade**. *In*: **BRASIL**. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KUHLMANN Jr. Moysés**. Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 37-69.

OLIVEIRA, Maria Izete de; CARLOS, Rinalda Bezerra. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? *In:* GENTIL, Heloísa. MICHELS, Maria Helena (orgs.). **Práticas pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES 2011.

PIMENTA, Sela Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In:* ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. E**ducação infantil do campo.** São Paulo: Cortez, 2012. 1v.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen *et al*. (org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. *In:* ROSEMBERG, Fúlvia e ARTES, Amélia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre. Evangraf, 2012.

Capítulo 4

SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT: O SURGIMENTO DO FENÔMENO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (1979-1984)

Alex Carbonel Pereira
Marion Machado da Cunha

Introdução

Neste texto apresentamos uma pesquisa realizada com alunos de uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Lourenço Peruchi, localizada num bairro periférico do Município de São José dos Quatro Marcos, Mato Grosso, composta na sua grande maioria de alunos provenientes de famílias de baixa renda. Contextualizamos os conteúdos: políticas públicas do governo João Figueiredo da Ditadura Civil-Militar, voltadas para as atividades rurais que incentivaram a migração para Mato Grosso nos anos de 1970 e 1980.

Apresentamos aos alunos uma fotografia do ano de 1980, da Avenida São Paulo, no município de São José dos Quatro Marcos-MT, na qual parecia óbvia a propaganda feita em uma faixa sobre a ideia de terras produtivas e de bons negócios. Daí surgiu à problemática, quais interesses estariam envolvidos com esta propaganda?

Nessa direção, nossas discussões caminham como dito por Paul Veyne para quem o trabalho do historiador é de espantar com o que é óbvio (VEYNE, 1998).

Sabemos que a contextualização dos conteúdos históricos, presentes no currículo escolar e praticados em sala de aula, leva ao desenvolvimento do processo de conhecimento científico na disciplina de História, e pode proporcionar sentido na vida dos alunos, não exatamente como uma utilidade prática, mas sim contribuindo para construção de sua identidade sociocultural.

Nesse sentido, a história local proporciona a compreensão do entorno do aluno, incidindo generalizações e particularidades da história nacional. Para Bittencourt (2009, p. 165) a "associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva".

A metodologia da investigação seguiu a partir da teoria proposta pela "Nova História Cultural", que afirma que o estudo do passado só tem sentido quando se parte de uma análise do presente, o que possibilita contextualizar o saber histórico.

Considerando o saber histórico é perceptível que os livros didáticos, fornecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) são pensados e produzidos para atender estudantes de todo o território nacional, o que faz com que não seja possível incluir aspectos da história regional e local que contemplem a diversidade brasileira cultural.

O professor, nessa medida, é desafiado a criar e a definir dimensões pedagógicas e de conteúdo que mobilizem relações históricas e que medeiem o processo de aprendizagem no ensino de história. Essas mediações ainda dependem de outras conexões fundamentais: formação inicial e continuada do professor; conhecimento prévio dos estudantes; materiais didáticos e paradidáticos e infraestrutura escolar e, de certa maneira, os aspectos socioculturais de estudantes e professores. Podemos dizer assim que, embora o PNLD concorra para uma universalização engessada do ensino de história, o currículo extrapola o aspecto formal e expressa um currículo em ação (SROCZYNSKI, 2002).

Migração para Mato Grosso nas décadas de 1970 e 80, elementos para a história local

O período estudado situa-se entre 1979 e 1984, quando se percebe em São José dos Quatro Marcos, MT, toda uma preocupação em organizar e racionalizar a atividade agrícola com determinados fins relacionados a interesses políticos públicos e privados. Além de se presenciar que nesse período a maior parte da população se localizava na zona rural[1], o que faz com que toda forma de intervenção estatal seja mais consistente no campo. Desse movimento que se forjava a ideia base de projeção econômica, e as demais atividades estavam, de certa forma, dependentes da agricultura.

1 Até meados de 1980 o município de São José dos Quatro Marcos era predominantemente rural, mas com a criação do Frigorífico "SX Quatro Marcos" em 1984 – assim como toda uma preocupação de organização do espaço urbano por parte dos dirigentes municipais – contribuiu para que na década de 90 essa cidade se tornasse predominantemente urbana. Ver: www.sidra.ibge.gov.br.

Guimarães Neto (2002), ao discutir a colonização da região norte de Mato Grosso, afirma que as propagandas do governo e das colonizadoras incentivavam a ocupação de terras com a intenção de fazê-las produtivas na economia liberal brasileira. Este era um dos pilares da política de colonização dos tempos contemporâneos (GUIMARAES NETO, 2002).

Seria possível, portanto, relacionar as propostas políticas de incentivo agrícola praticadas no município de Alta Floresta, MT com as praticadas em São José dos Quatro Marcos, MT, pois todos os programas de desenvolvimento voltados para o bioma Amazônico envolviam todo o estado.

Nesse período, grande parte dos políticos da esfera municipal, estadual e federal pautavam seus discursos apresentando a possibilidade de tornarem produtivas as terras "vazias", mostrando o potencial agrícola do município de São José dos Quatro Marcos, mas também estavam presentes em outros municípios, como se percebe na pesquisa de Guimarães Neto sobre o processo de colonização de Alta Floresta, MT. Assim, os que fixaram essa faixa, também tinham a intenção de propagar a ideia de terras produtivas e de bons negócios: uma estratégia de fazer do município um consistente polo agrícola, com o apoio de políticas governamentais.

Esses incentivos dos governos vinham através da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Mato Grosso (EMATER), da Campanha de Armazéns e Silos do Estado de Mato Grosso (CASEMAT), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Banco do Brasil S.A. ou de programas como o Polonoroeste. O governo federal garantia um preço mínimo para cada cultura agrícola. Se o produtor não conseguisse vender a sua produção por um preço maior que o mínimo, o governo compraria, armazenaria e posteriormente faria o leilão dessa produção.

Podemos comparar este *incentivo* do governo em São José dos Quatro Marcos com a construção de um imaginário sobre a abundância de que Guimarães Neto fala em *A Lenda do Ouro Verde*: "A representação da terra de abundância, e muitos signos que sobrepujam o conteúdo explícito e produzem a construção de um lugar longínquo, capaz de oferecer oportunidades para todos" (GUIMARAES, 2002, p. 34).

A análise da fotografia se ateve principalmente a frase apresentada na faixa, pois havia outros aspectos que poderiam ser lidos a partir desta fotografia.

Fotografia 1 - Avenida São Paulo em São José dos Quatro Marcos-MT de 1980.

Fonte: Autor desconhecido, arquivos da Prefeitura Municipal de S. J. dos 4 Marcos-MT, 1980.

Percebe–se que o principal foco do fotógrafo foi o de registrar o espaço urbano da cidade, as ruas e o comércio. Um elemento dessa fotografia nos chama a atenção: em um lado da avenida havia uma faixa em que se apresenta um discurso corrente da época. Na faixa está escrito: "Aqui o Governo Compra: Arroz, Feijão, Milho e Soja".

Na faixa propagava-se a ideia da terra das oportunidades para quem ali investisse. Não havendo necessidade de se preocupar em vender os seus produtos, porque o governo compraria toda a sua produção agrícola.

Disso emerge a questão central, problematizadora: como o discurso do progresso agrário realizado pelas políticas públicas influenciou no processo imigratório das décadas de 1970 e 80 para Mato Grosso? Como inserir o debate da história local no currículo relacionando com a história nacional? Estas indagações orientaram esta experiência didática de ensino de história.

Nela vemos que o governo federal, expressando o ideário do progresso agrícola estimulava os agricultores praticarem determinadas atividades agrícolas, que contribuiriam com o fortalecimento das divisas financeira do país. A faixa apresenta ao leitor a ideia de que o município era produtivo e que os agricultores poderiam plantar, tendo o governo como o principal comprador da produção. Aliás, essa ideia esteve presente no lema do governo militar João Figueiredo (1979-1985), "Plante que o João garante"[2].

2 No governo do último presidente da Ditadura Civil-Militar João Figueiredo (1979-1985) foi anunciado um programa de incentivo à agricultura. Idealizado pelo Ministro do Planejamento Antônio Delfim Netto, nasceu com o interessante slogan "Plante que o João Garante".

A situação de fronteira agrícola[3] sempre é um espaço de riscos de toda "sorte ou azar". A possibilidade de abundante produção encontrava-se na fertilidade natural do solo, mas a transformação desta em ganhos financeiros dependia de uma série de riscos não controlados pelo produtor.

A garantia de compra e de preço mínimo significaria uma segurança a mais e alguns riscos a menos. Quem vê a fotografia, e lê a faixa tem a impressão de que a todos os produtores, se garantiria a compra e o preço mínimo. Mas isto só valia para aqueles que recebessem assistência técnica e tivessem crédito do Banco do Brasil S.A. Então a imagem poderia manipular a opinião pública. Vejamos como Kossoy explicita o poder das imagens:

> A manipulação tem sido possível justamente em função da mencionada credibilidade que as imagens têm junto à massa, para quem, seus conteúdos são aceitos e assimilados como a expressão da verdade. Comprova isso a larga utilização da fotografia para veiculação da propaganda política, dos preconceitos raciais e religiosos, entre outros usos dirigidos. (KOSSOY, 2002, p. 20).

Kossoy entende que devido à credibilidade que as imagens operam, transmitem, torna-se fácil a manipulação. A propaganda política direcionada, neste momento, aos produtores agrícolas teve seus efeitos e eficácia? Através das respostas proferidas pelos alunos, percebe-se que grande parte dos familiares, principalmente os avós, migraram para o município justamente neste período de tempo.

O ofício do historiador, portanto, não está voltado exclusivamente para a escrita da história, ou melhor, as teorias e metodologias que regem tal trabalho, mas também por uma série de práticas presentes na pesquisa historiográfica, que não aparecem visivelmente no texto e que influencia no trabalho final. Tal orientação permite que o historiador eleve algumas inferências históricas necessárias. Assim, fazer história como diria Certeau:

> [...] é uma prática. Sob este ângulo podemos passar para uma perspectiva mais pragmática, considerando os caminhos que se abrem sem se prender mais à situação epistemológica [...]. É nessa fronteira mutável, entre o dado e o criado, e finalmente entre natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa [...]. (CERTEAU, 2008, p.78).

3 O conceito de fronteira agrícola nas décadas de 1970 e 80, foi representado pelo avanço da agricultura moderna sobre as regiões centro-oeste e norte do Brasil, estas regiões eram consideradas pelo governo federal um vazio demográfico, improdutivas economicamente, necessitando da intervenção estatal.

A afirmativa do historiador de Certeau atenta para o fato de que o trabalho do historiador é regido pelas posições teóricas, metodológicas e práticas que definem o fazer história, das quais se construa novas interpretações, situando questões que afligem a atualidade. Essa reflexão exige problematizar os arquétipos epistemológicos.

Da imagem apresentada como geradora de novas fronteiras entre "o dado e o criado" apontado por (CERTEAU, 2008, p. 78) é possível indagar: será que nossa relação com a política agrária não permanece ligada a um modelo hegemônico tradicional?

Livro didático no ensino de história

A maior dificuldade encontrada pelos professores de história está justamente em estabelecer ligações que façam sentido para os alunos, entre a história local, nacional e geral. Substituindo a abordagem eurocêntrica, por outras que valorizem diversos aspectos: culturas, sociais, econômicos e políticos. A ideia de estudar toda a história da humanidade já foi descartada pelos historiadores, entretanto deve-se ter uma preocupação nas abordagens historiográficas em sala de aula com uma concepção de totalidade.

Os livros didáticos não têm a função de estabelecer estas conexões entre o local, nacional e geral. Compete ao professor esta tarefa, de transformar o saber acadêmico em um saber a ser apreendido pelos alunos, o saber do professor é diferente do saber de um técnico. O professor opera com diferentes possibilidades, subsídios trazidos pelos alunos, formação inicial e continuada, e diversos fatores que fornecerão elementos para a formação não apenas dos alunos, mas também dos professores.

O livro didático é o instrumento de trabalho mais utilizado de professores e alunos no interior da sala de aula. A produção deste gênero literário está passando por algumas mudanças nos últimos anos, mas a ideia de um livro ideal coloca este material em alguns momentos como vilão da educação. Ele possui vantagens e desvantagens como qualquer outro instrumento pedagógico.

Neste sentido, não devemos esperar que os livros didáticos contemplem todas as necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando também que se volta para uma base comum de conteúdos independente das histórias locais.

O livro utilizado pela turma de 9º ano do ensino fundamental é o *Historiar* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues da Editora Saraiva. Nele os autores apresentam o conteúdo do período da Ditadura Civil-Militar,

destacando os aspectos políticos (Atos Institucionais, SNI, DOPS e CCC) e econômicos, tais como o "milagre econômico" e a crise do petróleo no final da década de 1970.

As imagens, contidas no livro enfatizam os conteúdos descritos nos textos, referem-se aos tanques de guerra em vias públicas, às manifestações contra o regime, às repressões policiais, às grandes obras construídas neste período. Ainda apresenta algumas charges que tecem críticas ao regime. Os outros conteúdos apresentados no livro seguem também uma perspectiva política, destacando ações governamentais[4].

No início da aula foi pedido para os estudantes encontrarem no livro didático o capítulo que correspondesse à temática da Ditadura Civil-Militar no Brasil, proporcionando capacidades de busca e relações já conhecidas por eles. Após folearem as páginas do capítulo e observarem as imagens e os subtítulos descritos, foi notado por um grupo de alunos que não apareceram imagens de mulheres. Uma das indagações expressa foi: "será que estas não tiveram participação nas políticas de controle ou desobediência ao sistema?".

Como sabemos a participação das mulheres foi decisiva em muitos momentos de repressão. Sobre as mulheres[5], no final do capítulo como anexo é apresentado uma imagem de um grupo de mulheres que participaram da Comissão de Anistia. Este talvez seja um dos problemas encontrados nos livros didáticos da atualidade, para incluir grupos antes excluídos pela história da humanidade, são apresentados nos novos manuais como anexo, permanecendo o texto do capítulo com o enfoque de décadas.

É certo que o uso de apenas uma fonte para o estudo de história limita as possibilidades do conhecimento histórico, porém não é possível desenvolver o conhecimento histórico sem textos ou fontes escritas. O livro didático pode servir como um ponto de partida, como foi utilizado nesta experiência didática, não podendo ser o culpado por todos os problemas do ensino, segundo Fonseca (2006, p. 56) "o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos".

Quando o professor se vale do livro didático como fonte do conhecimento histórico, poderia principiar pela análise do contexto histórico em que o material foi produzido, pois este possui uma historicidade própria. Os

4 Análise do livro ficou restrita somente ao capítulo que corresponde a Ditadura Civil-Militar, que os autores apresentam como Ditadura Militar.

5 As mulheres só foram incluídas efetivamente nos estudos históricos, a partir da terceira geração dos Annales, quando historiadores contemporâneos adotam posturas mais abertas.

alunos da educação básica não dominam plenamente os aspectos históricos da produção de um documento e, apesar disso, podemos introduzir algumas reflexões sobre a produção do livro didático.

Como resolver o problema de simplificação de temáticas feita pelos livros didáticos? Talvez esta resposta esteja na diversificação das fontes trabalhadas em sala. É dessa perspectiva que é necessário conceber novas mediações pedagógicas e didáticas a partir do livro didático para o ensino história, em nosso caso, mobilizar a história local.

Registro da experiência didática de ensino

A experiência didática, aqui descrita, foi realizada no segundo bimestre do ano letivo de 2018, na Escola Estadual Lourenço Peruchi no município de São José dos Quatro Marcos, MT, com 22 alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental.

O elo entre o conteúdo do livro didático com a fotografia foi a crise do petróleo. No final da década de 1970 uma elevação dos preços do petróleo agravou os problemas brasileiros, e as taxas internacionais de juros continuaram subindo, dificultando a tomada de novos empréstimos. (FAUSTO, 2003, p. 502). Os autores do livro didático trazem como destaque este momento histórico, quando dizem:

> O aumento nos preços do petróleo continuava impactando a economia, pois naquela época 80% do petróleo consumido no país era importado. Para importa-lo, gastava-se quase metade do valor arrecadado com as exportações. Com isso, o governo ficava sem dinheiro para investir e buscar novos empréstimos, aumentando a dívida externa. (COTRIM, 2015, p. 217).

Percebe-se no texto as dificuldades de controlar a balança comercial, para capitar empréstimos com instituições internacionais. O discurso do governo João Figueiredo voltou-se para a necessidade de o "produtor" rural assumir um papel de empresário, em que se resolveriam os problemas de divisas financeiras, que o país enfrentava em função da crise do petróleo. É possível apreender esta necessidade na propaganda feita na faixa, fixada na avenida principal do município de São José dos Quatro Marcos, MT.

Entende-se que os incentivos dos governos para a agricultura no município buscavam favorecer somente culturas como: o arroz, feijão, milho e a soja. Culturas estas que gerariam divisas financeiras com as exportações, deixando

de lado a principal atividade agrícola do município que, apesar disso, era o café, direcionado para o consumo regional, e conforme a tradição dos agricultores não havia sequer plantios expressivos de soja na região.

Após a leitura do fragmento do livro didático, que fala sobre a crise do petróleo, a fotografia foi apresentada e contextualizada. Na sequência, a turma foi dividida em duplas para explorar o conteúdo da imagem de modo que cada um observasse e descrevesse a imagem para o outro. Essas descrições foram apresentadas ao restante da turma e comparadas entre si, com a finalidade de demonstrar e debater as diferenças de percepções da imagem trabalhada.

Apesar de o foco principal da aula ser a faixa com a propaganda política capturada pela fotografia, os alunos tiveram outras percepções, como: a presença de uma carroça de tração animal na avenida principal da cidade, o fato de a avenida não possuir asfalto, a pouca quantidade de veículos automotores e ausência de motocicletas.

A partir de os aspectos apresentados pelos alunos foi possível relacionar outras discussões: destacando a invenção do automóvel e sua introdução no Brasil; cidade, eletricidade, novos ritmos da vida moderna; o contraste entre o automóvel e a carroça; o ponto de vista do fotógrafo; o plano da imagem; e migração.

A fotografia é uma *representação do real* e, para entender a imagem, é necessário desconstruí-la. Pode-se começar pelo posicionamento do fotógrafo, é ele quem decide o ângulo, iluminação, objetos e pessoas em destaque. A fotografia é produzida com uma determinada intenção. E a imagem gera no observador outras imagens mentais, estando ligada a um processo de memória. Observando a imagem apresentada na fotografia, foi despertado nos alunos outras imagens mentais. Molina (2008) nos ajuda a entender estre processo.

> A polissemia da mensagem visual envolve ramificações de associações, uma multiplicidade de símbolos e interpretações e possui como variável um repertório cultural construído em meio às relações sociais e históricas, implicando também pela ótica do leitor, a seleção de significados, escolhendo alguns, excluindo outros. (MOLINA, 2008, p.125).

Molina (2008) observa que a imagem de uma fotografia é polissêmica e é carregada de significados variáveis. Os caminhos que um observador traça ao olhar uma imagem conectam a um repertório *cultural,* levando a interpretações e possibilidades variadas de leitura. Nesse sentido as imagens exibidas em sala de aula, deveriam ser analisadas de modo pleno, esgotando todas as possibilidades de interpretação.

As fotografias transformadas em materiais didáticos contribuem para iniciação da compreensão de documentos históricos em sala de aula. O professor pode iniciar a partir dos interesses dos alunos, ligando suas experiências com as tramas e conceitos presentes nos livros. Caimi (2006), ao se referir a essa dinâmica, sublinha as mediações fundamentais que são possíveis de construir.

> [...] levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens [...]. (CAIMI, 2006, p.34).

Caimi (2006) descreve que os professores têm que levar em consideração os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para o aprendizado. Os próprios alunos reivindicam um ensino mais significativo.

Em seguida foi apresentado algumas questões para a turma refletir e responder oralmente: por que a cultura de soja não vigorou na região, mesmo com apoio do governo federal? Por que, o governo federal dava incentivo na política do preço mínimo somente nas culturas de arroz, feijão, milho e soja? Quais culturas agrícolas predominavam no município recém emancipado?

Foi possível apreender nas respostas apresentadas pela turma compreensões da temática trabalhada. Alguns relataram que nunca foi tradição cultivar soja em nossa região, apenas na última década que alguns proprietários rurais iniciaram o cultivo de soja, voltado especialmente para ração de gado.

Outros alunos ressaltaram que até na atualidade os governos incentivam mais as culturas que são voltadas para exportação, desprestigiando os pequenos e médios produtores agrícolas. Foi observado também o predomínio das culturas no município. Nas décadas de 1970 e 80 prevalecia a lavoura de café e, a partir de 1990 até os dias atuais, a pastagem se tornou recorrente para alimentar a produção de bovinos de corte e leite.

O professor de história pode buscar outras formas de contribuir para o conhecimento de seus alunos, através da pesquisa histórica, tendo a pesquisa como uma descoberta do conhecimento. Como afirma Silva: "A ideia de que para ser professor de história, ou melhor, um 'bom professor de história' é necessário apenas saber história já foi ultrapassada" (SILVA, 2007, p.70).

Exercendo a tarefa problematizar a história local, o professor envolve seus alunos com a pesquisa, possibilitando a curiosidade e busca de novas fontes de informação, no caso, fontes históricas, comparando, confrontando e relacionando os conteúdos de história aprendidos e a serem construídos,

levando-os, por exemplo, a pesquisar em jornais antigos, livros literários como documento interdisciplinar, e até mesmo certidões de nascimento, carteira de trabalho, carteira de motorista, documentos que proporcionam acessar os direitos do cidadão, entre outros.

Considerações

Além de trabalhar aspectos do processo migratório para o município de São José dos Quatro Marcos, MT, introduziu-se com esta experiencia didática o conteúdo Ditadura Civil-Militar brasileira, temática que foi concluída em aulas posteriores. Foi possível perceber, na participação dos alunos, que, mesmo tendo explorado apenas um fragmento do livro didático, compreenderam, relacionaram e compararam fatos históricos de diversas dimensões, local, regional e nacional, validando interpretações de processos históricos globais e locais, generalizações, particularidades e singularidades dos contextos históricos. Construindo o currículo em ação, conforme Sroczynski (2002) menciona, é preciso adequá-lo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos.

As experiências históricas podem ser construídas com diversas fontes. Porém muitas vezes o único material textual que temos acesso consiste no livro didático, contudo, servindo-se dele como uma fonte introdutória para conhecimento histórico. As críticas aos livros didáticos serão necessárias, pois sabemos que toda escrita histórica nunca será definitiva, precisando constantemente de reformulações e novas pesquisas historiográficas. Silva disse: "Mesmo um bom livro didático terá efeitos prejudiciais, se não for entendido como um instrumento a mais nesse processo, que depende de outras leituras, da interpretação de diferentes fontes de época" (SILVA, 2007, p. 87).

Silva ao destacar o livro didático como um instrumento de ensino, enfatizou a importância de trabalhar com diferentes fontes, pois mesmo um "bom livro didático", não seria suficiente ao aprendizado histórico, precisando mesclar outras possibilidades de trabalho, trazendo significado ao conhecimento histórico, pois este não é estático, havendo sempre a necessidade de um diálogo entre passado e presente.

Como disse Veyne, "tudo é histórico, logo a História não existe" (VEYNE, 1998, p. 25), assim tudo tem sua historicidade própria logo não existe uma história total, global, dessa maneira a experiência pedagógica pretende chegar a algumas considerações sobre a constituição do mundo agrário em São José dos Quatro Marcos (1979 – 1984) que apresenta algumas rupturas e

permanências na sua constituição, envolvendo uma trama de relações entre vários órgãos estatais ou não visando estabelecer uma imagem *progressista* do município, ao mesmo tempo em que silenciando interesses divergentes entre os agricultores, que nesse processo foram arregimentados ao modelo proposto.

O uso de uma imagem fotográfica capturada, na avenida principal do município de São José dos Quatro Marcos, MT, permitiu que estudantes refletissem sobre seu presente, investigando e fazendo conexões com o passado, por meio de conteúdos que compõem o currículo de História. Ensaios, simples como este, demonstram que para proporcionar uma aula significativa, não se faz necessário muitos recursos.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos**.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. Artigo. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Rev. Tempo**. Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, v.11, nº21, p.34, jul/dez, 2006.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COTRIM, Gilberto. **Historiar**. 9. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 502.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **A lenda do ouro verde**: política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá: UNICEM, 2002.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**: 3. ed. Cotia, SP: Ateliê, s/d.

MOLINA, Ana Heloisa. Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de História: uma relação complexa**. Revista de Educação Ciências Humanas e Letras**, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Canoas/RS, UNESC, n.17, jan./jun., p. 121-134, 2008.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SROCZYNSKI, Claudete Inês. **Formação de professores**: um olhar sobre a pesquisa educacional em ação – UNEMAT – Sinop/MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1998.

Documento iconográfico

Fotografia da Avenida São Paulo – 1980. Fonte: Autor desconhecido; arquivos da Prefeitura Municipal de São José dos Quatro Marcos-MT.

Capítulo 5

MULHERES NA EDUCAÇÃO, PROTAGONISMO FEMININO EM ROSÁRIO DO OESTE (1950 E 1970)

Ivoneides Maria Batista do Amaral
Silvia Maria dos Santos Stering

Introdução

Considerando a relevância do papel da mulher que contribuiu diretamente com o processo educativo de Rosário Oeste, Mato Grosso, indaga-se: Como se deu o protagonismo feminino no processo educativo via Grupos escolares no município de Rosário Oeste? A partir deste questionamento nos propomos a desvelar as tramas que envolvem o processo de democratização do ensino, em um município que se apresenta como essencial para a passagem da capital para os municípios do norte de Mato Grosso, de forma a atuar ativamente no contexto político e social da região.

Levantamos alguns questionamentos a partir do protagonismo feminino na educação do município de Rosário Oeste, a fim de atender aos objetivos propostos para este estudo: Qual a importância em discutirmos a participação da mulher na história da educação? Como as mulheres influenciaram na formação escolar? Porque os Grupos Escolares estão presentes no imaginário da comunidade como início e fim de uma Era na educação? Como os alunos e alunas formadas no Grupo Escolar tornaram-se difusores da educação? Porque a cidade de Rosário Oeste serviu por muito tempo apenas como local de travessia e recebeu grandes influências políticas e educacionais? Onde esta sociedade se situa na história?

Ao considerarmos o pensamento de Haldane (1951), tudo tem uma história, tudo tem um passado, que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Nos leva a refletir sobre várias realidades que foram importantes e influenciaram e continuam a influenciar diretamente o contexto social, político e cultural, do país, e nem sempre fazemos menção a essas histórias, muitas vezes por falta de registos e até mesmo por que as memórias ficaram apenas na experiência de quem as vivenciou.

As contribuições para o surgimento da nova configuração educacional no país passam primeiramente pela questão política. Observa-se, "As ideias republicanas já vicejavam em Mato Grosso desde as primeiras décadas do

século XIX, quando os liberais Radicais, integrantes da Rusga rejeitaram a figura de Dom Pedro II". De acordo com, (SIQUEIRA 2002, p. 152). Ressaltamos que os representantes políticos estavam iniciando uma reforma, que se desencadeou, em uma das trajetórias que nos inquieta sobre a história da educação em Mato Grosso, um território tão expansivo que guarda relativas e notáveis contribuições históricas e sociais.

A investigação sobre a história da educação baseada no Grupo Escolar, é pertinente por nos oportunizar a conhecer e conviver com diferentes contextos sociais e compreender o sentido da ação, vivenciar o passado por etapas que influenciaram as novas fases do desenvolvimento político e social do país. A educação primária como objeto de estudo, permite aos pesquisadores possibilidades aproximação do percurso, observando suas adaptações, apropriações e ajustes. As motivações para a criação do grupo escolar baseiam-se na realidade descrita abaixo,

> O otimismo na educação passou a ser a tônica do discurso republicano, manifestado na fundação de escolas primárias, na preocupação com os índices de analfabetismo – que chegavam ao cúmulo de 85% em todo o território nacional no ano de 1890 - e com a formação de professores. A superação do analfabetismo passou a ser uma meta político-social do projeto republicano, considerando que a Constituição de 1891 estabelecia a igualdade perante a lei. (COSSATO; TREVIZAN, 2011, p 2).

Para tratar sobre a educação realizada pelo Grupo Escolar, elegemos uma figura simbólica e representativa, a presença da mulher e as expansões sociais na cidade de Rosário Oeste, com o intuito de discutir, refletir e explorar, o compartilhamento das histórias vivenciadas durante esse período. De acordo com Certeau (1998, p. 22) "esse entrelaçamento de percurso, muito ao invés de constituir um fechamento, prepara, nossos caminhos para se perderem na multidão". As histórias voltadas para o contexto educacional têm ocupado cada vez mais espaço no cenário das pesquisas em educação, podemos afirmar que o renascimento desse contexto nos inspira em recordar e contribuir para aventuras intelectuais e culturais do país.

Compartilhar por meio de estudos a educação escolar, conforme afirma Thompson (1981) consiste no esforço teórico que busca a valorização do sujeito no processo de pesquisa e escrita da história, ou seja, a valorização das práticas socais com objetivo histórico. O autor ressalta que a experiência é uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador,

compreendendo a resposta mental e emocional, vivenciada por um indivíduo ou por um grupo social, os acontecimentos estão inter-relacionados, com muitas repetições, porém a estrutura é transmutada em processos e isso faz do sujeito reinserido na história.

A pesquisa em história da educação é algo realmente interessante e necessária porque funde a lógica do que já foi realizado com as mudanças singulares do processo.

A presença da mulher vem se expandindo em um conjunto de premissas caracterizadas por transformações complexas ao longo dos tempos, essas características formaram-se ao longo da história e não se ativeram unicamente à esfera pública – objeto exclusivo, por largo tempo, do interesse dos historiadores impregnados do positivismo e de condicionamentos sexistas. Explica-se, assim, a emergência do privado e do cotidiano, nos quais emergem com toda força a presença dos segmentos subalternos e das mulheres. (SOIHET, 1998).

O fascínio exercido por essa temática é inegável, por participar ativamente do processo educacional, que ocorre no convívio familiar e profissional, o contato com a escola, a educação e o papel da mulher é algo que nos afeta diretamente. Faço uso desses exemplos para discutir e caracterizar o quanto é instigante e abrangente o tema, sendo ponto de partida para uma reflexão, considerando territórios pertinentes para a utilização de conceitos e experiências. Segundo Bourdieu (1992), o desenvolvimento de produção, envolve uma transformação da relação que o produtor mantém com seu trabalho, das representações e sua função na estrutura social. Observa-se que a pesquisa exige gosto e conhecimento preciso sobre dada realidade.

Para entregar ao percurso criativo, as reflexões que serão apresentadas neste artigo partem de um princípio de produções e conceitos, pois pensa-se nas possibilidades de criação dependente do processo histórico e cultural voltadas para a educação realizada nos anos de 1950 a 1970 sobre o Grupo escolar Presidente Marques de Rosário Oeste.

Contexto histórico

Ao indagarmos sobre a educação no Estado de Mato Grosso, uma de nossas referências são os Grupo Escolares, implantados no Brasil no ano de 1888 e em Mato Grosso a partir de 1910, com a proposta de modernizar a educação, ampliar as possibilidades de ensino, em razão das necessidades emergentes do processo de constituição da nação, desencadeando novos rumos para o país. “Dando sequência a modernização dos estados, Pedro Celestino empreendeu

uma das mais significativas reformas pela qual passou a instrução pública, mato-grossense". (AMÂNCIO, 2008, p. 78). Não é uma interpretação da escola como processo final, mais o processo responsável pela geração de novos contextos sociais, político e econômico.

> Com as inovações na instrução primária, Mato Grosso não conseguiu sustentar a criação de grupos escolares em todas as localidades mais povoadas, pois eles requeriam muito investimento, seja por ter uma organização de escola graduada, mas também um número maior de professores, visto a divisão de alunos por série em classes. Assim, prevalecia um número grande de escolas isoladas, sendo que para cada grupo escolar criado havia quase 49 unidades escolares isoladas já efetivadas, sem contar as escolas que estes grupos suprimiram, como determinava a normativa do Regulamento de 1910. (SILVA, 2018, p. 63).

Os movimentos voltados para a discussão sobre educação neste estudo ressaltam a história vivenciada na cidade de Rosário Oeste, município de Mato grosso, que recebeu seus primeiros moradores em 1751, representados pelo Sr. Inácio Maciel Tourinho e sua esposa, dona Maria Francisca Tourinho, um casal que em uma área extensa de terra, na margem direita do Ribeirão Monjolo, construíram um sitio e habitaram por longos anos em suas terras férteis. É importante ressaltar que desde o primeiro momento esse sítio era caminho obrigatório para as minas auríferas de Diamantino, ligando a cidade à Capital Cuiabá. No percurso desse desbravamento os negros escravos, construíram nessa região, casas, igrejas, ruas calçadas com pedras, entre outras obras existente nesse contexto. Os índios das etnias Bakairis e Bororos, também participaram desse processo, apesar de viverem afastados por questões culturais, sempre estavam circulando pela cidade, vistos na maioria das vezes como inimigos dos "civilizados".

Por um longo período a cidade de Rosário Oeste, teve pouco progresso econômico e político, seus recursos naturais estavam concentrados nas mãos de poucos. Um dos motivos era por que todos os trâmites ocorriam na cidade de Diamantino, vislumbrada pelos ouros e diamantes que existiam por lá, conta-se que além do ouro, nessa região era encontrada uma raiz usada para remédio de nome Poaia ou "ouro preto de Mato Grosso", essa raiz possui dois importantes princípios ativos a Emetina e a Acefalina- que através de sua composição produziam expectorantes e anti-inflamatórios.

Somente em 1918, Rosário Oeste passa a receber foros de cidade. Sendo conhecida atualmente por ser o local que mais celebra festas de Santos no

Estado, são mais de cinquenta festas realizadas ao longo do ano. O povo celebra por meio de seus rituais de dança, oração e comidas, os diferentes Santos da Igreja Católica.

No entanto o propósito direcionador desta pesquisa é a compreensão do processo de ensino público, tendo como base a reforma de 1910, com a implantação dos Grupos escolares. Apesar de não suprir a demanda de ensino, o Grupos escolar Presidente Marques, fomentou por muito tempo a educação em Rosário Oeste, possibilitando algumas professoras, vivenciar e participar ativamente do desenvolvimento político e social do município.

No processo de formação escolar esperado pela sociedade, cabe lembrar que as características políticas, culturais e ideológicas da sociedade de cada época são reproduzidas também no ambiente educacional, inclusive as relações de gênero, que marcam por meio da percepção das diferenças de sexo, o papel social da mulher e do homem, reforçando assim a manutenção da estrutura social construída a partir de relações de interesses e poder.

De acordo com Ferreira e Barros (2015) "um fator que nos leva a refletir sobre a instrução no período, é o fato de que em 1889, a Reforma Souza Bandeira instituiu novas orientações pedagógicas, determinando amplas modificações na estrutura administrativa mato-grossense". Posteriormente essas modificações foram vivenciadas no "Grupo Escolar Presidente Marques", de acordo com Cossato e Trevizan (2011), criado pelo Presidente de Estado de Mato Grosso Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, por meio do decreto n.º 297 de 17 de janeiro de 1912 e instalado a 1º de agosto do mesmo ano, este foi o único grupo a atender a região Norte do Estado, e muitas pessoas que se formavam iam atender às comunidades afastadas com a oferta da educação primária nas escolas Isoladas.

Vale ressaltar que para a efetivação da proposta dos grupos escolares em Mato Grosso, foram contratados apenas professores homens, vindos de São Paulo, para dar início ao novo modelo de ensino primário. Nas salas de aula, no processo de ensino temos como ênfase as dilatações do papel da mulher nas relações humanas intra e extraescolares, que de acordo com Varikas citada por Soihet (1978, p.76) "a vontade política de conceder as mulheres o estatuto de sujeitos da história contribui para o encontro das historiadoras femininas com as experiências históricas das mulheres".

As experiências profissionais das mulheres, que por muito tempo não tiveram valor histórico em nossa sociedade, a partir da década de 1980, estudos passaram a propagar os feitos e suas contribuições para a construção histórica social. Em Mato Grosso, não foi contratada nenhuma mulher para participar como pensadora desse novo processo de escolarização. De acordo com Silva:

> A não participação da mulher ocorre pelo fato de que as relações do Estado ainda conservavam muito do coronelismo e da ligação política, e a vontade da organização local era contar com aliados para formatar a educação de acordo com os padrões considerados aceitáveis ao desenvolvimento almejado pelo Governo Federal. (SILVA 2018, p. 62).

Observa-se das leituras realizadas sobre o tema, na construção do cotidiano educacional a necessidade da participação das mulheres por estímulos a compartilharem do processo de ensino aprendizagem como mãe.

No contexto do Grupo escolar Presidente Marques, tivemos algumas figuras de destaque no papel de professora, dentre elas, Adiles Ramos Tocantins, diretora da primeira escola do Grupo Escolar denominado Presidente Marques, o primeiro ensino primário público de Rosário Oeste. Dilatando as fronteiras educacional, Tocantins possibilitou o verdadeiro apostolado no tocante ao ensino primário na zona rural.

Observamos a presença influente da figura feminina, negra, normalista que se destaca como representante da modernização da mulher e desafia as condições sociais para a implementação de métodos e programa de ensino, pautada na realidade de pobreza e carência das comunidades em Rosário Oeste. Essa e outras mulheres se fazem presentes na memória do professorado, alunos e familiares que partilharam esse momento tão importante para a história escolar, via Grupos escolares, da comunidade presente na cidade de Rosário Oeste.

Em um olhar retrospectivo ressalta-se o papel da mulher presente no imaginário dos moradores mais antigos da cidade, nesta proposta podemos pensar nos desdobramentos traçando um intenso diálogo com historiadores, professores e com a cidade como espaço de vivências, histórias e memórias.

A organização do grupo escolar Presidente Marques, formava também "professoras", para dar aulas nos vilarejos vizinhos, pois a cidade ficava longe para o acesso das comunidades que viviam nos sítios, fazendas e vilarejos. As melhores alunas, quando terminavam as seções A B e C da 1° série ao fazerem o teste admissional da 5° série, quando passavam pela admissão, podiam dar aulas na zona rural. Nesse período quase não se falava em magistério. De acordo com Marcílio, citado por Ferreira e Barros (2015) "O Curso Normal tinha como finalidade preparar professoras para aturarem no ensino primário, a maioria das professoras só tinham o "ginásio" completo, pois, para dar continuidade nos estudos precisavam morar na capital.

De acordo com Siqueira (2002) os estabelecimentos escolares representavam uma marca na fase da República. Em 1911, foi lançado em Cuiabá o famoso Palácio das Instruções, com o intuito de abrigar dois cursos, o normal e o curso de letras e ciências preparatórias, construção significativa, para dar continuidade aos estudos. As mulheres de Rosário Oeste em sua maioria não tinham como morar em Cuiabá e muitas acabaram não dando continuidade aos estudos.

Metodologia e percurso

Este estudo, de cunho qualitativo, busca identificar, compreender e interpretar o contexto de criação do Grupo Escolar em Rosário Oeste e as influências das mulheres na formação escolar dos alunos, a partir do contexto histórico, narrações e significados para os sujeitos que habitam a região e suas confluências com a educação do Estado de Mato Grosso. De acordo com Leite (2008, p.208), "a análise qualitativa se trata de decompor o fenômeno, o problema ou assunto em partes, de tal modo que essas partes se organizem em sua recíproca dependência, procurando estabelecer as relações que estabelece entre as partes."

Magalhães citado por Gatti; Inácio (2005, p. 7) afirma, que "no plano histórico uma instituição educativa é uma complexidade espaço temporal, pedagógica, organizacional onde se relacionam elementos materiais e humanos mediante representações diferenciadas". Esse conhecimento será evidenciado via articulação entre o depoimento dos sujeitos da pesquisa e os levantamentos de dados publicados por meio de fontes diversas: livros; periódicos; documentos eletrônicos, bem como dissertações e teses, que tratem sobre o espaço escolar, suas transformação e interferência na cultura regional.

A análise qualitativa, estabelece a relação entre as partes, pois suas técnicas permitem a interpretação e descrição dos objetos em análise, componente necessário para delinear o problema de pesquisa e ressaltar os detalhamentos das transformações, feitas por meio da documentação direta com observações e entrevistas –, permitindo compreender e interpretar o estudo do fenômeno social atrelado ao objeto, bem como suas interações na vivência e percepção do sujeito, seja ele pertencente a comunidade de Rosário Oeste ou profissional que esteve presente no contexto do Grupo Escolar Presidente Marques, nesse processo investigativo, procura-se estabelecer relações entre as partes.

Abordando a temática da educação escolar, o papel da mulher na cidade de Rosário Oeste ocorreu em um contexto dramatizado conforme experiência

observada por diferentes ângulos. Neste estudo, os conceitos de história da educação, interferência sociais, sociabilidade, entre outros que se entrelaçam na relação educacional e suas transformações.

A pesquisa etnográfica, de acordo com Gil (2010), é usada tradicionalmente para a descrição dos elementos que compõe uma cultura específica. A inserção *in loco* se faz necessária, conforme menciona Tylor (2005, p. 69) "tomada em seu sentido mais amplo a etnografia é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade". Assim, se faz importante conviver com a comunidade para obter informações por meio de entrevistas, observações e contos sobre a realidade vivenciada de maneira específica pautada em valores e costumes dos indivíduos que compõe o processo da pesquisa, ao longo do tempo e do espaço.

Severino (2007, p.119) afirma que a pesquisa Etnográfica "trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento". Ao compreendemos os processos do cotidiano educacional vivenciado pelos alunos, professores e colaboradores do Grupo Escolar, aproximamo-nos dos sentimentos que perfazem a formação escolar e suas significações diante da identidade dos moradores de Rosário Oeste.

A efetivação do trabalho de campo, ocorreu na cidade Rosário Oeste, via contato com os arquivos históricos, registros da história e memórias das famílias que vivenciaram o percurso do Grupo Escolar, observações, entrevistas, registros documentais e imagéticos, buscando o detalhamento das ações relacionadas ao período de 1950 a 1970 que contenham informações referentes a educação e suas propagações no contexto político e social da região.

Memórias e recordações

As recordações do Grupo Escolar Presidente Marques, se mantêm vivas na memória dos sujeitos que participam desse cenário, fato que se leva a considerar os depoimentos das professoras e também ex alunas que participaram desse processo, e ao relatarem suas experiências constroem aspectos do cotidiano social, cultural e educacional, os depoimentos nos ajudam a captar alguns elementos que compunham o panorama escolar naquele período.

A professora Helena Marçal, durante entrevista realizada no dia 15/04/2017, nos contou um pouco de sua trajetória de ensino e aprendizagem no contexto do grupo escolar. Estudou no grupo escolar quando já era mocinha, por volta dos 11 anos de idade, estudou a 1° sessão A, B e C, 2° A, 3° A, 4° e a admissão no 5° ano.

Ela relatou que não foi nada fácil, tinha muita dificuldade de entender, aprender e compreender o porquê de frequentar a escola. Nesse período não fazia ideia da importância do ensino, "parece que era algo ruim", estudar estava fora da realidade das brincadeiras, risadas, tínhamos que ter um comportamento diferente do cotidiano, não podíamos falar, se não entendia tinha que esperar a professora repetir a lição. Diante do contexto acima, observamos nos estudos de Louro (2003) que as práticas rotineiras e comuns tinham um ideário de educação.

O processo de 'fabricação' dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. (LOURO, 2003, p. 63).

Considerando a fala de Professora Helena Marçal, ex aluna do Grupo Escolar, observa-se que:

> [...] a escola era cheia de regras, tínhamos que ficar em silêncio, só podíamos falar quando era para repetir a lição, era obrigatório todos aprenderem a cantar o hino nacional, fazíamos fila e todos os dias cantávamos, fazia uma oração de agradecimento, antes de entrarmos para a sala de aula. Era uma forma de reforçar o patriotismo que nós nem sabíamos o que significava isso naquela época. No recreio nada de conversar com os meninos que tinham o recreio em espaço separado por um muro, as brincadeiras de menina era jogar pedrinhas e passar anelzinho, não podíamos correr, nem fazer tanto barulho tinha sempre alguém cuidando, e se infligisse as regras tinham os castigos, de joelho no milho, ficar virada atrás da porta de costas, ficar de joelho, seguíamos as regras por medo. Ninguém queria ser chamado na diretoria. Não trabalhei como professora no Grupo, mas estudei e lembro que não tínhamos nada além do caderno e lápis, a sala começava lotada, depois ia se esvaziando, eu não entendia os motivos dos meus colegas deixarem de ir à escola, eu continuava nunca desisti, minha mãe morava um pouco perto da escola, as ruas eram um matagal só, tinham poucas casas, as ruas de terra, tinha que ter coragem para ir e vir, da minha casa só eu estudei. Depois que consegui passar no exame admissional para estudar no 5o ano do Grupo escolar, foi bem no tempo abriu o magistério e fui para Cuiabá fiquei morando na casa de uma conhecida de minha mãe, eu era uma espécie de empregada pra ela, fazia os serviços domésticos, lavava

> as roupas e cuidava dos filhos dela que eram pequenos e em troca podia estudar, eu consegui e estudei na primeira turma do magistério na escola Antônio Cesário Netto. Quando me formei voltei para Rosário Oeste e já havia uma outra estrutura educacional. O governo já havia construído mais escolas, a cidade tinha se desenvolvido um pouco mais, o número de alunos era maior isso por volta de 1983. Hoje sou professora aposentada e ainda observo uma triste realidade a cidade não tem faculdade pública nem particular, com isso vejo que os filhos das famílias que não tem dinheiro terminam o ensino médio e ficam sem ter muito o que fazer, trabalhando nos mercados, nas lojas, vendendo coisas, então a cidade continua sem muito desenvolvimento, continua sendo uma cidade de travessia, as pessoas vem aqui para passeio, não para morar ou trabalhar. Se a família tem dinheiro mantém o filho em Cuiabá ou outras cidades para o estudo, se não tem o filho fica aqui mesmo sem ter uma graduação ou um bom trabalho. Meus dois filhos foram morar em Cuiabá, fizeram faculdade e ficaram por lá, porque aqui não tem serviço. Observo que quando estava dando aula os alunos questionavam que estudar até o ensino médio não dava para nada, porque não tinham como ir morar em Cuiabá. E os que vão embora dificilmente voltam para cá. (Professora Helena Marçal em 15/04/2017).

Em entrevista realizada com a professora Arlinda Almeida, no dia 15/04/2017, nascida em fevereiro de 1921, que tem 96 anos de idade, menciona que estudou no Grupo Escolar Presidente Marques, 1°,2°,3°,4° e 5° ano. Em seguida foi para Cuiabá e realizou um curso complementar de 1 ano na escola normal, Pedro Celestino em 1941, aos 16 anos foi para a comunidade do Bauxi trabalhar como professora na propriedade do senhor Loureiro. Em 1956 retornou para Rosário Oeste, onde tudo era desenvolvido próximo à praça, as poucas lojas, o hospital, a cadeia, a escola e a prefeitura, a pouca energia que tinha, vinha da cachoeira do Tombador atualmente interditada, ela afirma, nunca tivemos uma grande empresa aqui.

> Depois de muito tentar conseguiu dar aula no grupo escolar, Presidente Marques, era difícil conseguir dar aula no Grupo Escolar a maioria que conseguia formar o 5° ano, eram mandados para trabalhar nos sítios e fazendas, era como se fosse um estágio, o trabalho realizado com grande luta nas fazendas que não tinham em sua maioria uma sala de aula, eram todos juntos o professor tinha que dar conta dos alunos que não sabiam nada e outros já estavam mais adiantados sabiam

> ler e escrever ficavam todos ali, esperando para receber mais conhecimento, tinha alguns alunos que vinham de longe, chegavam já cansados do sol e dá caminhada, as vezes faltavam, nesses local não havia banheiro nem água pra beber filtrada. Era bem difícil a estrutura para dar aula nos sítios. Em Rosário Oeste, ficava no Grupo Escolar, apenas quem tinha algum conhecido para fazer a indicação, eu consegui depois de um certo tempo trabalhando em Bauxi, eu sempre pedia para dar aula no grupo, não aguentava o ir e vir de tão longe e as dificuldades que passava. Claro que tinha o prazer de ver as crianças interessados na leitura, fazendo as lições, tinha alguns alunos muito inteligentes e esforçados, que aprendiam rápido. Mas depois não tinham como dar continuidade no ensino. Iriam morar onde? Lá no sítio era só até o 4º ano, depois volta para a lida trabalhar com o pai na roça. Tenho boas lembranças do cotidiano com as crianças. Foi uma experiência gratificante, fiz o meu papel enquanto professora naquele espaço. (Professora Arlinda Almeida em 17/11/2017).

Os diretores do Grupo Escolar vinham todos de Cuiabá, então não sabiam da nossa realidade, muitos ficavam desesperados com tanta pobreza, sem falar na evasão escolar no meio do ano e a reprovação no final do ano e tudo isso tinha que prestar conta para o delegado de ensino.

Documentos informam que a diretora de referência do Grupo Escolar que morou em Rosário Oeste, Adiles Tocantins, teve influências política na cidade e por muito tempo lutou por melhorias, pois vivia na cidade e conhecia de perto as diferentes realidades do Grupo escolar, e com grande luta ela conseguiu varias conquistas. Ao fazer um paralelo sobre o processo de ensino no Grupo escolar a professora Arlinda Almeida observa que antes os alunos eram educados, obedientes, mas tinha muita pobreza em Rosário Oeste, as famílias viviam de trabalhar na roça e nos sítios de quem tinham um pouco mais de dinheiro, só morava realmente na cidade quem tinha condições e a maioria não tinham.

Adiles Ramos Tocantins, nasceu em 08 de julho de 1907 em Cuiabá- MT, filha de Francisco Ramos da Silva e Maria Luiza Dubout e Silva. Formou-se normalista no Palácio da Instrução no centro da capital, mudou-se para Rosário Oeste em companhia de seus pais para dedicar-se a função pública de professora, diretora e delegada de ensino, época em que a responsabilidade do cargo abrangia toda região do norte do Estado. Admirada por ser extremamente vaidosa e apaixonada pela literatura adquiria seus modelitos e coleções de livros nas grandes metrópoles.

A Professora Adiles Ramos Tocantins foi uma das primeiras professoras a alfabetizar adultos no "grupo escolar Presidente Marques", ministrando suas aulas a luz de vela e de lampião, nesse período não existia energia elétrica na cidade. Aposentou-se após 31 anos de serviço, retornando ao cargo de diretora dado ao anseio da população e a convite de políticos da região.

Atuante e influente nas decisões políticas do município de Rosário Oeste, Dona Pequenina, no decorrer dos anos tornou-se uma mulher bem conhecida e tinha muitos afilhados e amigos, proveniente de trabalhos prestados ao município e principalmente dos trabalhos beneficentes prestados a comunidade carente.

A professora Francisca Alves, 75 anos de idade aposentada em 1999, lecionou por 40 anos. Nascida e criada em Rosário Oeste. Estudou no Grupo escolar onde fez o 1° ano A, B, C em três anos, a 2° A, o 3° e 4° ano, em seguida fez a admissão para o 5° ano. De acordo com o relato da professora, eram obrigados que seguir as regras, aprender a ler, escrever e contar, a diretora tomava o ponto, tinha que saber, se não soubesse ficava de castigo. De acordo com Amâncio (2008, p. 96) "os Grupos escolares tinham a função social de instância cultural a serviço da difusão da cultura e dos valores cívicos-patrióticos". A educação não baseava-se nas dificuldades enfrentadas pelos cidadãos o governo tinha um objetivo educacional a ser "compartilhado" com a sociedade para o desenvolvimento do país, e esse objetivo tinha como princípio a disciplina, a criança deveria seguir as regras impostas.

Permaneceu em Rosário Oeste, onde estudou no colégio das freiras, do 5° ao 8° ano, era um colégio pago, mas, algumas pessoas da comunidade ganhavam bolsa para estudar, mais eram poucas pessoas que conseguiam entrar e permanecer nesse colégio. As regras eram praticamente as mesmas do Grupo escolar, ter boa disciplina, não perguntar, não responder, caso infligisse as regras sofriam com os castigos físicos e psicológicos.

A professora Francisca Alves, relata que: após a formação, trabalhei no Grupo escolar, não era nada fácil, não tínhamos recursos nem mesmo estrutura física, a casa onde funcionava o Grupo foi construída de Adobe ainda pelos escravos 1902, pertencia a um fazendeiro muito rico da região que morou na casa por um tempo, era uma casa grande com vários quartos e um quintal bem grande, o dono foi embora e o governo alugou a casa para fazer o Grupo escolar. Mas não tinha estrutura de escola as salas eram separadas por cortinas, de manhã funcionavam cinco salas de aula e a tarde mais cinco salas, cada sala tinha uma professora para atender aos alunos.

A pesquisa histórica é interessante, por recuperar a trajetória dos "Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais

didáticos, processos de avaliação são, seguramente, local das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores" (LOURO, 2003, p.64). Ao observarmos com a realidade vivenciada em Rosário Oeste, a professora Francisca Alves nos afirma essas diferenças no seguinte contexto: O material didático para o ensino, só tínhamos o livro de português totalmente fora do nosso contexto, os livros vieram de São Paulo, nós ensinávamos coisas que nem nós conhecíamos sobre os textos, os contextos, as palavras. Ensinávamos os alunos não eram em sua maioria muito animados para estudar, alguns pela fome, outros pela expectativa de futuro que não tinham, muitos não foram para frente, repetiam o 1° ano várias vezes e numa certa idade acabavam desistindo achavam melhor ir com o pai trabalhar na fazenda ou no sítio, e as meninas preferiam ficar com a mãe em casa trabalhando de lavadeira.

O método de ensino era através da repetição, memorização e reforço, buscávamos meios desses alunos aprenderem a ler e escrever, éramos muito cobrados por isso, e na maioria das vezes conseguíamos atingir o objetivo com a grande parte dos alunos que não desistiam no meio do ano, até aqueles que reprovavam, nós dizíamos que era bom reprovar, para aprender mais no próximo ano. Nós professores sempre os estimulavam a estudar, muitas vezes contávamos a nossa própria experiência de superação, por sermos mulheres mais cobradas da sociedade, a família, meu pai mesmo nunca quis que eu estudasse, foi pela minha mãe que cheguei até o final.

Estar no Grupo era vivenciar a mesma realidade dos alunos, bebíamos a água vinda do poço, sem filtrar era colocada no pote (vasilha de barro grande utilizada para guardar água) e todo mundo bebia. O banheiro era um buraco no fundo do quintal, as paredes de palha de coqueiro e, lá nesse espaço os alunos faziam todas as necessidades.

O lanche na escola não tinha, no começo, cada criança tinha que trazer o seu, eles traziam bolo de trigo frito, farofa, banana, manga, bocaiuva, caju e alguns não traziam nada porque não tinham, eu levava farofa de ovo ou de banana e bolo frito da minha casa e alguma fruta que tivesse para as crianças que não tinham nada. Era uma forma dos alunos conseguirem aprender, pois com fome fica difícil o aprendizado. O contexto de fragilidade e pobreza influenciaram as professoras nas práticas pedagógicas, pois conforme Paulo Freire, o ensino se faz de acordo com o aprendiz, e sua realidade circundante.

No relato da professora Francisca Alves, depois de um tempo o governo passou a mandar uns leites que distribuíamos para as crianças esses leites eram enviados dos Estados Unidos, vinham muitos pacotes, as crianças até

enjoaram, não era bom, tinha gosto esquisito, mas eles bebiam, mesmo assim.

No ano de 1970, já estavam construindo uma escola na avenida Castelo Branco que corta toda a cidade dando acesso a BR 163, a escola de nome Coronel Arthur Borges. Em um dia que não recordo a data certa, chegou pela manhã o superintendente de ensino acompanhado de mais dois homens no Grupo escolar e como a diretora não estava, conversamos, e ele disse: eu vim para fechar essa escola, porque ela está muito velha, tem vários problemas de vazamento, a parede está com muito mofo e falou vários outros problemas que tínhamos na escola.

Preocupada com a notícia perguntei ao superintendente, para onde os professores e os alunos iram? E ele respondeu todos irão mudar para escola Coronel Arthur Borges, lá terá mais espaço, mais salas de aula e o Grupo escolar vai acabar, a partir de agora vamos estudar por Seriado de 1° ao 8° ano, ou seja estendeu o tempo de ensino, de quatro para oito anos, ficamos felizes com as mudanças, porque o aluno teria mais chance de aprender, não precisava mais ter dinheiro para estudar no colégio das freiras e nem ter conhecido para ir morar em Cuiabá, os nossos filhos poderiam estudar mais e ficar na cidade mesmo.

Logo realizamos as mudanças de espaço, levamos os arquivos para a nova escola, que não mudou somente a estrutura, as salas, cadeiras e espaço, mudou também a forma de trabalhar, agora era por série, turmas do primeiro ano até o oitavo ano, todos separados cada serie na sua sala.

Constituindo uma nova fase da instrução pública em Mato Grosso, observamos que o Grupo escolar baseado na realidade de Rosário Oeste, uma cidade que como já foi dito, muito carente, sem recursos, muitos alunos formados no Grupo Presidente Marques, tornaram-se grandes autores de suas histórias, e as professoras que mesmo diante de tantas dificuldades de conhecimento, de espaço, de recursos, de materiais ainda conseguiram ensinar, formar grandes cidadãos. As barreiras eram rompidas pela resistência força de vontade e determinação das professoras.

Entre lembranças e contextos: análise das fontes

A mulher participou do contexto da modernização da educação no Estado, na atuação prática do processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que há uma tendência em associar a imagem da mulher à profissão de professora, sendo essa vista historicamente, não como profissão, mas como uma ocupação, pois a inserção das mulheres no campo profissional foi uma lenta e difícil conquista que se processa até os dias atuais.

De acordo com Joana Pedro (2011, p. 273) "a história, ela mesma é responsável pela "produção da diferença sexual", pois uma narrativa histórica nunca é neutra e, quando apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero". Em uma análise histórica, as mulheres sempre estiveram presentes em todos os contextos. Seu trabalho por muito tempo era percebido em uma visão materna de ensino, o objeto de ensinamento das mulheres não tinha importância histórica, era parte de um processo social e político laborioso mediante técnicas interpretativas construídas pelo sujeito.

As professoras do Grupo têm lembranças da dificuldade que era manter os alunos no ambiente escolar, mas também guardam as vitórias alcançadas no processo de ensino e aprendizagem, a professora Arlinda relata: era muito gratificante quando você via aqueles alunos que nem sabia pegar no lápis direito, passavam um tempo já estava lendo e escrevendo, isso era muito bom, quando eles tomavam gosto pelo estudo, e queriam fazer mais atividade". É uma compensação das dificuldades enfrentadas nesse período.

O Grupo escolar na cidade era visto como prestígio para as pessoas da comunidade, esperava-se que com ele viria o progresso e novas possibilidades de estudo e trabalho, porém a modernização ficou apenas na capital Cuiabá. De acordo com Silva, (2006, p. 82) "a elite mato-grossense acreditava que investir na educação, através da formação intelectual, moral e cívica da criança, promoveria o progresso social do estado e, consequentemente, da nação". A educação instituída por formar o ser social, se estende por meio da escola em sua excelência, o papel de educar o indivíduo esperado pela sociedade. Forquin (1993) relata que, a educação é um espaço de transmissão cultural e de aquisição de conhecimentos, capacidades e hábitos. Considerando a realidade em Rosário Oeste, observamos que para o contexto social, o Grupo escolar Presidente Marques, teve influência no desenvolvimento da cidade, os alunos que conseguiram se destacar de alguma forma precisavam de incentivos financeiros para dar continuidade aos estudos. Aprender a ler e escrever não eram o suficiente para uma ascensão política, econômica e social da população daquele município.

Considerações finais

A mulher professora em seu processo de escolarização passa a ter um novo perfil a partir das lutas de emancipação, mais essa luta não se propaga na realidade de todas as classes e mulheres, observamos atualmente muitas mulheres vivendo ainda de maneira submissa, alheias ou reprimidas a uma

realidade social repressora da qual não conseguem se libertar, transformar ou se posicionar frente a mudanças em processo de modificação permanente.

Mesmo que visto de maneira singular, muitas mulheres buscaram meios e oportunidade de construir caminhos diferentes, romper as barreiras e vislumbrar outros processos, através da pesquisa, dos estudos, da escrita e da composição de outras realidades. Nessa busca pelo espaço no mercado de trabalho, por espaço político e social, temos as professoras da cidade de Rosário Oeste, que participaram do processo de mudanças e transformação na sociedade Mato-grossense, criando novas histórias baseadas na prática pedagógica. A professora Helena relata, "éramos importantes, ensinávamos e aprendíamos, tinha o meu espaço, o meu salário e o que eu ensinava era repassado dos maiores para os menores, sempre gostei de estar na sala de aula, mesmo que a sala fosse um espaço aberto sem teto e sem paredes".

A comunidade de Rosário Oeste, até hoje espera pelo progresso, por uma grande empresa, por uma faculdade, por um gestor empreendedor, algo novo. Mesmo baseada na realidade relatada acima as professoras escreveram grandes histórias, formaram diferentes profissionais filhos da cidade, que se expandiram em outros territórios, espaços sociais, políticos e econômicos. Muitos voltam a cidade de origem apenas para uma visita, as vezes uma prestação de serviço, outros nem se lembram da dura realidade vivenciada durante o Grupo escolar, que mesmo diante de tantas dificuldades as professoras e professores buscavam meios de compartilhar o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Ao conversarmos com algumas mulheres, professoras elas nos reportaram com muita riqueza de detalhes a vivência no Grupo escolar como alunas e posteriormente como professoras, lembram da estrutura física do espaço, que a princípio foi uma casa tornando-se uma escola improvisada para atender o Grupo Escolar, atualmente a casa de Cultura de Rosário Oeste.

As professoras nos contaram que no começo do ano, as salas eram abarrotadas de alunos, muitas crianças e jovens iam para escola, mas com o passar dos meses devido ao pouco estimulo familiar e econômico, muitos alunos se sentiam desestimulados e acabavam desistindo do processo de ensino, que por muito tempo era visto como repressor e taxativo e muitos alunos e professores não sabiam como lidar com isso, consequentemente o índice de reprovação era muito alto.

No meio do ano, período de grande evasão escolar as professoras deixavam o espaço da escola e iam até as casas dos alunos para lhes convidar a voltar a frequentar o ambiente de ensino, a convivência educacional e social. O que se observava, era que muitas famílias por viverem em sua maioria das plantações

e trabalhos nas roças e fazendas, não conseguiam entender ou vislumbrar a importância de os filhos frequentarem a escola, teria muito mais resultado econômico o trabalho na roça, espaço de onde saía a alimentação e subsistência.

Outro agravante que contribuía para a evasão escolar, era a migração das famílias, muitas saíam da cidade para trabalhar nas fazendas maiores e mais afastadas no período de plantio e colheita, pensando apenas na subsistência, não havia para a maioria a preocupação com o conhecimento cientifico, o pensamento de que os filhos perderiam mais um ano de formação, ou que o estudo a longo prazo poderia lhes propiciar um futuro melhor, através do trabalho remunerado com direito trabalhista. Nesse processo de idas e vindas, muitos alunos chegavam aos quinze anos de idade e até mais idade, tendo repetido vários anos nas séries iniciais.

Ao dialogarmos sobre o contexto histórico e educacional o magistério se tornou espaço de mulher, como se fosse uma extensão da vida, em casa era mãe e cuidadora dos filhos, na escola professora e formadora dos alunos como se fizessem parte do mesmo contexto de ensino aprendizagem. O trabalho era visto como algo social e patriótico. Os homens buscaram outras formas de participar no processo de hierarquia escolar buscando espaço administrativos e de chefia, como forma de manipular e comandar as mulheres que em sua maioria eram submissas a figura dos pais no ambiente familiar e no trabalho ainda precisavam se submeter ao homem representado no papel de diretor ou secretário.

Na década de 1950 completa a integração da escola normal que juntamente com a equivalência de todos os cursos médios passaram a dar acesso ao curso superior, descaracterizando assim como curso profissionalizante o magistério primário, que a princípio formou professoras para atender nas comunidades rurais.

Em 1961 criou-se a leis de diretrizes e bases para a educação. Essa realidade se propaga em Rosário Oeste e como forma de capacitar os professores, Universidade de Mato Grosso (UNEMAT), instalou um polo na cidade de Rosário Oeste, porém as forças políticas contrárias a formação educacional, diziam que a universidade dava mais gastos do que lucros para a cidade, não a deixaram permanecer. Sabemos que na maioria das vezes a administração pública não tem como objetivo atenderem a necessidade nem as expectativas da população.

De acordo com os relatos 95% das professoras pedagogas e letradas que vivem na cidade de Rosário Oeste, que conseguiram o título de graduadas, tiveram e ainda tem que sair da cidade de Rosário Oeste para estudar, enfrentam grandes desafios, para permanecerem nas formações cientificas.

Anísio Teixeira, protagonizou a educação como transformador social e nivelador das desigualdades. No contexto acima podemos afirmar que apenas as famílias de posse, podiam manter seus filhos estudando em escolas na capital.

Mesmo diante das dificuldades do contexto, é positivo partilhar histórias de mulheres professoras que fizeram toda a diferença no contexto educacional de Rosário Oeste, diante de tantas dificuldades sociais, políticas e financeiras, se destacaram nas contribuições para o ensino.

Referências

ALMEIDA, Arlinda. Rosário oeste. Entrevista concedida à Ivoneides Maria batista do Amaral em 15 de abril de 2017.

ALVES, Francisca. Rosário oeste. Entrevista concedida à Ivoneides Maria Batista do Amaral em 17 de novembro de 20217.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares**: Mato Grosso 1910 – 1930. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA Nilce Vieira Campos. Instrução Pública no início da República: Mato Grosso e Minas Gerais no Fim do século XIX e início do século XX (1889-1906). Revista Eletrônica, **Documento Monumento**, V.15 n.1. NDIHR. Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSSATO, Márcio Beretta; TREVIZAN, Márcio Bogaz. A Redenção da escola primária: a instalação dos grupos escolares no Estado de Mato Grosso: 1910 a 1927. **X Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. PUCPR, 2011.

COSSATO, Márcio Beretta; TREVIZAN, Márcio Bogaz. **Grupos Escolares no estado de Mato Grosso 1910- 1930**. Unicamp. São Paulo. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/2NBTduNn.pdf. Acesso em: 15 de setembro 2017.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI, Décio; INACIO, Filho Geraldo. História da educação em perspectiva, ensino, pesquisa, produções e investigações. **Coleção memória da educação**. Campinas, SP: Autores associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação**: uma perspectiva pós Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARÇAL, Helena. Rosário oeste. Entrevista concedida à Ivoneides Maria Batista do Amaral em 17 de novembro de 20217.

MARÇAL, Helena. Rosário oeste. Entrevista concedida à Ivoneides Maria Batista do Amaral em 15 de abril de 20217.

PEDRO, Joana Maria. **Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea**. Revista, Topoi, V. 12, N°. 22, jan.-jun. 2011, p. 270-283.

PEQUENINA. Rosário oeste. Entrevista concedida à Ivoneides Maria Batista do Amaral em 15 de abril de 20217.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. rev. e atual São Paulo – SP: Cortez, 2007.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910- 1927). São Paulo: USP, 2006. Tese de doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SILVA, Marineide de Oliveira. **Escola rural em Mato Grosso**: de professor leigo a sábio (1945-1965). Rio Claro: São Paulo. UNESP, 2018. Tese de doutorado em Educação pela Universidade Estadual paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências – Rio Claro. São Paulo.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e história de gênero um depoimento**. Caderno PAGU. Universidade Federal Fluminense, 1998. p. 77-87.

TYLOR, Edward. **Race, culture and evolution**. Nova York, Free Press. 1968.

Capítulo 6

FORMAÇÃO DE NORMALISTAS EM MATO GROSSO: "EXÉRCITOS DE ABNEGADAS PROFESSORAS..." (1937-1947)

Marilu Marqueto Rodrigues
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

A formação de professoras normalistas em Mato Grosso[1] ao longo dos anos vivenciou inúmeros percalços. Embora a primeira escola normal mato-grossense tenha surgido em 03 de fevereiro de 1875, regulamentada e instalada em 01 de fevereiro de 1911, com o objetivo de preparar professores para as escolas de instrução primária, foi fechada em 1940, sob a alegação de haver normalistas formadas suficiente para atender as escolas do estado.

Com isso, analisamos como se deu a formação de professoras e professores no estado de Mato Grosso, no período de 1937 a 1947. Para investigar a formação de professoras e professores para atuação na educação primária no estado de Mato Grosso e a organização das escolas normais no período de 1937 a 1947, contamos com diversas fontes: a) Boletim n. 22 da Instrução Pública do estado elaborado no ano de 1942; b) o Decreto n. 112 de 29 de dezembro de 1937; c) o Decreto n. 229 de 27 de dezembro de 1938; d) o Decreto n. 834 de 31 de janeiro de 1947. Esses documentos foram coletados no arquivo público de Cuiabá/Mato Grosso e no *Center Research Libraries*[2].

Consideramos que documentos, em sentido mais amplo, "[...] não é o conjunto do que existiu no passado e sim a escolha quer pelas forças do desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo, os historiadores". (LE GOFF, 1990, p. 535).

Nessa mesma direção, Marc Bloch (2002) alertou que é preciso confrontar os documentos, uma vez que eles por si só não constituem fundamento do fato histórico ou prova, isto é, "[...] a presença ou a ausência do documento

1 Essa investigação conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)", coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

2 Ver: http://www.crl.edu/

numa biblioteca ou num arquivo, depende de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise". (BLOCH, 2002, p. 83). Nesse sentido, retomando Le Goff (1990, p. 19) compreendemos que o "[...] o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história".

O documento, portanto, existe por obra humana e, por conseguinte, descreve a memória humana, devendo, assim, ser analisado e reinterpretado constantemente para nos permitir uma análise fundamentada e o mais próximo possível do fato ocorrido em um tempo no qual não estávamos presentes.

Do mesmo modo, a pesquisa documental deve sempre envolver "[...] precauções dispostas anteriormente, de conhecimento prévio sobre o assunto", uma vez que a pesquisa documental é "[...] fruto de muita pesquisa bibliográfica a respeito do período estudado e do que concluíram historiadores que trabalharam antes dele". Assim para ele, para prosseguirmos na análise e interpretação de fontes é necessário "cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História". (BACELLAR, 2008, p. 71).

Podemos considerar, assim, que ao confrontarmos os documentos e realizarmos o cruzamento de dados, poderemos interpretar adequadamente as informações das quais dispomos. Desse modo, no processo no qual indagamos os documentos será possível a construção dos esclarecimentos necessários à investigação à qual procedemos.

Cabe ainda considerar como dito por Le Goff (1990) que "[...] o documento reflete as características e ideologia de quem os escreveu". A análise do documento é o que permitirá a crítica ao documento, afinal "[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinha o poder". (LE GOFF, 1990, p. 545).

Claro está que cabe ao pesquisador, portanto, contrapor os documentos para analisar o contexto cultural, histórico, econômico, social e político, de modo a evidenciar as flutuações, as variações, as presenças, as ausências, as consistências, inconsistências, as divisões, as estruturas, os ditos e não ditos, como nos diz Michel de Certeau (1982, p. 68), para quem o não dito "[...] é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tomaram pretextos, a exterioridade daquilo que se diz e a eliminação de um lugar ou de uma força que se articula em uma linguagem".

O discurso descrito no documento encontra, portanto, certa subordinação ao regime da força e de poder, ou seja, não é neutro como afirmou Bloch (2002),

mas carrega consigo a opinião de determinadas pessoas, de instituições, de regime político, e ainda modos de ser, da cultura, sociedade, modelo econômico de quem o escreveu. Para uma análise mais fundamentada dos documentos, o essencial, portanto, é compreender que os documentos e os testemunhos "[...] só falam quando sabemos interrogá-los." (BLOCH, 2002, p. 27).

Desse modo, portanto, ao investigarmos a formação de normalistas no estado de Mato Grosso, no período de 1937 a 1947, propomos uma abordagem que possibilite, por meio da leitura crítica de documentos, uma análise das normas que foram estipuladas para as escolas normais no período.

Afinal, "[...] estudios que posibilitan el análisis de las escuelas normales, desde su surgimiento en Europa como su evolución en América Latina y los cambios que en ellas se presentaron, ayudan a la construcción de la memoria histórica de las escuelas normales"[3]. (FERREIRA; GELES, 2018, p. 488).

Organização do Ensino Normal em Mato Grosso

Os Decretos n. 112 de 29 de dezembro de 1937 e o Decreto n. 229 de 27 de dezembro de 1938 regulamentaram o processo de formação das professoras e professores para atuarem no ensino primário em Mato Grosso. Com isso, a partir de 1937, Mato Grosso ofereceu o Curso Normal com a finalidade de formar docentes normalistas habilitando-as minimamente para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino primário.

Júlio Strübing Müller, interventor do estado mato-grossense, instituiu o Decreto n. 112 de 29 de dezembro de 1937 que incorporou a Escola Normal "Pedro Celestino" ao Liceu Cuiabano. Naquele Decreto, Müller descreveu que a Escola Normal Pedro Celestino deveria ser suprimida e anexada ao Liceu Cuiabano, uma vez que no estado havia normalistas diplomadas suficientes para atender ao ensino primário.

> Considerando que o grande número de normalistas diplomadas suficientemente para as necessidades de nosso ensino primário, permite a exigência de um curso mais longo e mais profundo para os futuros candidatos ao magistério. [...] DECRETA: ART.1- A Escola Normal 'Pedro Celestino' fica incorporada ao Lyceu Cuiabano, desaparecendo, portanto, sua designação. (MATO GROSSO, 1937, p.1).[4]

3 Tradução livre: "estudos que possibilitam análises das escolas normais, desde seu surgimento na Europa, bem como sua evolução na América Latina e as mudanças que nelas se apresentaram ajudam na construção da memória histórica das escolas normais".

4 Optamos por transcrever os documentos em todo o artigo conforme grafia do documento original.

Com a promulgação do Decreto n. 112, Müller propôs um curso com duração de mais um ano após o término do curso seriado. O curso para formação de professores foi denominado Curso Especializado. Interessante notar que isso implicou que, uma vez concluído o ensino seriado, era possível assumir salas de aula cursando apenas mais um ano de estudo: o nomeado "Curso Especializado para Professores".

Uma análise mais detalhada implica pensar que o curso de formação para professores e professoras em Mato Grosso era um curso rápido, aligeirado, destinado a habilitar pessoas que desejavam ingressar na profissão docente. No intento de organizar o ensino normal do estado, o interventor ao promulgar o Decreto n. 112, no artigo 4º estabeleceu, portanto, ainda que de modo aligeirado, as disciplinas a serem ofertadas no curso de magistério.

> Os alunos que terminarem o curso seriado e quiserem se dedicar ao magistério primário deverão matricular-se ao curso especializado para professor que terá a duração de um anno e abrangerá as seguintes matérias: DIDÁCTICA – Prática de ensino, História de Educação, Escripta Escolar, Pshicologia geral e educacional, Pedagogia. Biologia aplicada a Educação. Hygiene da Creança, Hygiene Escolar, Domiciliar e Rural; Trabalhos Manuaes. (MATO GROSSO, 1937, p.1).

Analisando o excerto, observamos que, conforme o Decreto n. 112, a formação para atuar como professora implicava também aprender e ensinar o cuidado com a higiene, os trabalhos manuais, a higiene domiciliar e rural. Prevalecia, no Decreto n. 112, a concepção de uma formação voltada para o cuidado com a higiene nos espaços domésticos, urbanos e rurais, além de estabelecer uma prática de trabalhos manuais.

Esses conhecimentos eram ministrados nas escolas por meio de ensinamentos práticos, desempenhando papel relevante no processo de formação pessoal e profissional com o intuito de instrumentalizar e de preparar o futuro professor e a futura professora para o trabalho nas escolas urbanas e rurais, lugares nos quais atuariam e para os quais seriam necessários esses ensinamentos. Ensinamentos como coser, fiar, cuidar, higienizar, dos modos e maneiras de se comportarem em sociedade.

Esta era uma realidade nas escolas brasileiras de formação para o magistério, na qual "[...] ao ensino ministrado acrescentavam-se regras e normas para manusear alimentos, para dietas, vestuário, mobiliário de casa, compras, higiene doméstica, administração caseira e uma grande variedade de outras artes domésticas". (FERREIRA, 2014, p. 353).

Podemos inferir que esses ensinamentos imbuídos no currículo das escolas normais brasileiras, fossem escolas normais urbanas ou rurais, em sua quase totalidade era frequentada por mulheres. A formação ofertada carregava certa intenção: a de engendrar maneiras ou modos que parecessem naturais à vida de professoras normalistas. Ainda é possível pensar nessa propositura como nos alertou Louro (2011, p. 446) "[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução".

Com a promulgação do Decreto n. 112 de 29 de dezembro de 1937, apenas o Liceu Cuiabano passou a ofertar o curso normal no estado. Ao justificar a incorporação da escola Normal "Pedro Celestino" ao Liceu Cuiabano, o interventor do estado declarou que "[...] a organização actual do ensino da Escola Normal "Pedro Celestino", não permite aos alumnos que completam o curso a matrícula nos cursos superiores, privando-os de seguir outra profissão". Mas à frente no mesmo Decreto, o interventor atribuiu essa incorporação, pois "[...] o grande número de normalistas diplomadas sufficientemente para as necessidades de nosso ensino primário, permite a exigência de um curso mais longo e mais profundo para os futuros candidatos ao magistério". (MATO GROSSO, 1937, p. 1).

Considerando o exposto, podemos notar que o Interventor procurou justificativas que remetessem a outros fatores o motivo para o fechamento da Escola Normal Pedro Celestino. Desse modo, ao afirmar que a organização da instituição impedia os alunos de seguirem outra profissão que não fosse o magistério, que havia número suficiente de normalistas para atender as necessidades do estado e que o curso normal impedia o ingresso desses alunos nos cursos superiores, tentava encontrar apoio entre a população para essa ação determinada pelo Decreto.

Com o Decreto n. 112 aprovado, o estado mato-grossense passou a contar com apenas uma escola normal, para formação de normalistas no estado de Mato Grosso. Essa realidade só seria alterada com o Decreto n. 229 de 27 de dezembro de 1938 que estabeleceria a criação de mais uma escola em Campo Grande.

> O Bacharel Júlio Strubing Muller, interventor Federal no Estado de Matto Grosso, considerando que a tendencia moderna, de unificação de todos os serviços de um mesmo ramo, simplifica o trabalho e dá melhores resultados práticos. Considerando que a experiência demonstrou a eficiência do ensino resultante da

> incorporação da Escola Normal Pedro Celestino no Liceu Cuiabano. Considerando que assim acontecendo, convém aos altos interesses da administração aplicar êsse sistema à Escola Normal de Campo Grande, e usando da atribuição que lhe confere o artigo 181 da Constituição da República Decreta: Art 1º Fica criado neste Estado de Campo Grande, destinado a ministrar aos alunos o ensino secundário fundamental o LICEU CAMPOGRANDENSE, cuja equiparação ao Colégio Pedro II será providenciada pelo governo do Estado. (MATO GROSSO, 1938, p.1).

O currículo do Liceu Campo-grandense estabelecia as mesmas disciplinas do Liceu Cuiabano: um currículo direcionado para a formação de normalistas que se voltava para o cuidado com a higiene, os espaços domésticos urbanos e rurais.

A escola normal estadual de Campo Grande, também transformada em curso especializado para formação de professores, passou a funcionar anexa ao Liceu Campo-grandense, nos termos do Decreto n. 229, de 27 de dezembro de 1938. O curso especializado normal com duração de um ano compreendia o ensino de: Didática, Prática de Ensino, História da Educação, Escrituração Escolar, Psicologia Geral e Educacional, Pedagogia, Biologia Aplicada a Educação; Higiene da Criança, Higiene Escolar, Domiciliar e Rural; Trabalhos Manuais.

Nesse sentido, chama-nos a atenção o currículo no qual estavam expressos o discurso governamental e a representação de uma formação que trazia em sim um modelo. Para Louro (2011, p. 471), "as professoras e "normalistas" foram se constituindo "educadoras", depois "profissionais do ensino", para alguns "tias", para outros, "trabalhadoras da educação". Também em Mato Grosso esse discurso foi reproduzido.

O interventor Júlio Müller, contudo, ao anexar as escolas normais Pedro Celestino em Cuiabá e Joaquim Murtinho em Campo Grande aos respectivos liceus, justificando uma política de equiparação do ensino, na verdade, desvalorizava e restringia qualquer forma de investimento na formação de normalistas no estado como mencionado por Artur D'Amico Bezerra (2015).

> O mesmo governo que se entusiasmava ao anunciar que o estado possuía uma numerosa quantidade de escolas na área de fronteira, foi também responsável pelo fechamento das escolas normais, anexando-as nos liceus. Essa atitude comprometia a formação profissional de

> quem atuaria nas escolas primárias, cuja quantidade foi colocada como sinal de prestígio [...] Assim, é nítida que o fechamento das escolas normais no estado, teve outros motivos, menos o de Mato Grosso já contar com número suficiente de professores. Um dos motivos que pode ser levantado é o de corte de gastos, pois, ao se anexar a escola normal ao liceu, houve um enxugamento nos gastos públicos. (BEZERRA 2015, p. 67).

A partir do que foi exposto no excerto, podemos notar que em Mato Grosso, com o Decreto n. 112 de 29 de dezembro de 1937 e o Decreto n. 229 de 27 de dezembro de 1938, o Interventor fechou as escolas normais ou as incorporou a outros estabelecimentos, o que desmereceu a formação que era ofertada. Ao incorporá-las aos liceus, claro está, como afirmado por Bezerra (2015), que o verdadeiro motivo foi o contingenciamento de investimentos na formação docente.

Analisando essa ação do interventor Júlio Müller, podemos interpretar que a posição tomada por ele, não levou em consideração o contexto social de demanda do estado de Mato Grosso daquele período, pois como consta nos dados estatísticos do boletim n. 22, analisando os dados do estado mato-grossense Manoel Bergström Lourenço Filho (1942, p. 9) ressaltou que "ainda em 1941, cerca da metade dos professores em exercício, no estado, não haviam recebido qualquer preparação específica para o trabalho que realizam".

Consoante a análise dos dados apresentados por Lourenço Filho, podemos verificar que o número de professores e professoras normalistas e leigas é contraditória no que se refere à tomada de decisão do interventor que alegou que o estado já possuía grande número de normalistas diplomadas o que seria suficiente para atender as necessidades do ensino primário. Podemos afirmar então que escolas normais foram organizadas conforme o interesse dado pelo interventor à educação no estado de Mato Grosso.

Isso nos remete a Otaíza de Oliveira Romanelli (1986) quando apresenta suas análises a respeito de a organização do ensino no Brasil. Esta autora afirma que "a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola". (ROMANELLI, 1986, p.14).

“Imponhamos novamente a escola normal primária para que os exércitos de abnegadas professoras...”

O boletim n. 22 de 1942 destacou que o estado mato-grossense organizava a carreira do professor primário nas categorias de efetivos, interinos e substitutos, denominadas como “classes” que atendiam as escolas primárias no estado. Também descreveu que existiam critérios para justificar o provimento das escolas no estado com professores efetivos e substitutos, determinando que só fossem nomeados os professores que fossem formados e diplomados normalistas. (MATO GROSSO, 1942).

Os critérios para provimento e nomeação de professores também foram estabelecidos. Docentes só seriam efetivados nas escolas urbanas após trabalharem pelo menos um ano nas escolas rurais. Fica-nos claro, a partir do excerto transcrito abaixo, que as escolas rurais funcionariam como um local de estágio ou como uma forma de pagar um “pedágio” para o ingresso nas escolas urbanas.

> A escola isolada rural só será efetivamente provida depois de um ano de funcionamento com provimento interino; as escolas urbanas serão efetivamente providas por professores efetivos, com um ano pelo menos, em exercício em escola rural, ou por professores normalistas com dois anos de exercício interino; são critérios de seleção, a Juízo da Diretoria Geral: a) a proximidade da residência do requerente; b) o mérito profissional, ouvidos os inspetores gerais. As classes componentes de escolas reunidas serão providas de acôrdo com suas categorias; as classes dos grupos escolares serão providas efetivamente por professores que contarem um ano de exercício efetivo em escola urbana; ou dois anos em escola rural; ou ainda por professores normalistas, com três anos de exercício interino. (MATO GROSSO, 1942, p. 13-14).

Com efeito, os critérios estabelecidos para a carreira dos professores, em sua maioria, estabeleciam que seria necessário a experiência no exercício interino da função do magistério para que docentes pudessem ascender na carreira. A partir dessa determinação, cabia às pessoas que desejassem exercer melhorar os níveis de atuação na profissão do magistério buscar formação no Liceu Cuiabano e ou no Liceu Campo-grandense, únicas escolas normais existentes no estado.

Lourenço Filho (1942) destacou que os estados, na organização do ensino, necessitavam que “[...] novos esforços sejam aplicados no sentido

da elevação da eficiência e do sentido social da educação primária, a única que, por muito tempo ainda, poderá ser dispensada a maioria das crianças de Mato Grosso".

Torna-nos perceptível a crítica que Lourenço Filho levantou em relação à oferta do ensino primário em Mato Grosso: uma clara alusão às poucas escolas existentes no estado que permitissem a continuidade dos estudos. Cabe ressaltar que no período havia apenas uma escola secundária pública e apenas duas escolas normais públicas em funcionamento em Mato Grosso. Contudo, a se considerar o relatório dos anos de 1941-1942, organizado por Júlio Strübing Müller, havia 236 escolas primárias funcionando. (MATO GROSSO, 1941-1942).

Com o Decreto n. 53 de 18 de abril de 1941 foram criadas mais 100 escolas rurais em homenagem ao aniversário do presidente da República Getúlio Vargas. Ainda assim essas únicas duas escolas normais para formação de professores e professoras foram fechadas, deixando o estado desprovido de escola de formação de professores até o ano de 1947.

Com isso o estado ficou em completo abandono da formação normal pública, contentando-se apenas com o saudosismo passado. A contrariedade da sociedade mato-grossense sobre esse fechamento das escolas normais, entretanto, foi descrito por Carlos Garcia de Queiroz (1944, p. 2) no jornal A Cruz, "a saudosa Escola Normal Pedro Celestino, hoje de portas fechadas por imperativos legais. Porém contra as vozes da razão em Mato Grosso". Podemos afirmar que, destarte os interesses da população ou da realidade da existência de inúmeras escolas primárias, o interventor manteve as escolas normais fechadas, demonstrando pouco compromisso com a formação docente e com a educação mato-grossense, por conseguinte.

Ressaltamos também que as escolas normais rurais eram vistas como elemento modernizador para a educação pública, como dito por Ferreira, Souza e Prado (2019, p. 36) para quem essa "modalidade educacional foi incorporada pela política de desenvolvimentismo adotada no período como um mecanismo de importância para as políticas agrícolas brasileiras".

Lourenço Filho descreveu ainda que o êxito das instituições escolares primárias dependeria da adequada preparação dos mestres e completou lembrando que em 1941 "cerca da metade dos professores em exercício, no estado, não havia recebido qualquer preparação específica para o trabalho que realizavam." (MATO GROSSO, 1942, p. 9). Com isso, podemos notar o quanto os Decretos baixados pelo Interventor eram equivocados em relação à formação de professores no estado.

Podemos analisar que a tomada de decisão do interventor Júlio Müller em fechar as duas únicas escolas normais no estado causou desconforto, crise educacional e a quase falência do magistério, como podemos conferir em uma matéria do jornal A Cruz.

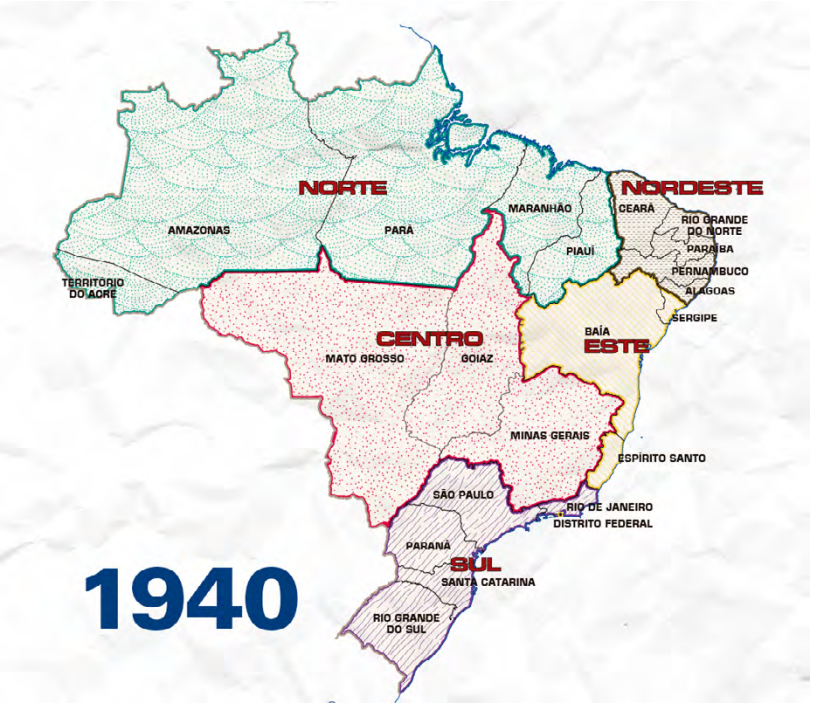
> O atual regimento do ensino secundário; trouxe como consequência tangível a crise da Escola Normal Primária, seu quase desaparecimento e a completa falência das vocações pelo magistério.[...] o fechamento das Escolas Normais e a sua adaptação aos postulados da sua reforma do ensino secundário, sacrificou a grande legião das almas eleitas que se dedicariam com amor ao estudo da Didática, da Pedagogia, da Psicologia, etc. [...] urge o governo atender ao problema. Torna-se imprescindível atentar para o magno tema, pois não é possível abandonar as inteligências infantis que se vão formando, não só nas cidades como no nosso vastíssimo sertão, onde se já raros eram os mestres, que penetravam, o que não será agora, quando nenhum se atira a ele, não só porque seu número está esgotado por falta da Escola Normal, bem como porque pesquisadores de certificados de conclusão do curso secundário, não mais são atraídos pelas ilusões do ensino normal [...]. Imponhamos novamente a Escola Normal Primária para que os exércitos de abnegadas professoras, alarguem os horizontes do nosso Estado que já está a periclitar com a falta das normalistas. (QUEIROZ, 1944, p.2).

Por imperativos legais e ato decisivo do Interventor Júlio Müller, desse modo, as escolas normais de Mato Grosso foram fechadas. No estado, durante sete anos, não houveram instituições especializadas para a formação de professoras ou de professores para atuarem nas escolas primárias de todo o estado.

Na extensão territorial do estado de Mato Grosso, como visualizada o mapa[5] regional do Brasil de 1940, é constatar a dimensão territorial, na qual parte da atual Rondônia e o estado de Mato Grosso do Sul ainda integravam o estado mato-grossense.

5 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 29 de agosto 2018.

Figura 1 - Mapa Regional do Brasil 1940.



Fonte: IBGE.

Como consequência, a quantidade de normalistas formadas, que já não era suficiente para o atendimento das instituições escolares existentes, não atendia à demanda de escolas que estavam surgindo e que aumentava em busca de mais professoras e professores para comporem o quantitativo necessário à atuação no magistério nas salas de aulas nas escolas no estado, o que acabou por permitir que muitas professoras leigas continuassem exercendo a atividade ou que outras pessoas, mesmo sem habilitação específica, exercessem a função no magistério.

Somente em 1947, com o Decreto n. 834 de 31 de janeiro, o ensino normal no estado de Mato Grosso seria restabelecido nas escolas "Pedro Celestino" e "Joaquim Murtinho". (MATO GROSSO, 1947).

> As escolas Normais 'Pedro Celestino' e 'Joaquim Murtinho', que serão dirigidas respectivamente, por diretor padrão M, em comissão e diretamente subordinados ao Departamento de Educação e Cultura do Estado, destinam-se a promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias do Estado. (MATO GROSSO, 1947, p. 1).

A partir do Decreto n. 834 de 31 de janeiro de 1947, o ensino normal em Mato Grosso foi organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo destinava-se a formar regentes do ensino primário com duração quatro anos, dividido em quatro séries. O **segundo ciclo**, com duração de três anos, divididos em três séries, destinava-se à formação de professores primários. O quadro a seguir mostra as disciplinas dos cursos de formação de docentes no estado.

Quadro 1 - Disciplinas dos cursos do ensino normal (1947) .

Primeiro Ciclo	
Série	Disciplinas
Primeira	Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico[6], Trabalhos manuais e atividades econômicas da região e Educação Física.
Segunda	Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região e Educação Física.
Terceira	Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia humana, Desenho, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região e Educação Física.
Quarta	Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e prática do Ensino, Desenho, Canto orfeônico e Educação Física.
Segundo Ciclo	
Série	Disciplinas
Primeira	Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia humana, Música e Canto, Desenho e Artes aplicada e Educação Física.
Segunda	Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação sanitária, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes aplicadas, Música e Canto, Educação Física
Terceira	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 e Educação Física.

Fonte: Decreto n. 834 de 31 de janeiro de 1947.

6 As disciplinas de Canto orfeônico, Música e Canto eram uma espécie de ensino de canto coral sob motivos cívicos-patrióticos. Ganhou destaque no cenário educacional brasileiro até os anos 50 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 de 1961 que a disciplina foi substituída pela Educação Musical - disponível em musicaesociedade.com.br. Acesso 05de março de 2018. Já a Puericultura ciência que reúne noções de fisiologia, higiene e sociologia suscetível para favorecer o desenvolvimento físico e psíquico de crianças até a puberdade. Disponível https://conceitos. Acesso em 05 de março de 2018.

Observamos que na organização da formação oferecida encontravam-se disciplinas que contribuíam para uma formação da professora voltada para as atividades do lar. Podemos pensar no que observou Louro (2011, 458) que "ao incorporarem tais disciplinas, os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade".

Nesse sentido, o currículo das escolas normais do estado de Mato Grosso encontrava-se estruturados no que Louro (2011, 458) denominou de como "[...] etapas sequenciais com uma roupagem escolar e didática". Na formação oferecida prevalecia um currículo cujos conteúdos articulavam aos ensinamentos de formação geral, como Português, Matemática, História Geral, com outras disciplinas que se voltavam para os cuidados médicos, psicológicos, higiênicos, sociológicos e fisiológicos.

Considerações finais

A partir de nossa análise, podemos afirmar que a formação das professoras primárias nos anos de 1937 a 1947, em Mato Grosso, encontrava-se regulamentada pelos Decretos: a) Decreto n. 112 de 29 de dezembro de 1937; b) Decreto n. 229 de 27 de dezembro de 1938; Decreto n. 834 de 31 de janeiro de 1947.

Nesses decretos prevalecia uma formação para o magistério que incluía, no currículo das duas escolas normais públicas de Mato Grosso, o desenvolvimento de práticas didáticas e conteúdos de formação voltadas para o cuidado com a higiene, os espaços domésticos, urbanos e rurais.

Parece-nos que a formação normalista oferecida em Mato Grosso pressupunha uma atuação na educação da infância que reproduzisse os ensinamentos transmitidos pela mulher, considerada uma educadora nata. A professora normalista deveria assim difundir os conhecimentos considerados "aceitáveis" em conformidade com as normas prescritas pelos Decretos.

Com as escolas normais Pedro Celestino e Joaquim Murtinho anexadas aos liceus, o curso normal no estado passou a ser ofertado por meio de um curso denominado Curso Especializado, que poderia ser frequentado ao término do ensino primário.

Com duração de apenas mais um ano, o Curso Especializado possibilitava que, uma vez concluído o curso, a pessoa poderia atuar nas classes de ensino primário. Constituía-se uma formação aligeirada e não formava professores no nível secundário.

Podemos afirmar, portanto, que a formação normal no estado foi marcada por rupturas e reestabelecimentos, conforme a decisão e o interesse dos governantes do estado de Mato Grosso no período. Contudo, ponderamos que as escolas normais tiveram importante participação na formação de professoras e professores no estado de Mato Grosso e deixou um legado de superação, insistência e conquistas.

No tocante às necessidades de formação docente, tão necessária no estado, o interventor e demais governantes delegaram à professores, leigas e leigos, a atuação no ensino primário, em quase sua totalidade.

Entre rupturas, Decretos e restabelecimentos, contudo, as escolas normais no estado de Mato Grosso contribuíram para a educação no estado, em um contexto sócio histórico, econômico, cultural e político conturbado, instaurado a partir de um contexto educacional que se encontrava marcado por um governo intervencionista.

Referências

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

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BEZERRA, Artur D'Amico. **A Escola Normal de Ponta Porã, Sul de Mato Grosso (1959-1974)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; GELES, Yésica Paola Montes. Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 487-506, maio/ago. 2018.

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

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

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola Normal Rural Brasileira nos anos de 1938-1963**. Disponível em: Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação. João Pessoa Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017, p. 1897.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström**. A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. (org.). LOURENÇO FILHO, Ruy. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2001.

LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos. (org.). **Manoel Bergström Lourenço Filho**: tendências da educação brasileira. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

ROMANELLI, Otaíze de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8 ed. Vozes: Petrópolis, 1986.

Decretos e Leis

MATO GROSSO. **Decreto n. 229, de 27 de dezembro de 1938**. Cria o Liceu Campograndense.

MATO GROSSO. **Decreto lei n. 834, de 31 de janeiro de 1947**. Cria duas Escolas Normais, na capital do estado de Mato Grosso e em Campo Grande.

MATO GROSSO. **Decreto n. 112, de 29 de dezembro de 1937**. Incorporou a escola Normal "Pedro Celestino" ao Lyceu Cuiabano.

Fontes

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Boletim nº 22**. Organização do Ensino Primário e Normal, XVII, Estado do Mato Grosso. Brasília: INEP, 1942.

MATO GROSSO. **Mensagem**. José Marcelo Moreira. Interventor Federal do estado de Mato Grosso. 1947.

MATO GROSSO. **Relatório** apresentado ao Exmº. Sr. Dr. Getúlio Vargas, presidente da República pelo Bel. Júlio Strübing Müller, Interventor Federal de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso-APMT. Cuiabá-MT, 1941-1942.

Jornais

QUEIROZ, Carlos Garcia de. A Escola Normal Primária. **A Cruz**. Cuiabá, 09 de nov. de 1944, p. 2.

Sites

https://www.ibge.gov.br/

http://www.crl.edu/

Capítulo 7

ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO POR MEIO DE EIXO TEMÁTICO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES FORMADORES

Maria Emília de Castro Rodrigues
Cláudia Borges Costa

Introdução

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos.
Sem memória não existimos, sem responsabilidade
talvez não mereçamos existir.
(SARAMAGO, 1997).[1]

Este texto advém das pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Insere-se na perspectiva da História e Memória, e éresultado de uma investigação realizada no Centro Memória Viva (CMV)[2], vinculada ao Observatório da Educação (OBEDUC), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme Edital Obeduc-2012, Projeto n. 13769, realizada no período de 2013-2017.

O CMV conta com fontes de pesquisa tais como Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste; e da pesquisa[3] Desafios da Educação de

1 José Saramago, poeta e romancista português. A epígrafe faz parte do Caderno de Lanzarote - Diário II (1997).

2 O CMV foi criado em 2010, com vistas a constituir um banco de dados digital sobre a memória, documentação e história vivenciada na EJA, movimentos de educação popular e movimentos sociais. Projeto interinstitucional que envolveu inicialmente a UFG, UnB, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

3 O projeto tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da EJA integrada à educação profissional, realizadas a partir da rede constituída pelo Edital nº 3/2006 Proeja Capes-Setec. Busca estabelecer diálogos entre a produção dos Programas de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), UnB e gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho. Com este projeto busca-se o acompanhamento da política de formação integrada e suas formas de materialização nas práticas pedagógicas na perspectiva do currículo integrado, tendo em vista os sujeitos a quem essa oferta se destina e suas especificidades.

Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

Na pesquisa da EJA na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) atuamos com vistas a desenvolver, entre outros, os seguintes objetivos: a) "Localizar, identificar, organizar, catalogar, tratar e sistematizar os diversos documentos que constituem a história da EJA na SME de Goiânia, possibilitando a divulgação em ambiente virtual."; b) "Participar, acompanhar, registrar, sistematizar e analisar os dados da formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação [...]." (RODRIGUES *et al.* 2013, p. 7), cujo processo apresentaremos no presente texto.

A formação continuada dos profissionais da EJA da SME de Goiânia tem sido desenvolvida desde 2013, por meio do Projeto de Extensão Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos e Grupo de Estudos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), na parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) – por meio da Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Gereja) e Unidades Escolares –, e, a partir de 2016, com o apoio da Gerência de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Gerfor), e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

O presente texto visa apresentar as ações de caráter formativo empreendidas nesta parceria, que nos levou, na pesquisa participante (com registro das práticas desenvolvidas, por meio de portfólios, textos, relatos, vídeos, e recorrendo a instrumentos como questionários, memorial e registro documental – planejamentos, produções didático pedagógicas dos educandos e educadores; projetos e eixos temáticos; projeto e proposta político pedagógica – PPP e PPP da EAJA), desde a busca, seleção, organização, elaboração de materiais teóricos e didático-pedagógicos, orientações, debates, assim como o acompanhamento e análise do trabalho pedagógico realizado na educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) da SME de Goiânia. Formação continuada, pautada na educação popular, baseada na ação-reflexão-ação acerca da prática docente, articulando os saberes prévios aos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, no desenvolvimento de uma práxis pedagógica que respeite a trajetória histórico-social e a condição trabalhadora dos seus sujeitos educandos da EJA.

Formação continuada

Compreendemos que a formação continuada para os educadores dessa modalidade torna-se fundante quando se verifica, em âmbito geral, que a EJA, embora legalmente seja compreendida como integrante da educação básica, enquanto uma modalidade, não está, ainda, devidamente ofertada na formação inicial em todas as instituições de educação superior, havendo a necessidade da formação continuada dos profissionais que atuam na EJA. Formação continuada, implementada pela FE/UFG em parceria com a SME de Goiânia, que oferta esta modalidade educativa, com vistas a proporcionar a implementação da Proposta Político Pedagógica da EAJA, em cada unidade escolar, e do direito pleno e legal da educação de qualidade social aos sujeitos jovens, adultos e idosos, como proclama a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996):

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)
> **§ 1º** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> **§ 2º** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> **§ 3º** A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.
> Art. 61 [...]
> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...].
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [...]. (BRASIL, 2009, atualizada).

E ainda aponta o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirmando que:

> Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 58).

Trata-se de uma formação continuada/permanente, prevista no calendário[4] escolar da instituição, a qual possibilite refletir criticamente sobre a prática pedagógica, pautada nos princípios da educação popular, de inspiração dialógica e baseada no princípio freireano de coerência, com compromisso entre o que se fala e o que se faz, sendo perpassada por várias questões fundamentais: O que pensam os educadores sobre a formação continuada? Quais são suas necessidades formativas? Quais as demandas da prática das salas de aula? Que temas são pertinentes à sua formação, de modo a contribuir com seu fazer-pensar? Nesse sentido a escuta aos professores, coordenadores e apoios técnico-professores é fundamental para o levantamento dos desafios e dificuldades vivenciados no cotidiano, das demandas do fazer-pensar cotidiano, das temáticas a serem trabalhadas no processo de formação, bem como no planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação ao longo e ao final do processo.

Ao falar da formação continuada, é necessário tomá-la de forma permanente e emancipatória, pois:

> Qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das

4 Nos anos de 2013 a 2017 a formação continuada desenvolvida pela SME de Goiânia estava prevista no calendário escolar, com momentos de preparação dos coordenadores e apoios técnico-pedagógicos; e da formação em serviço na escola de todos os professores da EAJA, contudo a partir de 2018 o horário destinado à formação continuada dos educadores foi suprimido do calendário escolar da modalidade.

> educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias. (FREIRE, 1992, p. 84).

Nesse sentido, a formação continuada explicitada nos Projetos de Formação Continuada que vêm sendo desenvolvidos de 2013-2018, por meio do Projeto de Extensão do Geaja, aponta que:

> Os eixos orientadores da formação serão identidade, conhecimento e trabalho, tomados ora como princípios, ora como categorias e/ou como referencial teórico metodológico no processo formativo. A cada ano as temáticas serão eleitas, a partir das necessidades e demandas levantadas pelos educadores, coordenadores e gestores de escolas de EJA, graduandos e pós-graduandos que participam da pesquisa do CMV, acompanhando as escolas [...]. A experiência das instituições envolvidas indica que os temas a serem retomados e aprofundados no período de 2013 [e demais períodos da formação] estarão relacionados aos eixos orientadores da formação e os demais serão eleitos no início de cada ano/semestre letivo. Todo material utilizado e produzido pelas atividades de formação continuada serão organizados pela FE/UFG, no portal dos Fóruns de EJA, especificamente na página do Fórum Goiano de EJA, no endereço: http://forumeja.org.br/go/node/1512;http://forumeja.org.br/go/node/1626. (RODRIGUES; MACHADO, 2013, p. 02).

> A avaliação deste projeto de formação continuada é compreendida como uma ação constitutiva de todo o processo de formação. Inicia-se com a preocupação sobre quais temáticas devem ser tratadas. Para tanto, Escolas, CRE, Gereja e Gerfor realizam diagnóstico inicial das temáticas a serem estudadas e/ou aprofundadas, em um movimento de diálogo e avaliação constante das ações formativas (formação de apoios técnico-professores, formação ampliada e formação na escola) e traz para o processo as reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, busca-se (re)pensar as ações num movimento, que em parte concretiza-se no planejamento das formações pela equipe da Gereja, Gerfor e FE/UFG. Finalmente, pode-se afirmar que este projeto de formação pretende desenvolver-se em coerência com as intenções e objetivos apresentados e, em especial, com seus princípios de dialogicidade e de construção coletiva. (GOIÂNIA, SME; FE/UFG, 2018, p. 10).

O projeto e o desenvolvimento da formação continuada contemplam esta perspectiva por compreendermos que são os educadores e demais sujeitos

desta formação continuada que necessitam explicitar suas necessidades, desafios e temáticas a serem discutidas, analisadas nos encontros de formação continuada, contando com o apoio dos coordenadores, apoios técnico-professores, universidades.

No levantamento realizado junto às escolas 10 escolas em 2013-2014; e com as 62 escolas no início de 2017-2018, as escutas apontaram os seguintes temas a serem desenvolvidos e aprofundados a partir da pergunta: na (continuidade dessa) ação formativa, que estudos/temáticas você gostaria que fossem contempladas?

> Esta forma de compreender a formação continuada em serviço como espaço de reflexão sobre a prática, com temas a serem trabalhados a partir da demanda das escolas e da necessidade de implementar a PPP da EAJA apontou para os seguintes temas abordados em 2013 e 2014: PPP da EAJA; Proeja, Proeja FIC e Pronatec; sujeitos da EJA; currículo integrado pela via da interdisciplinaridade, trabalho coletivo e regência compartilhada; organização curricular por eixos temáticos, temas geradores e projetos de ensino aprendizagem; trabalho como princípio educativo; planejamento; entre outros. (FRANCISCO, 2015, p. 95-96).

Quadro 1 - Temas da formação continuada 2017-2018.

Temas	Número de solicitações
Currículo	21
Metodologia	19
Sujeitos da EAJA	12
Avaliação	11
Interdisciplinaridade	10
Drogadição/violência	10
Organização do trabalho pedagógico	08
Inclusão	05
Evasão/Fracasso	04
NTE	01
Total de ocorrências	**101**

Fonte: Sistematizado pela Gerfor da SME de Goiânia.

A discussão sobre a construção curricular em processo tem sido uma temática recorrente na formação continuada, desde 2013, quando da implantação da experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (Proeja-FIC) com recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sendo que a prática pedagógica demandou a construção de um currículo integrado do núcleo comum da EJA com a educação profissional. Vale destacar que desde 2005 a Proposta Político Pedagógica da EAJA (PPP da EAJA) aponta como formas de organização do currículo que parta da realidade o trabalho com temas geradores, eixos temáticos e projetos de ensino aprendizagem. Contudo, apenas na PPP de 2010-2013/2015, houve uma explicitação mais aprofundada dos fundamentos do trabalho com temas geradores e projetos de ensino aprendizagem, o que demandou que a equipe que atuou frente à formação continuada entre 2013-2015 elaborasse materiais teórico-práticos que apresentassem o trabalho com o eixo temático.

E esse processo de formação continuada foi avaliado positivamente pelos educadores, apoios técnico-professores, formadores e coordenadores, como nos apontam as pesquisas de Francisco (2015) e de Avelar (2017). Sendo que Avelar ao analisar a PPP de 2016 que ainda está em processo de análise pelo Conselho Municipal de Goiânia e reformulação pela SME de Goiânia, considerou:

> Por outro lado, temos uma importante conquista consolidada nesta PPP. O processo de formação continuada que veio se estruturando na RME no decurso da gestão anterior (2013-2016) foi sem dúvida o grande diferencial desta gestão em relação à EAJA. A importância da formação por suas implicações para o educador e o educando, enquanto sujeitos do processo ensino aprendizagem, enquanto seres sociais e enquanto seres humanos, tem sido reconhecida pela SME e traduzida em ações formativas de efetivo alcance em relação aos sujeitos da EAJA. As ações formativas têm apresentado uma lógica de envolvimento, colaboração e responsabilização dos diversos sujeitos envolvidos – professores, coordenadores, apoios, gestores e universidade – a partir de diversos movimentos: formação de apoios, formação ampliada, formação na escola, planejamentos coletivos, encontros coordenados pela Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos e pela Gerência de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire (Gerfor). (AVELAR, 2017, p. 190-191).

Assim, advindo desta experiência da formação continuada com as 10 escolas que vivenciaram a experiência do Proeja-FIC/Pronatec deu-se a reorganização da formação continuada em serviço para todos os professores, coordenadores e apoios técnico-professores das 62 escolas da EAJA da SME de Goiânia, sendo organizados encontros de formação continuada quinzenais com os apoios técnico-professores; formação mensal (ampliada) para os coordenadores e apoios; e encontro de formação continuada na escola com educadores, coordenado pelo coordenador e o apoio.

Ao avaliarem a formação continuada de 2017 as respostas de 62 instrumentos apontaram:

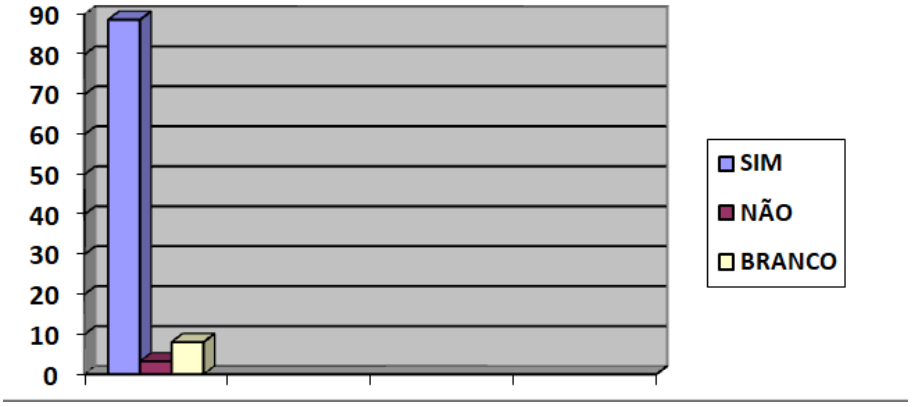
Quadro 2 - Avaliação da Formação 2017: apoios e coordenadores.

PROPOSTA DESENVOLVIDA	SIM	PARCIAL	NÃO	BRANCO
1) Os conteúdos e atividades desenvolvidos na ação formativa foram coerentes com os objetivos propostos?	85,5%	14,5%		
2) A ação formativa contribuiu com a sua prática pedagógica?	80,65%	17,74%		1,61%
3) Os textos e materiais utilizados favoreceram à compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a Proposta Político-Pedagógica da EAJA?	81%	19%		
4) A ação formativa favoreceu a interação e a socialização de experiências entre os professores/cursistas?	62,90%	32,26%		4,84%
AUTOAVALIAÇÃO DO CURSISTA	SIM	PARCIAL	NÃO	BRANCO
5) Realizei a leitura prévia dos textos indicados e disponibilizados no curso?	67,8%	32,2%		
6) Participei sistematicamente das discussões e das atividades realizadas no decorrer da ação formativa?	81%	19%		

Fonte: Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (Gerfor) da SME de Goiânia.

O que pode ser explicitado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 1: A ação formativa contribuiu para a qualificação de sua prática docente na RME de Goiânia? Justifique.



Fonte: Gerfor da SME de Goiânia.

As justificativas à questão acima, entre outras, apontaram:

> CRE Thomé:
> Cursista 04: Sim, muito. Todo o processo formativo contribuiu muito para minha prática docente na medida em que trouxe um olhar totalmente novo para meu trabalho de educadora. Vi o que não conseguiria ver antes. Olhei o fazer pedagógico sobre outro olhar.
> Cursista 06: Sim, pois foram realizados estudos importantes que contribuíram com o fazer pedagógico na escola.
> CRE Central:
> Cursista 06: sim, contribuiu em vários aspectos pelo conhecimento, pelo compartilhar de experiências, pela socialização, pelo conflito de expor a própria bagagem formativa.
> Cursista 07: sim, pois ajudou-me a conhecer melhor a função da coordenação pedagógica e dos docentes dentro da instituição.
> CRE Jarbas Jayme
> Cursista 05: sim, as trocas de experiências favoreceram ações em situações semelhantes na nossa unidade de ensino.
> Cursista 06: sim, a proposta política pedagógica ficou mais clara.
> CRE Bretas
> Cursista 09: sim, principalmente no que se refere à metodologia e avaliação.
> Cursista 10: sim, as contribuições foram significativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e aprendizagem dos educandos.

> CRE Brasil
> Cursista 06: sim, promoveu a reflexão, capacitação e principalmente ação da prática pedagógica com maior qualidade.
> Cursista 07:me proporcionou dar suporte aos colegas para trabalhar o eixo temático.

Como aspectos negativos em justificativa à questão acima foram apresentados:

> Não, no ano passado as contribuições foram mais satisfatórias. (Cursista I). Não, acredito que deve ser melhor planejada. Muitas vezes sentimos a insegurança e a falta de conteúdo ou até mesmo a repetição de temas por parte dos formadores. Faltou interação com a UFG. Deveríamos ser mais bem orientados, já que não somos formadores. (Cursista II).

Estas avaliações ao longo e ao final do processo orientaram nossa revisão contínua nos planejamentos da formação continuada, ocorridos semanalmente, em encontros da equipe formadora da Gerfor, Gereja e FE/UFG, na Faculdade de Educação.

Nesse processo de escuta aos sujeitos partícipes da formação continuada dois aspectos têm se destacado nas falas recorrentes dos coordenadores e apoios, enquanto porta vozes também dos educadores, do que se apresenta de forma negativa, que interferem na formação continuada e no trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores: a organização alternativa e a diminuição do tempo escolar na EAJA. Aspectos que também foram identificados na pesquisa de Avelar (2017, p. 191; 193):

> Neste sentido, nos reportamos à alteração da estrutura do atendimento da EAJA no tocante ao tempo escolar do educando como contradição/retrocesso expressa em relação ao processo de construção das PPPs na RME. [...].
> Na PPP 2010 temos a incorporação da organização alternativa e no caso da PPP 2016 temos a incorporação da nova estrutura de atendimento relacionada ao tempo escolar. Em nenhum dos casos a ação de inserção contava com uma legitimidade prévia, considerada aqui como respaldo a partir de uma grande mobilização em torno do tema.

Se por outro lado, esta pesquisa também reafirmou que no processo de formação continuada que veio se estruturando na RME no decurso da

gestão anterior (2013-2016) tem sido o grande diferencial desta gestão em relação à EAJA, com uma estrutura que envolve, e pressupõe a colaboração e responsabilização dos diversos sujeitos envolvidos – professores, coordenadores, apoios, gestores e universidade – com a formação de apoios, formação ampliada, formação na escola, planejamentos coletivos, etc. articuladas entre si:

> [...] a formação na escola que consiste em momentos de estudo conjuntos, com datas já determinadas no Calendário Escolar, envolvendo todo o coletivo de professores da escola - I e II Segmentos - podendo ocorrer conjuntamente com mais uma ou duas escolas da mesma Regional de Ensino. Estes momentos de estudo coletivo *in loco,* além de assegurar a participação de todos os sujeitos daquele(s) coletivo(s), ainda possibilita uma maior aproximação entre os envolvidos, maior identificação dos profissionais, maior liberdade e possibilidade de socializar e refletir sobre as práxis ali desenvolvidas. Estas ações formativas são baseadas na reflexão-ação-reflexão voltada especificamente para a EAJA, promovendo estudos e discussões sobre temáticas específicas, além de trocas de experiências que têm contribuído para implementação da PPP da EAJA.

O que necessariamente demanda tempo previsto no calendário para a formação continuada e garantia de que aconteça, possibilitando um trabalho interdisciplinar e coletivo, com a participação das/os educadoras/es, coordenadoras/es, apoios e diretoras/res, aspecto este que foi interrompido no ano de 2018, quando retirou-se do calendário os 10 dias de formação continuada coletivo na unidade escolar.

No processo de formação continuada, um dos temas recorrentes que tem sido demandado desde 2013 refere-se ao currículo e a organização curricular via metodologia do eixo temático, projetos e temas geradores, sendo que a PPP da EAJA já explicitava desde 2010 as metodologias de tema gerador e projeto de ensino aprendizagem, o que nos levou a produzir materiais orientadores sobre o eixo temático, os quais foram incorporados à PPP de 2016, como afirma Avelar:

> É interessante também ressaltar que, em termos de orientações metodológicas, o texto da PPP-2016 passou a contemplar a metodologia do Eixo Temático, a qual não era referenciada na PPP anterior, denotando uma busca de aperfeiçoamento de uma para outra. Entretanto, a despeito da melhoria da abordagem deste aspecto em relação às PPPs anteriores, o espaço reservado a este item carece ainda de maior detalhamento. Isto porque a questão metodológica

> é a que tem suscitado maiores dúvidas e insegurança. Constitui-se, portanto, em ponto de fragilidade da PPP, cabendo utilizar este espaço de abordagem da metodologia do trabalho pedagógico de forma mais detalhada e concreta possível para propor caminhos para aprendizagem. (AVELAR, 2017, p. 192-193).

Aspecto que nos leva a buscar aprofundar neste artigo uma reflexão inicial produzida em 2013 sobre a organização curricular via eixo temático, haja vista que em 2018 um levantamento das metodologias utilizadas na EAJA apontou ser aproximadamente 80% das escolas que optaram por trabalhar com esta metodologia na organização curricular.

Discussão metodológica da organização curricular por meio do eixo temático

Os educadores e educandos convivem constantemente com os desafios do fazer pedagógico e a produção do conhecimento. A prática pedagógica do educador que tem compromisso e consciência de seu significativo papel na educação, apoia-se na constante reflexão crítica de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o pensar é uma tomada de decisão realizada pelo educador, que nas palavras de Freire (2004, p. 38) "envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Esse é o ideario que tem permeado a formação continuada desenvolvida com os professores das escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Ao longo desse processo a escuta a esses educadores foi componente essencial, utilizados para compor o acervo da pesquisa, bem como para possibilitar as intervenções que pudessem subsidiar o fazer pedagógico dos educadores em formação. Dessa forma, a discussão metodológica da organização curricular culminou no estudo e pesquisa sobre o eixo temático, pois a maioria das escolas optou por este caminho metodológico.

Nesse sentido, para desenvolvermos a referida discussão metodológica, tomamos como ponto de partida a Proposta Político-Pedagógica da EAJA (2010-2013), nesta argumenta-se, que existe uma relação estreita entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação. Na perspectiva de caminhar a partir da concepção dialética, as ações pedagógicas a serem implementadas e desenvolvidas na escola devem tomar a avaliação diagnóstica como ponto de partida e buscar a metodologia que veja o trabalho coletivo e interdisciplinar como meio de compreender a realidade do educando da classe trabalhadora e, assim, selecionar os conteúdos necessários

para construção da formação dos trabalhadores estudantes. Nos instrumentos de sistematização das escutas dos professores, uma das ações desenvolvidas pelas unidades escolares reafirma a importância do diagnóstico:

> A construção do currículo é realizada a partir da avaliação diagnóstica, levantando o perfil sociocultural dos educandos considerando a diversidade geracional. Há um esforço muito grande por parte dos profissionais no sentido de ofertar conteúdos que envolvam temas de interesse geral, como política, cultura e economia. (GOIÂNIA, GERFOR, 2016, p. 18).

A Proposta (2010-2013) registra a autonomia da escola em definir sua metodologia, desde que fundamentem na LDBEN (1996), Constituição Federal (1988). O que significa abordar a gestão democrática, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e o saber; a igualdade de condições de acesso, o pluralismo de ideias e os princípios para uma educação de qualidade.

O diálogo, na perspectiva freireana, também é significativo na abordagem proposta. É preciso perceber o diálogo enquanto práxis e fazer pedagógico. Isso pressupõe algumas condições fundamentais: um profundo amor pelo homem e pelo mundo, a existência de um campo para o exercício da liberdade, a humildade para aceitar o outro, a disposição para escuta do outro, a condição de ser livre em relação aos guetos, se reconhecer como um ser incompleto e em construção. O diálogo, na relação de ensino-aprendizagem, começa na inquietação pela busca do conteúdo programático, advinda da realidade social problematizadora, cuja relação educador-educando deve-se pautar. Freire (2008, p.22) afirma que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Para Freire (1987, p.78), o diálogo não é palavra oca nem verbalismo, "é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu." É por meio do diálogo franco, da palavra verdadeira, enquanto uma exigência existencial, que os homens ganham significação enquanto homens e, ao mesmo tempo, pronunciam o mundo e o transformam. Conforme Freire (2001, p. 16).

> Não devemos chamar o povo a escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além de um saber de pura experiência, que leve em conta as suas necessidades e o tornem instrumento de luta, transformando-se em sujeito de sua própria história. [...].

> A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Compreendemos que tomar a realidade social como ponto de partida na construção do/s conhecimento/conteúdos a serem trabalhados com os estudantes trabalhadores perpassa, também, por análises e reflexões críticas e deverá ser buscada, enquanto princípio para qualquer escolha metodológica que a escola venha fazer.

Abordar o *eixo temático*, enquanto uma das metodologias possíveis de serem utilizadas nas escolas fez-se necessário para os educadores em formação, pois a proposta político-pedagógica explicita sobre o tema gerador e projetos de ensino-aprendizagem e apenas menciona o eixo temático. Ele é uma diretriz ou guia de trabalho, expresso por um tema advindo da realidade concreta dos educandos, que orienta o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar[5]. A interdisciplinaridade propõe romper com a prática estanque das disciplinas; pressupõe um diálogo constante entre os(as) educadores(as) de cada área, tornando-se um desafio à cultura dominante, que se pauta no individualismo, no tecnicismo e na especialização no campo da educação. Desta forma, a interdisciplinaridade propõe uma formação integral contrapondo-se à atual tendência fragmentada do mundo capitalista.

Na perspectiva da formação dos trabalhadores estudantes, que são, assim, reconhecidos por estarem submersos no processo de produção, pois realizam atividades próprias dessa condição de sustentar a base material da existência humana. Para os trabalhadores alcançarem os conhecimentos imperativos para a realização dessas atividades é direito desses terem acesso à educação, conforme Ramos (2005).

---

5 Para Barbosa (2006, p. 47), "é preciso que se entenda o conhecimento interdisciplinar não como criação, invenção da consciência, mas como descoberta através da práxis social, do movimento contraditório da realidade histórica."

> Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como 'educação ou formação profissional', as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano. (RAMOS, 2005, p. 108).

Assim, defender a formação integral significa reafirmar a identidade da classe social dos trabalhadores que são detentores do direito dos conhecimentos gerais mais os específicos que devem ser construídos cotidianamente no processo da formação. Ramos (2005) argumenta que além da demarcação curricular as ações dos processos de ensino aprendizagem, também precisam ser marcados. Em sua opinião os processos de aprendizagem e os nexos com o trabalho que os trabalhadores estudantes terão que enfrentar está incluso no contexto histórico. Dessa forma, reconhecê-los como "referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites." (RAMOS, 2005, p.124).

Portanto é imprescindível demarcar a discussão do currículo integrado, pois está é a concepção que deverá permear e ressignificar o caminho da metodologia denominada eixo temático. Ele é a ideia principal, composta pelo tema/assunto, advindo do diagnóstico da realidade sócio-política, econômica, histórico-cultural dos educandos, que norteará os subtemas dele decorrentes a serem trabalhados, bem como a definição dos conteúdos significativos a serem desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem, articulados organicamente.

Conforme o documento da Educação Integral/CUT, a opção de trabalhar com os eixos temáticos apresenta a preocupação de compreendê-los articulados, mas ao mesmo tempo independentes sem a obrigação de linearidade ou progressão. Conforme o documento:

> O elemento unificador [entre os eixos] é a compreensão da realidade político-econômica da sociedade contemporânea na qual os(as) trabalhadores(as) estão inseridos, com ênfase nos processos de acumulação do capital, exploração do trabalho, exclusão social, expressões culturais e formas de organização e resistência dos(as) trabalhadores(as). (CUT, 2004/2007, p. 40).

A partir do eixo temático (tema da realidade concreta), compõe-se uma rede de subtemas e conteúdos abrangidos pelo assunto principal, não dando

espaço para a divagação para temas alheios, e compondo uma totalidade orgânica do trabalho a ser desenvolvido.

O trabalho com eixos temáticos difere dos temas geradores, por serem temas advindos da realidade dos educandos que não se configurem *necessariamente problemas* da realidade concreta, ou seja, são temas de interesse e necessidade dos educandos, levantados com eles, na escuta diagnóstica da realidade social, que estejam coerentes com os eixos norteadores da proposta político-pedagógica; identidade, cidadania, trabalho e cultura.

O estudo da realidade, conforme Delizoicov; Angotti (2000) é o período de reflexão e primeiros debates sobre as questões sugeridas pelos alunos, pois faz parte da análise de situações reais aproximação do mundo social do educando. Nesse sentido, o diálogocom os educandos, torna-se imprescindível. Assim o professor terá condições de conhecer as percepções que estes têm em relação à situação analisada, podendo avaliar melhor seu emprego no processo de construção do conhecimento. Fazemos referência mais uma vez ao Instrumento de Sistematização das escutas dos professores, uma das ações desenvolvidas pelas unidades escolas, que reafirma a importância de tomar a realidade, por meio da dialogicidade, como passo inicial: "Entender quem são os alunos. [...] Busca conteúdos significativos para compreender essa realidade, que devem ajudar na emancipação de nossos alunos. [...] Partir do conhecimento do sujeito através do diálogo." (GOIÂNIA, 2016, p.1).

No início do ano letivo de 2013 nos propomos realizar inicialmente o diagnóstico, que entre outros aspectos nos possibilitasse levantar temas de interesse/necessidade, pautados na realidade concreta dos educandos, considerando a proposta da EAJA, propusemos partir do eixo: sujeito, conhecimento e trabalho, que nos propiciariam elementos para definir os demais eixos temáticos/temas geradores/projetos, de acordo com a opção metodológica das escolas.

O trabalho com *eixo temático* permite o romper com conteúdos já estabelecidos, possibilita também criar condições para superação da passividade diante dos conhecimentos historicamente acumulados. A organização e seleção dos conteúdos a partir do eixo temático desconstrói o saber definido, pronto acabado e permite ao educando e educador a atitude de reflexão, pesquisa e curiosidade epistemológica, proposta por Freire (2008). Essa organização não exclui os conteúdos sistematizados ao longo da história, mas propõe uma reorganização a partir dos temas recorrentes apresentados pelos educandos no diagnóstico realizado.

Construir o conhecimento a partir de temas voltados para a realidade e poder contar com o papel comprometido do educador mediador do processo

de aprendizagem é imprescindível. O educador poderá propor leituras complementares que enriqueça os conhecimentos sobre a realidade social no contexto histórico em que os educandos estão inseridos, possibilitando, assim, a condição de sujeito comprometido com o seu tempo. Dessa forma, é fundamental que a escola seja espaço de encontro entre educandos, educadores e os demais profissionais para cultivarem um olhar sensível e comprometido na realização do trabalho integrado de conhecimento e suas implicações na realidade social.

Nessa tessitura coletiva propomos refletir sobre nossa escolha metodológica e a importância do compromisso político dos educadores, nas palavras de Freire (2008, p. 98) "[...] minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política". Freire chama atenção para a relevância do educador não se omitir em seu tempo. É necessário que sejamos sujeitos de opções. Para Freire não existe neutralidade da educação diante de um contexto histórico determinado.

> [...] mas como um modo sutil ou ingênuo de engajamento, escondendo sob uma posição aparentemente não comprometida o exercício real de uma opção ideológica e política em favor das classes dominantes e contra as classes dominadas. A não-opção diante de posições irreconciliáveis implicaria o abandono dos mais fracos e o apoio de fato aos mais fortes. (FREIRE, 2001 p. 16).

A opção política de educadores críticos e de sujeitos históricos nos instiga a assumir a responsabilidade com a nossa existência, tão necessária, conforme a epígrafe do início destes escritos, para merecermos existir nessa sociedade.

Considerações inconclusas

Temos a compreensão dos desafios enfrentados em um processo da formação, bem como a percepção das contribuições que esta formação foi e é capaz de concretizar no fazer pedagógico dos educadores. No entanto, consideramos necessário registrar aqui, as inúmeras dificuldades e contradições que ao longo desse processo formativo, acompanhamento e pesquisa foram se concretizando na Rede Municipal de Goiânia-GO.

A pesquisa de mestrado da autora Aldina Alves (2015) revela o componente de resistência de uma parcela dos docentes, ainda, quando a formação ocorria no espaço e horário dos educadores nas escolas. Na atual estrutura imposta pela Secretaria Municipal de Educação não existe mais o dia da formação na escola.

Em 2016 houve uma mudança na carga horária dos educandos, tanto no primeiro, quanto no segundo segmento.

A referida mudança trouxe o aligeiramento da formação dos educandos, modelo de educação compensatória, criado para suprimir emergencialmente carências de homens e mulheres do povo, tão presente nas inúmeras propostas brasileiras para o atendimento da EJA. Compreendemos essa estrutura de diminuir a carga horária dos educandos com o caráter de suplência, formação aligeirada, que desconhece a enorme necessidade e a realidade dos sujeitos trabalhadores que continuam compondo o índice de 88 milhões de 15 anos ou mais, que não terminaram a educação básica, dado oficial do IBGE/ Censo/2010.

Outro desafio nos remete ao reconhecimento de que parte de nossos pares educadores, encontra-se em uma condição de pessimismo e, portanto, resistentes à busca de sua formação, de realizar o trabalho coletivo, enfim de se sentir sujeito e comprometido com a educação transformadora. Dessa forma, os desafios e as contradições nos levam a muitas indagações e tornam-se inquietações para outras pesquisas. De nossa parte concordamos com Antonio Gramsci que afirmava em suas cartas e cadernos do cárcere: "Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista pela vontade." (GRAMSCI, 1996, p.143).

Referências

AVELAR, Glaucia Maria Morais França. **O processo de constituição das propostas político-pedagógicas da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia no período de 1993 a 2016**. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Pós-Graduação em Educação, 2017.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Interdisciplinaridade na escola**: conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia: Editora UFG, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer do CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, CNE/CEB, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm, acesso em: 15/07/2018.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES-CUT. **Trabalho e cidadania**: uma década de educação integral direção da CNM/CUT Gestão 2004-2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. **Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos**: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Pós-Graduação em Educação, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. **São Paulo: Cortez, 2001.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GOIÂNIA, Gerfor. **Instrumento de sistematização da pesquisa com os professores**. Goiânia, 2016. (digitalizado).

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. P**roposta pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos do período noturno da rede municipal de Goiânia**. Goiânia, 2010-2013.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação/Gereja/Gerfor; FE/UFG.b **Projeto de formação continuada dos educadores, coordenadores e apoios técnico-professores da EAJA da SME de Goiânia**. Goiânia, 2018. (digitalizado).

GOIÂNIA, SME; FE/UFG; IFG. **Projeto de formação continuada dos educadores, coordenadores e formadores do Proeja-FIC da EAJA da SME de Goiânia**. Goiânia, 2013. (digitalizado).

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. *In*: FRIGOTTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 106-127).

RODRIGUES, M. E. C. *et al.* **Projeto de pesquisa educação de jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**: história e memória. Goiânia, 2013. (digitalizado).

Capítulo 8

UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NO CONTEXTO RONDONIENSE

Juliana Cândido Matias
Josemir Almeida Barros

Introdução

Políticas educacionais no estado de Rondônia carregam em suas raízes a reprodução de políticas públicas nacionais, que são pensadas de forma ampla, e financiadas por organismos externos como o Banco Mundial (BM) sem levar em consideração às especificidades regionais em toda a sua complexidade, a fim de atender as demandas de mercado Maciel (2014) e promover a manutenção das políticas de desenvolvimento já existentes.

Para compreender como as políticas de formação docente ocorreram/ocorrem na realidade rondoniense, faz-se necessário buscar seus constructos históricos que esclarecem seus pontos falhos e potenciais ao evidenciarem a forma como foram estabelecidas as políticas de integração para a região, e em que momento as propostas educacionais passaram a constar nas políticas de desenvolvimento para a região como capital humano Santos (2012) e como isso influi nas políticas recentes para a formação docente no estado.

É sob a perspectiva histórico-crítica que esta investigação[1] se funda, e seus desdobramentos na perspectiva dialética materialista a partir de autores diversos a exemplo de Becker (2009, 2011), Carmo; Prazeres (2015), Colares (2011), Maciel (2014, 2016), Serra; Fernández (2004), Santos (2012) entre outros, que contribuem massivamente para a compreensão das políticas educacionais rondonienses no âmbito de sua integração, historicamente estabelecida, bem como fontes oficiais que proporcionam um diálogo com a temática, angariando dados necessários para uma melhor compreensão do tema.

1 Essa investigação contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO), se inscreve no âmbito de projetos coordenados pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR).

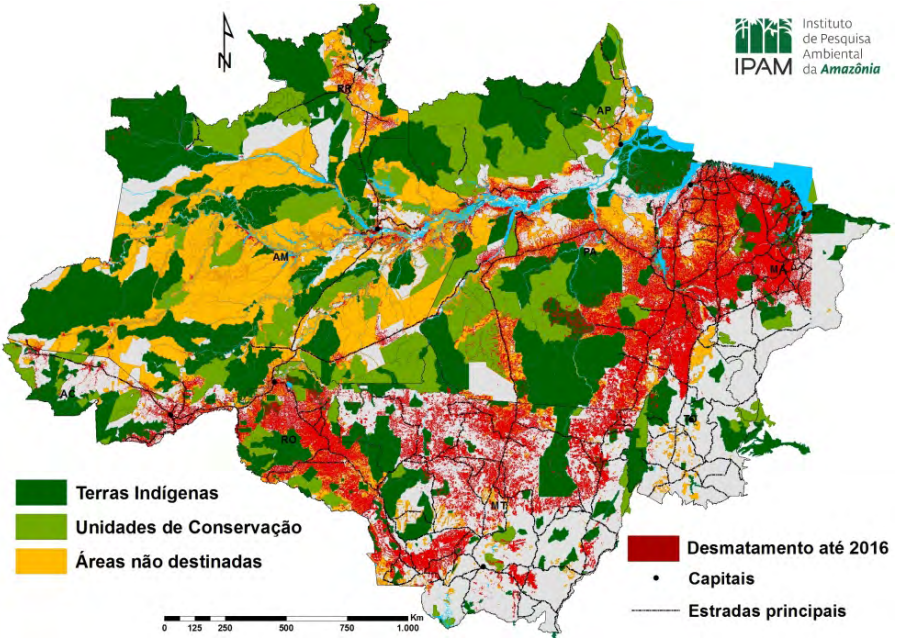
A perspectiva em foco possibilitou um olhar crítico quanto às propostas de formação docente para o estado, bem como sua formulação recente a partir dos dados das avaliações externas, que assim como os programas e projetos, a exemplo do PNAIC, seguem um parâmetro nacional de políticas extensivas à longa data; fato esse, que tem gerado resultados insatisfatórios e reprodutivistas das políticas recentes, como as anteriores, conforme dados atuais, possíveis por meio de documentos oficiais que montam o jogral das políticas educacionais do estado de Rondônia.

Aspectos históricos da integração populacional amazônica

Com as relações de poder cada vez mais globalizadas pelo capitalismo, muito se discute sobre território, territorialidade, suas potencialidades de mercado e suas particularidades geopolíticas. O "local e o nacional" de acordo com Colares (2011) muitas vezes se misturam nos discursos políticos, e assim, um olhar fragmentado da realidade sócio-educacional, estabelecida historicamente, lança as políticas públicas para educação num imbróglio ideológico de difícil superação no Brasil, que ignora suas especificidades e necessidades ímpares ante a complexa formação territorial ampla, como a da Amazônia.

À luz da história, pode-se observar na região amazônica brasileira uma dicotomia latente no âmbito do desenvolvimento econômico, social e educacional, sobretudo político: a exploração de riquezas naturais versus a necessidade de preservação ambiental em toda a sua vasta complexidade, algumas vezes pouco conhecida, corriqueiramente pouco respeitada, como acrescenta Serra; Fernández (2004, p. 109) "[...] não se conseguiu acabar completamente com uma visão que ainda acredita que desenvolvimento e desmatamento são sinônimos" perpetuando uma polarização cada dia mais evidenciada pela fragilidade das políticas públicas sociais na região, o que é reafirmado por dados recentes, em que áreas de preservação e indígenas pleiteiam espaço com o avanço selvagem do desmatamento.

Figura 1 - Nível de desmatamento na Região Amazônica.



Fonte: IPAN - Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (2018).

Neste ensejo, as políticas públicas para a ocupação da região trouxeram consigo a necessidade de unificar o mercado nacional devido ao avanço da industrialização assim, para integração a qualquer custo, medidas como: doação de terras, isenção de impostos e incentivo ao desmatamento, tido como sinônimos de desenvolvimento como já citado, foram usados neste contexto, respaldados por diversos programas governamentais que garantiram e garantem este modelo de política de integração territorial consolidada durante o período do golpe militar brasileiro, que intensificou tais ações para a ocupação dos "vazios" territoriais brasileiros, ignorando a população e cultura existentes neste espaço, a fim de amenizar a crise social existente, como a fome e o desemprego, e transformar estes espaços produtivos economicamente, independentemente do impacto à região:

> Orientava estas medidas o propósito de ocupar os consideráveis espaços 'vazios' da Amazônia, tornando-a viável em termos de produção agrícola, visando aliviar as tensões sociais no Nordeste e ao mesmo tempo reduzir as pressões a favor de uma reforma agrária através do

> estímulo à migração das populações nordestinas. Além do mais, o governo federal acreditava que as pequenas propriedades poderiam produzir um excedente de produtos agrícolas, tais como arroz e feijão. (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004, p. 112).

Após este período acelerado de ocupação/colonização da região amazônica, conhecido como Projeto Geopolítico, que compreende o período de 1966 a 1985- a exploração exacerbada dos recursos naturais, sociais e culturais começaram a ceder espaço às cobranças e acordos internacionais para a preservação do território amazônico, em seu amplo aspecto, protagonizando o termo sustentabilidade para sugerir uma nova ordem de desenvolvimento territorial, como explica Becker (2009):

> No novo contexto, a prioridade das políticas públicas para a região não deve mais ser a ocupação do território, associada ao projeto de integração nacional dos anos 60, mas sim a política de consolidação do desenvolvimento [...]. Para muitos deles, um desenvolvimento sustentável [...]. (BECKER, 2009, p. 135).

É possível, desse modo, considerar o território um campo fértil para a dissimulação do mercado, que se apropria do termo "sustentável" para maquiar seus interesses meramente econômicos.

Contudo, a região amazônica transpôs as barreiras geográficas e culturais do país, em que, os migrantes que se dispuseram a povoar o "novo" território, fundiram-se com a população já existente, compondo uma territorialidade complexa, mas necessitada de ser pensada e repensada a cada dia como forma de entender-se e descobrir-se, num resgate das relações historicamente construídas, que obrem os olhos e encaminha o olhar para fatos importantes para a discussão desta análise das políticas educacionais, assim, implementadas.

Neste contexto das políticas econômicas e sociais é que as propostas educacionais foram sendo pensadas neste território, e ignorá-las quando se pretende falar em educação deste/neste espaço é cometer os mesmos equívocos de outrora, pois

> Entendemos que para que possamos compreender a educação, faz-se necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade. Desta forma, ao buscar as raízes do nosso processo de desenvolvimento, podemos identificar melhor determinadas particularidades

> que adquirimos, assim como, perceber os momentos de ascensão e declínio nesse processo, com seus respectivos componentes e implicações para a educação. (COLARES, 2011, p. 190).

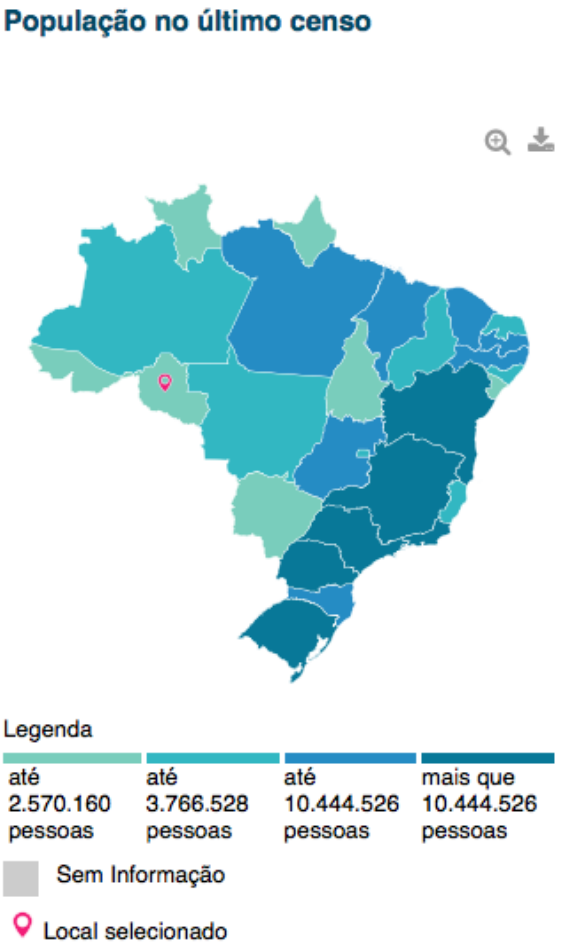
Destarte, o texto ater-se-á ao contexto rondoniense para delinear a sua proposta de análise histórico-crítica no que tange a formação docente e sua relação histórica por entre as políticas educacionais, e que apresenta dados substanciais para a elucidação da realidade educacional recente deste estado, em toda a sua complexidade territorial, e educacional por consequência.

As políticas educacionais rondonienses ante seu modelo de integração capitalista

Rondônia, atualmente com 1.562.409 habitantes (IBGE, 2017), passou por políticas nacionais de integração em quatro principais fases: o da Operação Amazônia -1966-70-, o do PIN/PROTERRA/I-PND -1970-74-, o do II-PND -1975-79- e o do III-PND -1980-85- Maciel (2016) implementados durante o período militar brasileiro. Configura-se pela pluralidade, a mistura de regionalidades –predominantemente Sul e Nordeste- e saberes que doam ao território a característica da insurgência da necessidade de um pensar sensível a esta realidade, e que não ignore as perdas e os ganhos das políticas públicas para a região, historicamente estabelecidas.

Baseado em um modelo europeu de desenvolvimento, em que as forças produtivas precisam, impreterivelmente, corresponder às necessidades do mercado; seguindo as orientações e financiamentos de organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) a educação não foi, e mostra ainda não ser, prioridade nas políticas públicas de desenvolvimento para o Estado de Rondônia, nem parte importante de sua proposta de modernização, já que o estado possui 737.321 pessoas com dez anos ou mais, ainda sem instrução e ensino fundamental incompleto- conforme último censo do IBGE- Um índice baixo, se comparado ao restante do país, e fica bem pior quando se refere a pessoas com ensino superior completo.

Figura 2 - Mapa brasileiro com localização do Estado de Rondônia e população do último censo.



Fonte: IBGE em 2018.

Em meio ao intenso fluxo migratório, confronto de culturas e espaços, as políticas educacionais rondonienses foram sendo instituídas. Serpenteando por entre as dificuldades de toda sorte, escolas foram sendo construídas com a ajuda da própria população, que buscava entre às famílias, geralmente mulheres, quem ensinassem seus filhos a ler e escrever.

Somente a partir da década de 1970 é que a educação passou a fazer parte da proposta de desenvolvimento para a região, mas com a inteira responsabilidade de manter o modelo político econômico, e assim, perpetuá-lo:

> A educação só passou a ser articulada ao desenvolvimento, em 1978, com a tese de Theodore Schultz – 'Valor econômico da educação' – Teoria do capital Humano, segundo a qual o capital humano representado pela instrução, saúde, treinamento prático seria capaz de provocar desenvolvimento econômico, porque são investimentos e como tal passíveis de gerar taxa de retorno apreciável pelo aumento da produtividade do trabalhador e consequente melhoria de vida, onde a Escola passou a ser vista como lócus prioritário de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, dentro de uma visão pragmática tecnicista, instrumental. [...]. Considerando tal concepção, a educação passou a ser um grande fator para o desenvolvimento, por representar um capital importante para o aumento da produtividade do trabalho [...]. (SANTOS, 2012, p. 6).

Neste ínterim, as políticas públicas educacionais para o estado rondoniense, assim como a região amazônica, acontecem de forma unificada seguindo modelos nacionais, que ignoram a complexidade e as necessidades de cada realidade, fazendo das propostas educacionais uma política partidária, mudada de tempos em tempos, acirrando a competição por resultados que correspondam aos altos investimentos em projetos políticos e ideológicos com parâmetros assimétricos, como esclarece Carmo; Prazeres (2015):

> [...] tem-se questionado a forma como o Estado tem primado pela formulação das políticas públicas, uma vez que, na maioria das vezes, as decisões se dão de forma centralizada. Com isso, não são levados em consideração os aspectos regionais, com suas especificidades, gerados no processo de implementação. (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 533).

Ocasionando uma lacuna entre as políticas educacionais e o chão das escolas, numa contradição danosa, de difícil superação.

O Estado de Rondônia conta atualmente com 17 programas e projetos educacionais, implementados pela SEDUC/RO pelas 440 escolas estaduais (Censo 2015), conforme tabela.

Figura 3 - Tabela dos projetos e programas educacionais fomentados pelo Estado de Rondônia.

PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS EM RONDÔNIA
1-Prêmio Gestão Escolar
2-Programa Saúde na Escola
3-Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
4-Projeto Guaporé de Educação Integral
5-Projeto Açaí
6-Feira de Rondônia Científica de Inovação e Tecnologia (FEROCIT)
7-Mostra de Tecnologia na Educação
8-Oficinas de Cinema e Teatro
9-Projeto Terceirão
10-Projeto Ensino Médio Integrar
11-Programa Missão Pedagógica no Parlamento
12-Projeto Aluno Digital
13-Doutorado em Psicologia
14-Projeto de Mediação de Conflitos
15-Movimento Rondônia pela Educação
16-Conexion Word
17-Sistema Educacional de Rondônia (SAERO)

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos do documento Panoramas dos Territórios (UNIBANCO, 2017, p. 47-53).

Porém, a pluralidade de projetos e programas não tem garantido um melhor resultado quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), oscilando suas médias e mostrando a instabilidade do cenário educacional, tornando-se o gênesis das inquietações quando se fala em planejamento das políticas públicas para educação no estado, como aponta o documento Panorama dos Territórios sobre Estado de Rondônia (2017):

> O Ideb de Rondônia saiu de 3 em 2005 para 3,3 em 2015. Essa trajetória, no entanto, apresentou períodos de queda e recuperação da média estadual, que, em linhas gerais, esteve bastante próxima aos resultados apresentados pelo país. Em 2009, o estado alcançou seu melhor resultado (3,7), ultrapassando inclusive o desempenho do país em 0,3. Embora Rondônia tenha recuperado seu crescimento em

> 2013 e igualado seu Ideb à média nacional, em 2015, houve queda de 0,1 e o estado encerrou o período com resultado abaixo do obtido pelo país. (RONDÔNIA, 2017, p. 28).

E é frente a este contexto político e educacional que a formação docente é pensada e planejada no estado. Assim, com tantos projetos e programas-alguns seguindo modelos de outras localidades e que não garantem a melhora dos resultados educacionais, pois como visto acima ainda estão aquém da média nacional - que as políticas de formação docente são implementadas. O que esperar se ainda amarga-se a herança de políticas educacionais amplas? Então, colhem-se o ceticismo aos parâmetros de avaliação –avaliações externas e padronizadas- bem como a instabilidade de seus resultados, poucos genuínos.

A conjuntura da implementação do PNAIC no contexto da formação docente no estado de Rondônia

A configuração política, econômica e social do estado, reflexo do modelo de integração capitalista para a Amazônia, dá o tom dos desafios que permeiam o campo das políticas públicas para educação, sobretudo as propostas de formação docente no/para estado; entende-las é ser justo com a proposta de escrita sobre esta tessitura. Explanar como este enredo se formou, e seu inegável intermédio para as políticas recentes, é valorizar a história em todo o seu constructo político, e assim, enxergar o ponto recente das políticas de formação docente em que se encontra o estado de maneira ampla.

A partir da década de 1990, com a crise do capitalismo e o encrudescimento do ideário neoliberal, as necessidades do mercado se tornaram mais exigentes, visto a reestruturação no campo da produção Silva; Maciel (2014) assim, com financiamentos e diligências do Banco Mundial, Rondônia não foi exceção neste processo político e educacional, pautando-se na reprodução de políticas nacionais e suas propostas de programas que regem o dinheiro e os métodos pedagógicos (Como FUNDESCOLA, coordenado pelo FNDE) e que delineou as políticas da última década como: PROFA (2001), PROFIPES (2005), PROINFANTIL (2005), PRÓ-LETRAMENTO, PME E PDE (2009) que abriram precedentes para os programas estaduais recentes (Figura 3).

Foi diante deste contexto que surgiu em 2013 o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, segundo informações do Portal do Ministério da Educação (MEC, 2018) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios em

assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, materiais didáticos, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Os professores participantes deste programa recebem uma bolsa no valor de duzentos reais, paga pelo Governo Federal. Participam periodicamente de encontros de estudos dos módulos que variam de oito a doze horas mensais. Estes encontros ocorrem no período oposto ao de trabalho dos professores, acontecendo, em alguns casos, até mesmo no período noturno.

No que tange o material de formação: os cadernos de estudo entregues aos grupos como norteadores das discussões e práticas pedagógicas é explícito a presença do controle sobre o que, e sob qual perspectiva serão discutidos e trabalhados os conteúdos abordados pelo programa, numa proposta clara de manutenção das políticas existentes:

> A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2015, p. 10).

Assim, o PNAIC apresenta-se para o estado de Rondônia como uma política pública recente para a formação docente, mas com parâmetros semelhantes às políticas anteriores que não incidem, de fato, sobre a conjuntura social e educacional do estado, que, por sua vez, dentre os dezessete programas implementados não possui nenhuma política específica para a formação docente:

> Cabe ressaltar que não foi verificado nenhum programa ou plano específico do estado para a formação dos docentes rondonienses. Além disso, o percentual de 100% de docentes profissionais da educação básica com formação de pós-graduação representa um desafio, tendo em vista que o estado pretende alcançar a totalidade dos profissionais e que não

> foram identificados programas robustos de acesso aos cursos de pós-graduação no período em que esta pesquisa foi realizada. (PANORAMA DOS TERRITÓRIOS, 2017, p. 60).

Sem uma política própria de formação docente, o estado de Rondônia conta com o PNAIC, uma política pública em âmbito nacional, para melhorar seus índices educacionais, que estão entre os melhores da região:

Figura 4 - IDEB de Rondônia comparado à Região Norte.

Fonte: Documento Panoramas dos Territórios (UNIBANCO, 2017, p.29).

Mas se comparado ao restante do país, está ainda distante das exigências do Ministério da Educação (MEC):

Figura 5: IDEB de Rondônia comparado a média nacional.

Fonte: Documento Panoramas dos territórios (UNIBANCO, 2017, p.29).

Nesta conjuntura política e educacional, estabelecida historicamente, é possível vislumbrar as limitações da política de formação docente no estado, e sua necessária superação com políticas próprias que considerem as particularidades territoriais e suas características educacionais.

Em que ponto ficamos?

A partir da compreensão da formação territorial da região amazônica, sobretudo Rondônia neste caso, é possível situar-se no atual imbróglio político e educacional em que se encontra a proposta recente de formação docente para o estado, bem como a sua secundarização frente à amplitude de sua natureza, que não considera o modelo social e suas especificidades regionais para além do mercado, coisificando as políticas educacionais e os profissionais que estão por elas a caminhar, num círculo vicioso que não altera o *status quo* da qualidade da Educação Rondoniense.

A implementação dos documentos norteadores em âmbito nacional como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – as Leis de Diretrizes e Bases para Educação – LDB – e também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – entre outros, iniciados na década de 1990 viabilizou o aprimoramento e o norte das políticas públicas educacionais no Brasil, todavia, as possibilidades passíveis e contempladas nestes/destes documentos são ignoradas e constantemente marginalizadas, num campo em que as propostas nacionais estão em constante disputa pela hegemonia dos espaços educacionais, para a manutenção e perpetuação do modelo capitalista, que serve ao mercado e suas necessidades produtivas, evidenciando o modelo de educação pensada pelo capital, e neste ensejo, Rondônia não está isenta.

Os dados obtidos pelas avaliações externas do MEC nos últimos anos (SAEB e SINAES) no estado mostram a dualidade latente desta tessitura: por uma via temos uma preocupação insurgente em mensurar e estabelecer parâmetros para tomada de decisões políticas quanto à educação no Brasil, mas a outra via aponta a eficácia duvidosa dos métodos padronizados para a avaliação de um sistema educacional tão amplo e plural, como o brasileiro.

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa possui suas limitações estruturais - Haja vista os resultados do INEP - como grande parte das propostas de formação em larga escala no Brasil, porém o ponto a que se chega é o vício das políticas de formação docente em Rondônia não serem pensadas para sua realidade educacional, preservando a falta de valorização das políticas de formação docente que ignoram as relações historicamente estabelecidas, impossibilitando as mudanças necessárias neste contexto.

No entanto a crítica ao cenário recente da formação docente em Rondônia possibilita a busca por vieses que incidam em ações insurgentes neste ínterim. Pensar a estruturação e a implementação de políticas docentes próprias ante a realidade das regiões é um passo importante para propostas mais contundentes

neste campo, que compreendam as especificidades regionais bem como seus constructos históricos, imprescindíveis para o vislumbramento de políticas eficientes para as estruturas, legislação e formação docente.

Referências

BECKER, Berta K. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

BECKER, Berta K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Parcerias Estratégicas**. n.12 – Set. 2001. Disponível em: http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_8377beckeb_amazonia_contempobynea_pdf.pdf. Acesso em: 24 de março 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico PNAIC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic. Acesso em: 22 de janeiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação do PNAIC 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/legislacao-do-pnaic-2017. Acesso em: 02 de fevereiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos do PNAIC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic. Acesso em: 20 de março 2018.

CARMO, E. S. PRAZERES, M. S. C. **Políticas educacionais para a Amazônia**: teorias, práticas e contradições. RBPAE. Vol. 31, p. 531 - 543 set./dez. 2015

IBGE. **Panorama**: Educação. 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama. Acesso em: 2 de junho 2018.

INEP. **Resultados e resumos**: resultados finais do censo escolar. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em: 17 de junho 2018.

IPAM. **Mapas**: Desmatamento em terras indígenas na Amazônia até 2016. Disponível em: http://ipam.org.br/bibliotecas/desmatamento-em-terras-indigenas-na-amazonia-ate-2016/. Acesso em: 12 de Junho 2018.

MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 1, p. 19 – 44, jan. - abr., 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Pnaic**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic. Acesso em: 04 de abril 2018.

SANTOS, T.F. A. M. dos. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf. Acesso em: 03 de abril 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores associados, 2011.

SILVA, P. A. D. MACIEL, A. C. Concepções Pedagógicas e políticas educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010. *In:* BRASILEIRO, T. S.A. MACIEL, A. C. FRANÇA, R. F. C. (orgs.). **Política educacional e formação docente na fronteira amazônica**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2014.

Capítulo 9

TAPETE DE TEAR E ETNOMATEMÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DE MATA CAVALO - MT

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Suely Dulce de Castilho

Introdução

O presente texto apresenta resultados de uma pesquisa, nível de Doutoramento, vinculado à linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O estudo é um recorte de um projeto mais amplo, intitulado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do estado de Mato Grosso, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ/UFMT), coordenado pela Professora Doutora Suely Dulce de Castilho, e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

O projeto é desenvolvido em cinco escolas quilombolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Contudo, os resultados aqui apresentados referem-se aos dados levantados com a participação de duas professoras da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição Arruda, localizada na comunidade quilombola Mata Cavalo, em Nossa Senhora do Livramento-MT.

As Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso (OCEEQ, MATO GROSSO, 2010) recomendam os pressupostos da Etnomatemática como proposta de ensino da Matemática nas escolas quilombolas mato-grossenses, e é nesta perspectiva que este estudo busca responder a seguinte indagação: os pressupostos da Etnomatemática estão presentes na atividade da confecção de tapete de tear realizada pelos alunos da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição Arruda?

Didaticamente, este texto está estruturado da seguinte forma: o primeiro tópico consiste na problematização que se insere a pesquisa. A segunda parte descreve os caminhos metodológicos, bem como o campo de pesquisa, a escola

e os sujeitos pesquisados. Na terceira parte esboçamos uma revisão teórica que nos permitiu fazer a análise dos dados. A quarta parte se dedica a apresentar os resultados, trazendo as considerações das professoras sujeitos da pesquisa. A quinta e última parte faz uma reflexão acerca do resultado desta pesquisa.

Lócus da pesquisa e caminhos metodológicos

A Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição Arruda está localizada na comunidade quilombola de Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora do Livramento-MT. A escola traz em seu nome uma homenagem à filha de Antonio Mulato, ilustre morador da comunidade, que na década de 1940 começa a sua luta pela criação da primeira escola daquele lugar.

Construída em 2012 pelo governo estadual, com recursos do governo federal, o espaço físico da escola é bem conservado, sendo que sua construção é de alvenaria. Possui seis salas de aulas, salas para direção, coordenação, secretaria e de professores. Possui também banheiros, cozinha, refeitório, e quadra de esportes. Não possui biblioteca e nem laboratório de informática. Conta com um quadro de 42 professores. A quantidade de alunos matriculados soma 468, sendo 225 deles estudando na sede da escola, e 243 em salas anexas, isto é, salas de aulas distribuídas pela comunidade. São ofertadas turmas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos desta pesquisa são duas professoras da escola. Utilizaremos pseudônimos a fim de preservar a identidade das professoras. Assim, elas serão denominadas como Laura e Cleide.

Laura é formada em Pedagogia, atua como docente na escola há três anos. É quilombola e mora na comunidade. Este ano está lecionando em uma turma de 7º e 8º anos, da Educação de Jovens e Adultos, e é nesta turma que foi desenvolvida a atividade do tapete de tear. A professora ministra nesta turma as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa e Educação Física. Além disso, ela também é responsável pelas três disciplinas da área de Ciências e Saberes Quilombolas: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Práticas em Técnica Agrícola Quilombola e Práticas em Tecnologia Social.

A professora Cleide é formada em Licenciatura Plena em Matemática, atua como docente na escola há oito anos. Não mora na comunidade. Este ano está lecionando Matemática em turmas do Ensino Fundamental e Médio. Não ministra aulas na turma em que foi desenvolvida a atividade do tapete de tear. No entanto, a convite da professora Laura, Cleide se dispôs a contribuir com os seus conhecimentos da Matemática.

Metodologicamente, para este trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, pois nos permite, segundo Bogdan; Biklen (1994), questionar os sujeitos da pesquisa com o propósito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam-se no mundo social em que vivem.

Amparamo-nos também na descrição densa da etnografia de Geertz (1989), visando conhecer as práticas, hábitos, significados e linguagem das professoras participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram a observação participante e as entrevistas semiestruturadas.

Currículo e ensino de Matemática

Historicamente, o ensino da Matemática no Brasil tem sido pautado por um currículo no qual o professor é considerado um transmissor do conhecimento e o aluno apenas um receptor. Tal concepção impossibilita que a criatividade de cada um, professor ou aluno, sejam levadas em consideração. Além disso, é menor ainda a possibilidade de assumir uma função questionadora em relação ao conhecimento que é transmitido.

O currículo é uma estratégia para a ação educativa. Para o ensino da Matemática, o currículo brasileiro apresenta conteúdos considerados tradicionais, cujo objetivo é promover a habilidade em operações e resoluções de problemas fictícios, sem relação com a realidade dos alunos. Este tipo de currículo tem promovido a exclusão daquele que não possua a habilidade ali pretendida.

> O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominadas só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. (SILVA, 2002, p. 35).

Essa conduta no ensino da Matemática consiste na busca por referências normativas. Tais regras, muitas vezes, são de difícil compreensão, dificultando assim, as potencialidades que a educação proporciona. Esse ensino, que chamamos de tradicional, tem como objetivo o ensino de técnicas que são

utilizadas em situações artificiais, distante da realidade dos alunos, apresentadas como problemas formulados que utilizam técnicas para resolução que privilegiam a memorização de certas habilidades procedimentais dos alunos.

> Vivemos um impasse na sociedade que chega à docência, às escolas e aos currículos. De um lado, na medida em que aumenta a diversidade social e cultural dos coletivos que lutam pela emancipação social somos obrigados ao reconhecimento da diversidade de sujeitos autores de experiências diversas. Tentar sincronizar os saberes escolares com esse movimento será uma forma de enriquecer os currículos e a docência. (ARROYO, 2013, p. 124).

Vemos aí a importância das escolas e dos professores reconhecerem as experiências de ambos e explorar os seus significados, partindo da diversidade dessas experiências e explicitar os ricos significados formadores.

A formação acadêmica dos professores da área de ensino de Matemática também é preocupante e deve ser foco de muitos investimentos no sentido de que eles cheguem às salas de aulas preparados para serem mediadores da construção do conhecimento de seus alunos, e não apenas reprodutores de programas orientados por livros didáticos. A respeito disso, Freire (2011) avalia que o professor ainda em sua formação acadêmica deve desde o início de sua [...] experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2011, p. 24).

Considerando este apontamento de Freire (2011), observamos que o ensino da Matemática nas escolas brasileiras precisa ser revisto e reorganizado. Nesse contexto, os professores devem estar atentos quanto à desmistificação dos conteúdos que são sempre apresentados em sala de aula de forma congelada e imutável, e isso faz com que aprender Matemática seja algo doloroso e sofrido, considerado como uma conquista impossível. Para uma mudança de paradigmas, o ensino da Matemática deve deixar de lado as situações artificiais, e se pautar na construção do conhecimento a partir da realidade dos alunos, daquilo que para eles possa ser palpável, visível, necessário para a sobrevivência, para suas tarefas do dia a dia. Um ensino escolar que parta da realidade dos alunos também é algo bastante defendido por D'Ambrósio (1998).

> Essencialmente, admitimos que toda atividade humana resulta de motivação proposta pela realidade na qual está inserido o indivíduo, através de situações ou problemas

> que essa realidade lhe propõe, diretamente, através de sua própria percepção e de seu próprio mecanismo sensorial, ou indiretamente, isto é, artificializados mediante propostas de outros, sejam professores ou companheiros. (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 06).

Isso quer dizer que a primeira fonte de conhecimento é a realidade na qual estamos inseridos, ali o conhecimento se manifesta de maneira total. E o ensino da Matemática, nesta perspectiva, necessita promover a capacitação do aluno para manejar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneiras distintas. Cada indivíduo carrega raízes culturais, que vêm de sua casa desde que nasce. E assim, ele aprende com os pais, amigos, vizinhança e comunidade (D'AMBRÓSIO, 2011, p. 41). Ainda no tocante à valorização do conhecimento que os alunos trazem para a escola, Freire (2011) acrescenta que:

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (FREIRE, 2011, p. 42).

É claro que não estamos pretendendo rejeitar conhecimentos ditos modernos, mas sim, aprimorá-los, incorporando a eles valores culturais locais que podem contribuir para desnudar a Matemática que, por hora, tem sido ensinada nas escolas brasileiras.

No contexto da Educação Escolar Quilombola, essa problemática também é uma constante. As OCEEQ (MATO GROSSO, 2010), organizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, orientam que o ensino da Matemática deve vislumbrar os saberes locais advindos das inúmeras contribuições africanas, e como proposta para este ensino, sugerem a abordagem da Etnomatemática.

Comungando com a linha de pensamento freiriano, D'Ambrósio (2011) nos apresenta uma abordagem da Etnomatemática como possibilidade ao ensino da matemática que valoriza e potencializa o conhecimento dos alunos, da comunidade em que eles estão inseridos. No que diz respeito à abordagem da Etnomatemática, D'Ambrósio (2011) a define como não sendo apenas o estudo de "matemáticas das diversas etnias", mas que:

> [...] para compor a palavra etno matemá tica utilizei as raízes tica, matema, e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos

> contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos). (D'AMBRÓSIO, 2011, p. 70).

Assim sendo, vemos que a realidade dos alunos da Educação Escolar Quilombola é bastante específica e se enquadra nesta descrição de D'Ambrósio (2011). As escolas quilombolas estão inseridas em comunidades denominadas quilombos contemporâneos. Acerca dessas comunidades quilombolas, Castilho (2011) afirma que na versão brasileira o conceito de quilombo se refere a um movimento de libertação encetado por negros escravizados que se organizavam nas senzalas, nas plantações, nas minas etc. E que, muito além da ambição de liberdade, eles eram sedentos pela oportunidade de se fazerem respeitados. Por isso, transformavam esses territórios em campos de proposição à iniciação à resistência, onde negros, brancos e indígenas construíam um modelo de democracia plurirracial ainda desconhecida no Brasil.

A autora, ainda em sua obra, aponta diversos teóricos que trazem elementos que contribuem para a construção do conceito contemporâneo deste quilombo. Sendo que este conceito é de origem diversa: terras doadas, terras adquiridas por meio de compra, terras provenientes de heranças, terras obtidas por meio de ocupação, terras doadas a Santos, ou até terras devolutas. O quilombo de hoje apresenta algumas características:

> [...] contemporaneamente o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídas a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (O'DWYER apud CASTILHO, 2011, p. 104).

Neste contexto quilombola contemporâneo, as propostas para a sua educação escolar se coadunam com as premissas de D'Ambrósio (1998) que nos acrescenta que cada grupo cultural tem suas formas de matematizar. Portanto, não se pode ignorar isso e desrespeitar essas particularidades quando do ingresso da criança na escola. É necessário que todo o passado cultural do aluno seja respeitado, pois isso não só lhe dará confiança em seu próprio conhecimento, como também lhe dará dignidade cultural ao ver suas origens culturais sendo aceitas na escola, e desse modo, saber que esse respeito se estende também à sua família e à sua cultura.

Para entender esse contexto, é preciso considerar que a Matemática que está presente no currículo das escolas brasileiras, é na verdade, uma Etnomatemática originada e desenvolvida na Europa mediterrânea, tendo recebido contribuições das civilizações indianas e islâmicas, e que se formalizou nos séculos XVI e XVII, sendo a partir daí levada e imposta a todo o mundo. Os grandes heróis da Matemática, isto é, aqueles indivíduos historicamente apontados como responsáveis pelo avanço e consolidação dessa ciência, são identificados na Antiguidade grega e posteriormente, na Idade Média, nos países centrais da Europa, sobretudo, na Inglaterra, França, Itália, Alemanha. (D'AMBRÓSIO, 2005)

Em vista disso, essa Etnomatemática, não corresponde à realidade dos alunos das escolas brasileiras, tornando a Matemática algo indecifrável e inquestionável, levando-os a acreditarem que esta Matemática esteja distante do seu dia a dia. O que não é verdade, já que a Matemática é uma ciência presente no cotidiano das pessoas. O que precisa ser feito é relacionar a Matemática do currículo, dos livros didáticos, das aulas na escola, com a Matemática utilizada na rotina diária. Mais uma vez, esclarecemos aqui que a Etnomatemática defendida por D'Ambrósio (1996; 1998; 2005; 2011) não tem a pretensão de ignorar esta Matemática universalizada pelos países europeus, mas sim, demonstrar que esta mesma Matemática está presente no dia a dia das pessoas de maneira mais clara, menos rígida, menos sistematizada através de fórmulas, até mais palpável do que se possa imaginar.

Reforçando a importância da abordagem da Etnomatemática para a Educação Escolar Quilombola, podemos nos pautar na conceituação que Knijnik (1996), discípula de D'Ambrósio, faz sobre esta abordagem:

> [...] utilizo a expressão Abordagem Etnomatemática para designar a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo que o grupo interprete e decodifique o seu conhecimento, adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica e estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes. (KNIJNIK, 1996, p. 88).

Neste entendimento, observamos que o propósito que se pretende alcançar com os pressupostos da Etnomatemática nas aulas de Matemática da Educação Escolar Quilombola é o entrelaçar das atividades matemáticas diárias dos alunos e o conteúdo acadêmico proposto pelo currículo brasileiro.

É também o intuito de relacionar as fórmulas matemáticas apresentadas nos livros didáticos e o saber constituído por elementos próprios dos alunos, por procedimentos matemáticos especificamente utilizados por eles.

Tapete de tear e etnosaberes

A atividade com o tapete no tear nasceu depois que o grupo de professores da escola participou do curso de extensão organizado e ofertado pelo GEPEQ. Este curso de extensão aconteceu na própria escola, no segundo semestre de 2017, em horários destinados à formação continuada, e teve como objetivo os estudos, debates e reflexões sobre os etnosaberes. Os textos estudados durante o curso foram, em sua maioria, relatos de experiências com propostas de atividades pedagógicas utilizando os etnosaberes em escolas quilombolas, o que proporcionou inspiração às professoras para realizar uma atividade interdisciplinar que partisse do conhecimento dos próprios alunos.

Inspiração e curiosidade têm proporcionado iniciativas valorosas em salas de aulas. Ensinar exige curiosidade, assim Freire (2011, p. 83) nos chama a atenção enquanto professores. Para ele, como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.

Para D'Ambrósio (1998), esta inspiração e curiosidade pelo novo, transcende o ato de ensinar que meramente reproduz:

> Nossas responsabilidades, como educadores numa democracia, vão além de reproduzir o passado e os modelos atuais. Estamos preocupados em construir um futuro que poderá ser de diferentes formas, mas deverá ser melhor que o presente. Esse é o nosso objetivo. (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 24).

A inspiração e a curiosidade das professoras levaram-nas ao planejamento de uma atividade que utilizasse o conhecimento dos alunos em alguma atividade ou tarefa de rotina destes. A confecção do tapete no tear foi a atividade proposta pelos próprios alunos quando a professora buscou saber dos interesses deles em sala de aula. Esta atividade foi desenvolvida em uma turma de 7º e 8º anos da Educação de Jovens e Adultos, do período vespertino. A turma é formada por oito alunos, sendo dois homens e seis mulheres, com idades que variam dos 16 aos 70 anos de idade.

Primeiramente, a professora da turma buscou o diálogo com os alunos. A finalidade do diálogo pedagógico é valorizar os sujeitos que estão ali para

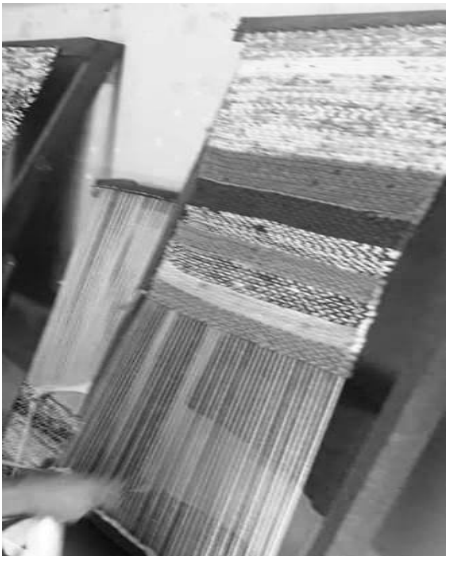
aprender, tornando-os o foco central do planejamento do professor. Acerca dessa afirmação, Arroyo (2013) contribui dizendo que é importante:

> Reconhecer os educandos como sujeitos e tentar um diálogo instigante exige que como docentes recuperemos nossa própria condição de sujeitos de experiências, de indagações e de diálogos. Nada fácil quando tudo vem pronto, pratos prontos requentados, do que ensinar e como. O diálogo pedagógico entre mestres-alunos só avança quando chegamos a nos fazer perguntas nós mesmos. Até perguntas contra nós mesmos, contra uma tradição gestora que nove na condição de servidores de pratos prontos de que outros são autores. (ARROYO, 2013, p. 155).

Logo no início do período letivo de 2018, a professora responsável pela turma, que ajudou os alunos a idealizarem a atividade, se ausentou para fins de qualificação profissional (Mestrado) e a professora Laura, assumindo a turma, deu continuidade ao planejamento.

A professora Laura nos relata que a partir da decisão pela confecção do tapete, iniciou-se a construção do tear pelos próprios alunos. Foram utilizadas duas tábuas de madeira de 0,5 metro e outras duas de um metro. Também foi necessário utilizar pregos com cabeça e outros sem cabeça, barbantes e as malhas que foram doadas por colaboradores. A seguir, na Figura 1, está um dos teares construídos pelos alunos:

Figura 1 - Tear construído pelos alunos da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Para a construção do tear foram necessários conhecimentos sobre o sistema de medidas, e foi neste momento que a professora Laura sentiu a necessidade da ajuda da professora Cleide, no que se refere à metodologia do ensino da Matemática, já que os seus alunos têm idades diferentes, e ela acredita que o ensino também necessite ser diferente:

> Cleide me deu auxílio na hora de abordar este método de trabalhar as medidas, porque os meus alunos da EJA são alunos de uma certa idade, pois eu tenho alunos de 16, 17, 40, 20 anos, e até os 70, chegando nos 70 anos, é uma turma que você tem que ter vários métodos de abordar para você chegar ao seu objetivo. (Laura, pedagoga).

Reconhecer as suas limitações no trabalho docente também é uma característica do professor reflexivo. O professor só ensina aquilo que sabe. Por isso, buscar ajuda com os pares não é sinal de fraqueza. Muito pelo contrário, é sinal do respeito que o professor tem para com os seus alunos. É sinal de que ele está em constante aprendizado, que não se limitou apenas àquilo que já considera ter aprendido. D'Ambrósio (1996, p. 85) reconhece que o professor não é o sol que ilumina tudo, sobre muitas coisas ele sabe bem menos que seus alunos.

Segundo a professora Laura, a construção do tear e a confecção do tapete, oportunizou um passeio não só pela disciplina de Matemática, mas também pela disciplina de História, na qual se realizou a pesquisa sobre o período da invenção do tear, pela Geografia que contribuiu descrevendo as informações sobre as regiões em que o tear foi inventado e ainda é utilizado, e também na disciplina de Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, uma vez que a confecção de tapete no tear faz parte dos fazeres daquela comunidade quilombola.

Este passeio relatado pela professora Laura nos remete à uma das definições que D'Ambrósio (2011) faz sobre a Etnomatemática:

> Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos]. (D'AMBRÓSIO, 2011, p. 60).

O tapete confeccionado no tear é feito por diversos quilombolas da comunidade. A professora Laura relata que alguns de seus alunos já estão utilizando o conhecimento construído em sala de aula para a confecção do tapete de tear e a sua comercialização, gerando-lhes uma renda. Alguns tapetes foram confeccionados e doados para a escola. Estes serão vendidos durante a Feira Cultural que acontece anualmente na escola, e a renda será toda revertida às próprias necessidades da unidade escolar.

A professora Laura avalia a atividade como bastante produtiva para os alunos. Ela acredita que foram todos bem-sucedidos, porque na confecção do tapete foram abordados assuntos relacionados à Matemática, à História e à Geografia, e a interação dos alunos foi muito maior.

Para Arroyo (2013), há iniciativas pedagógicas que são carregadas de matizes, sentimentos, percepções e significados, enriquecendo ainda mais a construção do conhecimento:

> Trazer a realidade vivenciada por educadores e educandos e por suas comunidades e coletivos carrega mais riqueza para o estudo e maior envolvimento dos atores que a vivem. Há projetos que incorporam as experiências mais complexas, até mais desafiantes e interrogantes vividas desde a infância, com que se debatem à procura de seus significados. (ARROYO, 2013, p. 129).

Conversamos com Laura a respeito dos pressupostos da Etnomatemática, os quais preconizam que o ensino dentro da sala de aula deva partir dos conhecimentos que alunos já possuem acerca daquele assunto que o professor planeja para a aula, ou seja, os conhecimentos locais, da cultura, do dia a dia dos próprios alunos devem ser valorizados e a partir deles, deve ser feita a relação necessária à aprendizagem dos conteúdos presentes nos currículos, nos livros didáticos. Quando perguntamos à professora Laura se ela acredita que é possível utilizar esses pressupostos da Etnomatemática nas aulas da escola quilombola, tivemos a seguinte resposta:

> Eu acredito sim, porque eles sabem da rotina deles em casa, com esse princípio flui melhor a transação de passar o conhecimento para o aluno de uma forma com que esse aluno sempre socialize este conhecimento com a vivência dele. Então a Etnomatemática ela veio a somar muito no meu trabalho e no meu objetivo de ensinar os alunos. (Laura, pedagoga).

A professora Cleide, que leciona Matemática nas turmas dos ensinos fundamental e médio da escola, auxiliou a professora Laura na realização da

atividade do tapete no tear. Cleide nos relata que contribuiu nesta atividade através do esclarecimento para a professora Laura e seus alunos, sobre as definições da geometria plana, nomeando as figuras que surgiam durante a construção do tear que tem a forma retangular, na medida da distância entre os pregos fixados nele para segurarem os barbantes, e na medida dos barbantes a serem presos nos pregos para sustentar a trança das malhas que formam o tapete.

Durante a realização da atividade, a professora Cleide nos relata que percebeu a importância de se ter um planejamento flexível, que se adeque de acordo com a necessidade dos próprios alunos. Segundo ela, vale a pena mudar o seu planejamento a qualquer momento, valorizando as propostas de ensino que possam vir dos próprios alunos, a fim de atender as necessidades deles naquele momento, neste caso, a confecção de tapetes no tear:

> O conteúdo que você vai dar ao longo do ano, não importa em qual bimestre, se o aluno despertou o interesse em fazer ou deu essa ideia, nada mais justo você mudar o planejamento, aproveitar o conhecimento popular que ele já tem na prática, relacionar este conhecimento ao conhecimento científico, que vai servir não só para estudar a Matemática, mas para outras coisas da vida do aluno. (Cleide, Matemática).

Neste relato da professora Cleide, percebemos que o relacionamento do professor com o aluno é fundamental para a articulação do planejamento de suas aulas. O professor precisa ser reflexivo em suas ações docentes. Isso porque analisar as prioridades do que e do quando ensinar é essencial para que os alunos se identifiquem com o que estão aprendendo. A respeito disso, D'Ambrósio (1990 apud DOMITE, 2006) nos chama a atenção ao afirmar que:

> O ingrediente principal da tomada de decisão do professor quanto à direção das aulas e do aprendizado do aluno é o descobrimento, pelo professor, do conhecimento do aluno. O aluno chega ao processo educacional com uma riqueza de experiências. O ensino da Matemática (e, aliás, da maioria das disciplinas escolares) não mais se fundamenta na estrutura da disciplina, mas ao invés, se fundamenta no conhecimento do aluno. Para tanto o professor necessita organizar o trabalho na sala de aula de maneira a eliciar o conhecimento de aluno para que este conhecimento possa ser analisado. Também é importante criar atividades que levem o aluno a buscar em suas experiências conhecimento já formado. (D'AMBRÓSIO, 1990 apud DOMITE, 2006, p. 424).

A professora Cleide afirma que o conhecimento dos moradores da comunidade quilombola é muito amplo. Relata ainda que aprende muito com os alunos e aproveita para relacionar os conhecimentos locais dos alunos ao conhecimento científico que vem de fora da comunidade, ou seja, que estão presentes no livro didático. Cleide relata que traduz o conhecimento deles para o conhecimento que é cobrado fora da escola quilombola, e assim fica mais fácil trabalhar qualquer conteúdo com eles.

A respeito dessa tradução feita pela professora Cleide, os pressupostos da Etnomatemática se orientam em uma perspectiva definida como sendo a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento, adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes. (KNINIK, 1996).

A professora Cleide conhece as propostas da Etnomatemática, pois quando perguntamos se ela acredita que é possível utilizar esses pressupostos da Etnomatemática nas aulas da escola quilombola, tivemos a seguinte resposta:

> A Etnomatemática trata das nossas aulas. Sempre que possível a gente faz um elo, uma ponte entre os conteúdos. E a Etnomatemática está sempre presente nas práticas quilombolas, que são as disciplinas da área de ciências e saberes quilombolas, na horta, no conhecimento das ervas medicinais na escola. Agora estão focando mais neste nome (Etnomatemática), mas na escola do campo geralmente ela tem muito mais na prática do que na escola urbana. Para nós no interior, parte da origem, de onde foi, equipara ao que se tem, e transcreve nos conteúdos nacionais. A Etnomatemática está presente nas minhas aulas, com temas propostos pelo menos uma vez por semana. (Cleide, Matemática).

A professora Cleide relata ainda que acredita que outros professores, de outras áreas, também estejam planejando suas aulas ancorando-se nos pressupostos dos etnosaberes. Segundo ela, o grupo de professores da escola está participando da outra fase do curso de extensão ofertado pelo GEPEQ, em que os etnosaberes continuam sendo objeto de estudos e discussões, e tais discussões têm buscado subsidiar o trabalho docente.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo demonstrar se os pressupostos da Etnomatemática estão presentes na atividade de confecção de tapete de tear dos alunos da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda.

A investigação evidenciou que as práticas pedagógicas despendidas pelas professoras Laura e Cleide, durante a atividade do tapete de tear, apresentaram significativas aproximações com os pressupostos da Etnomatemática defendidos pelos autores que nos ancoraram neste trabalho. A atividade partiu do diálogo feito com os alunos, utilizou-se de estratégias socializadas pelos próprios alunos para a construção do tear e a confecção do tapete, e provocou o entrecruzar de conteúdos das disciplinas de Matemática, História, Geografia, e da área de Ciências e Saberes Quilombolas.

Além disso, conforme relato da professora Laura, durante a atividade, os alunos puderam aumentar sua participação, e a interação entre eles foi muito maior. Já em relação aos relatos da professora Cleide, observamos que o relacionamento entre professor e aluno é fundamental para o planejamento das aulas, pois segundo ela, a flexibilidade do docente deve ser a estratégia para atender às necessidades dos alunos.

Ademais, revelou-se a importância do curso de extensão ofertado pelo GEPEQ aos professores da escola. Estudos e discussões acerca dos etnosaberes, objetivos do curso, instigaram as professoras a planejar as suas aulas tendo como foco a participação efetiva dos alunos, inclusive, quanto à propositura da atividade do tapete de tear, valorizando os conhecimentos locais.

Neste sentido, compreendemos que os pressupostos da Etnomatemática estão presentes na atividade da confecção de tapete de tear dos alunos da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda. Além disso, salientamos para a necessidade de investimentos em formação continuada para professores das Escolas Quilombolas de Mato Grosso, cujo foco seja ampliar as potencialidades de propostas pedagógicas que contemplem os etnosaberes.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

CASTILHO, S. D. **Quilombo contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr., 2005.

DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. *In*: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência**: educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso: Cuiabá-MT, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Capítulo 10

HISTÓRIA E CULTURA ENTRE OS INDÍGENAS NAMBIQUARA NA PERSPECTIVA DA LEI 11.645/08

Luciana Martinez de Oliveira Costa
Marli Auxiliadora de Almeida

Introdução

É inegável que os povos Indígenas no Brasil, ainda sejam vistos por uma parte da sociedade brasileira de forma preconceituosa, geralmente abordados na história escolar como povos que ainda vivem no período colonial, conforme enfatiza a historiadora de ensino de História, Circe Bittencourt (2018). Povos que vem pleiteando seu espaço através de lutas e conquistas, como a Lei 11.645/08[1], que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica.

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental e o professor da disciplina de História pode assumir a função de protagonista na escola, trabalhando novas abordagens no ensino de História que possibilitem a implementação da Lei 11.645/08. E assim, contribuir para a reflexão dos alunos sobre os povos indígenas do Brasil.

Essas novas abordagens, conforme trabalhamos nesta pesquisa possibilitam aos alunos, a percepção da existência de diferentes sociedades indígenas presentes no Brasil, que lutam por direitos aos territórios ancestrais e pela cidadania. Como destaca a autora Elza Nadai (1993, p. 160) sobre o "ser" agente de construção história: "Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir); são agentes que interagem na construção do movimento social".

Assim como destacou a historiadora, ao afirmar que alunos e professores "são sujeitos da História" e que podem fazer e escrever sua própria História ao se tornarem partícipes da História, deixando de exercer um papel insignificante na sociedade em que vivem.

Desta maneira, a presente investigação tem o propósito de evidenciar a importância do ensino de História e do professor de História, em sala de aula, quando ensina a história e cultura dos povos indígenas na perspectiva da Lei

1 Lei Federal nº 11.645/08 assinada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que determinou a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Indígena nas escolas do Brasil, alterando, a Lei 10.639/03.

11.645/08. Problematizando, o Eurocentrismo (Europa, como centro do mundo) nos currículos escolares e nos livros didáticos de história, enraizando preconceitos e estereótipos sobre os indígenas.

A relação entre saberes históricos de alunos e professores sobre os indígenas Nambiquara de Sararé[2], utilizada nesta experiência pedagógica, compreende a abordagem teórico-metodológica da História Indígena e o procedimento de perguntas aos alunos por meio de um questionário. A referida técnica de pesquisa, aqui é pensada conforme as palavras de Antonio Gil (2008, p. 121) "O questionário é um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc".

Seguindo a referência de Gil (2008), analisamos as respostas de duas perguntas elaboradas e aplicadas aos alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio Inovador, da Escola Estadual "Onze de Março", no Município de Cáceres - MT. Sendo a pergunta inicial: i) Qual a visão (imagem) que o brasileiro tem dos povos indígenas? Você concorda com essa imagem? Assim como, a pergunta final: ii) Sua ideia sobre os povos indígenas mudou depois da aula a campo na Terra Indígena (TI) dos Nambiquara? Explique.

Em conexão à metodologia de questionário adotamos leituras sobre a temática indígena, principalmente sobre a "imagem" dos indígenas nos livros didáticos para que pudéssemos problematizar os textos dos livros didáticos utilizados em sala de aula Cotrim (2010) e Boulos (2013). Dentre essas leituras, valemo-nos do texto: "livros didáticos entre textos e imagens" de Circe Bittencourt (2012) sobre o conceito "imagens", na perspectiva iconográfica. Essas bibliografias nos levaram a leituras e reflexões referentes à temática indígena e seu ensino.

Sendo assim, o trabalho efetiva-se em um viés analítico, no qual problematizamos e evidenciamos o ensino da temática indígena em sala de aula e a aplicabilidade da Lei 11.645/08. No início do projeto, os alunos usaram sempre o discurso na terceira pessoa do plural, "eles" (sociedade brasileira) ao

2 A Terra Indígena Sararé é constituída por 05 aldeias, com 188 pessoas. Conforme o último censo da FUNAI (2010), a aldeia possui 67.419 hectares, dentro dos Municípios de Conquista D' Oeste, Vila Bela, Nova Lacerda e Pontes e Lacerda, no oeste do Mato Grosso. Segundo autora Cleonice Batista Jesus (2012), esses povos ficaram conhecidos através da Comissão Rondon, que estes habitantes da região do Vale do Guaporé, como Nambiquara. Palavra de origem Tupi – Guarani que significa "Orelha Furada". Povos indígenas que se distinguem de outros povos indígenas pela língua. Falam vários dialetos e tem traços culturais marcantes e próprios.

referir o preconceito em relação aos povos indígenas e no final do projeto os alunos usaram o "eu" primeira pessoa do singular ou "nós" primeira pessoa do plural, ao afirmarem que mudou suas visões sobre os povos indígenas. Deixando transparecer na resposta da primeira pergunta que também pensavam como o "brasileiro", ao homogeneizar as populações indígenas.

O professor de História em sala de aula e o desafio da lei 11.645/08

Durante anos, o livro didático de História foi visto por professores como um vilão em sala de aula, pois suas páginas continham uma história voltada para os fatos narrados oficialmente. Principalmente ao abordar o conteúdo sobre a História do Brasil, predominando a história dos heróis nacionais e eurocêntrica, como afirma Nicholas Davies ao escrever sobre as camadas populares nos livros de história do Brasil: "[...] A Europa como centro - mais particularmente, os grupos dominantes europeus - é uma característica comum a quase todos os livros didáticos de história do Brasil." (DAVIES, 1994, p. 97).

A situação apresentada pela autora não difere de nossa percepção enquanto professora no cotidiano escolar, que utiliza livros didáticos em suas aulas. Os livros didáticos em sua maioria apresentam poucas páginas sobre a temática indígena, muitas ainda mantêm a visão colonial dos povos indígenas. Sobre essa questão, a autora Circe Bittencourt (2012, p. 72) chama atenção para o sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura existente nos livros didáticos.

Essa visão do indígena no "passado" e a possibilidade de visibilizá-los no presente, ou seja, a inclusão dos indígenas na História do Brasil, segundo a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2003), deve ser um compromisso da historiografia brasileira. A estudiosa da temática indígena aponta que a articulação teórico-metodológica entre a História e a Antropologia, chamada de História Indígena, pode atenuar o papel desenvolvido pela historiografia brasileira, que contribuiu para a exclusão dos povos indígenas da história do Brasil, quando afirma:

> [...] na historiografia brasileira, na qual os índios têm tido participação inexpressiva: aparecem, grosso modo, como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. Aliás, não agiam, apenas reagiam a estímulos externos sempre colocados pelos europeus. (ALMEIDA, 2003, p. 27).

Inegavelmente, ao discutir a participação inexpressiva dos povos indígenas na escrita historiográfica brasileira, a autora nos ajuda pensar a questão indígena na escola. Essa situação de "participação inexpressiva" atribuída aos indígenas pela historiografia brasileira refletiu por muitos anos nos livros didáticos produzidos no país, sendo distribuídos e trabalhados pelos professores de História em redes públicas e privadas.

Ainda nesta direção, a pesquisadora pondera que novas propostas teóricas surgiram juntamente com a luta dos próprios povos indígenas para seu reconhecimento, principalmente a História Cultural[3], proporcionando um diálogo entre historiadores e antropólogos. Assim, ocorrendo abordagens interdisciplinares às quais, uma contribui com a outra, desenvolvendo e ampliando a historiografia dos povos indígenas no Brasil.

Essa nova abordagem, denominada de História Indígena, vem gradativamente refletindo nos livros didáticos, principalmente com aprovação da Lei 11.645/08, que alterou o art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96, tornando obrigatório aos professores de Linguagem e Ciências Humanas trabalhar a temática indígena em uma perspectiva interdisciplinar. Essas práticas pedagógicas devem reconhecer os diversos povos indígenas e suas diferenças.

Entretanto, para Circe Bittencourt a aplicabilidade da Lei 11.645/08 enfatiza o estudo da história das sociedades indígenas em sala de aula, sendo um grande desafio, e não é uma tarefa das mais simples e nos chama atenção de que:

> É preciso vencer uma concepção de índio entendido como outra espécie de ser vivo, um não humano muito próximo dos animais e, esta 'ideia' de índio amplamente debatido pelos missionários religiosos e humanistas do século XVI, ainda está presente nas atuais gerações de alunos. (BITTENCOURT, 2018, p. 115).

Partindo dessa afirmativa, o pensamento de "não-humanidade" dos indígenas ainda se faz presente nas escolas, sobretudo nos livros didáticos. Cabe inclusive, ao professor de História trabalhar abordagens que problematizem essa visão deturpada e preconceituosa sobre os indígenas e seus descendentes, ou seja, uma maneira de não silenciá-los na escola.

Neste contexto, o professor de História deve ser um dos principais responsáveis pelo debate da questão indígena em sala de aula. Não tendo o

3 A História Cultural, segundo Circe Bittencourt (2018, p. 132) "[...] é a aproximação da História com a Antropologia que permitiu reconhecer na historiografia a História dos povos sem escrita como o caso dos povos indígenas do Brasil 'esquecida ou anuladas' pela 'história da civilização'".

direito de negar o cumprimento da supracitada lei, pois é o educador que trabalha a História do Brasil com os alunos, disciplina que tem um caráter formativo deste país. Conforme indica a historiadora Selva Guimarães (2012, p. 87): "A História como disciplina formativa tem um papel central na luta pela superação da formação racista e no desafio de construção de um projeto de educação inclusiva, republicana, libertadora e plural.

Indubitavelmente, o ensino de História tem este papel central na luta contra o preconceito e o racismo que continua presente e enraizado no país. Por outro lado, a luta dos povos Afro-brasileiros e Indígenas, junto aos movimentos sociais, desde o início dos anos 80, fortaleceu o combate contra o racismo e preconceito nos currículos das escolas. Esses grupos sociais passaram a exigir direitos e o reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil.

Assim sendo, a introdução da Lei 10.639/03, que obrigou o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, sendo alterada pela 11.645/08, trazendo obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica, foram frutos de uma intensa mobilização de movimentos sociais afro-brasileiros e indígenas no país.

Portanto, não se trata de uma lei que foi aprovada a "toque de caixa" por alguns políticos. Grupos sociais afro-brasileiros e indígenas, juntos às categorias sociais, políticas e acadêmicas, organizaram-se numa luta por várias décadas e conseguiram o reconhecimento jurídico para as demandas da diversidade étnico-racial no Brasil.

As referidas conquistas que trazem esses atores históricos para os currículos escolares, pontualmente, os indígenas, fazem parte de nossa experiência didática sobre a implementação da Lei 11.645/08 na Escola Estadual Onze de Março (EEOM), com duas turmas do ensino médio, no projeto Intercâmbio Cultural. Ao qual descreveremos nos tópicos subsequentes.

Ensinar na perspectiva da Lei 11.645/08 em sala de aula é fundamental e necessário, não é modismo!

Dessa maneira, quando discutimos que trabalhar a Lei 11.645/08, não por modismo, e sim uma necessidade! Fundamentamos em alguns dados do Projeto pedagógico[4] - Intercâmbio Cultural entre os alunos não indígenas da EEOM e os

4 Projeto Pedagógico - "Intercâmbio Cultural" teve como proposta envolver e fazer um intercâmbio entre os alunos da Escola Estadual "Onze de Março" e o povo indígena Nambiquara na Terra Indígena do Sararé, em um trabalho de pesquisa de campo na área de História com a colaboração da direção, coordenador e professores de outras áreas como: Geografia, Português, Sociologia, Arte, Filosofia e Biologia e financiado com recursos Federais do Ensino Inovador do Ensino Médio.

alunos indígenas Nambiquara, pois detectamos preconceito e desconhecimento em relação aos povos indígenas em algumas respostas de alunos.

O Projeto Pedagógico - Intercâmbio Cultural foi elaborado e executado no ano de 2014, com a participação de professores de diferentes áreas do ensino. Neste artigo, a partir dos referenciais teórico-metodológicos apreendidos nas aulas da disciplina História do Ensino de História, do ProfHistória – UNEMAT, temos condições de apresentá-lo como uma experiência pedagógica de ensino de História escolar em articulação com ensino acadêmico, que valoriza as experiências escolares através de um produto *pedagógico*.

Vale destacar que dentre os vários povos indígenas existente em Mato Grosso, a nossa escolha de pesquisa recaiu sobre os Nambiquara, pela proximidade geográfica com a cidade de Cáceres (cerca de 270 km). Somada às experiências pedagógicas anteriores na aldeia Sararé, quando fui professora em Pontes e Lacerda (MT), e pela possibilidade dos alunos e professores conhecerem o cotidiano de uma aldeia indígena.

Em termos metodológicos analisamos as respostas de duas perguntas de um questionário aplicado aos alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, no qual ministrava a disciplina de História. É pertinente esclarecer que os dados da pesquisa serão apresentados conforme escrito no questionário pelos alunos do 2º ano do ensino médio. Assim, as perguntas serão escritas em negrito e as respostas em itálico, sendo transcritas conforme o aluno respondeu no questionário. Vale ressaltar que realizamos a escolha das respostas de alguns alunos pelo critério de "interesse e assiduidade" nas atividades do projeto.

No primeiro momento analisamos as respostas da primeira pergunta aplicada antes do início efetivo do projeto: i) Qual a visão (imagem) que o brasileiro dos povos indígenas? Você concorda com essa imagem?

Ao fazer esta pergunta, procuramos entender como a sociedade brasileira vê a imagem dos povos indígenas e o que pensam sobre eles no Brasil, e na mesma pergunta, questionamos se o aluno tem a mesma compreensão da sociedade brasileira sobre estes povos. Ademais, se faz necessário investigar os sabres dos alunos sobre a temática proposta pelo projeto. Além de planejar ações voltadas para o ensino e aprendizagem, provocando uma reflexão sobre a temática abordada em sala de aula.

Por conseguinte, ao ler e analisar as respostas sobre a pergunta: Qual a visão (imagem) que o brasileiro tem dos povos indígenas? Você concorda com essa imagem? Percebemos que boa parte da sociedade brasileira, segundo relato dos alunos, tem uma visão preconceituosa desses povos, persistindo o olhar do europeu do século XVI, em pleno século XXI, ao afirmarem que:

"[...] a visão é de um povo inferior a nós, é uma visão preconceituosa, eu discordo. (Aluno A)". Em sequência, outro aluno ressalta que: "[...] muitos falam que são bandidos, mas não concordo com isso. (Aluno B)".

Vários alunos ao responderem à pergunta escreveram a palavra, "preguiçoso", para definir o índio, como definiu este aluno ao responder sobre a visão do brasileiro aos povos indígenas: " [...] que o índio é preguiçoso, que vive no mato não faz nada, caça para sobreviver, que ainda vivem isolados da sociedade, andam pelados. (Aluno C).

Surgiram ainda, questões sobre territórios indígenas: "Os índios são invasores de terras por onde passam e não tem conhecimento urbano. Eu não concordo muito, pois eles invadem porque não tem ninguém, ocupando o lugar e eles precisam de moradia. (Aluno D)".

Alguns destes argumentos mencionadas pelos alunos são reveladores e preocupantes sobre a visão do brasileiro, demonstrando que os livros didáticos utilizados na escola pelos professores. Somados a imagem midiática sobre os indígenas, têm contribuído para que a concepção preconceituosa do brasileiro sobre os povos indígenas perpetue.

Outro fator que percebemos no diálogo com os alunos em sala de aula é a influência de os meios de comunicações (Telejornais, Revistas e Redes Sociais), colaborando de maneira significativa na formação de opinião na sociedade brasileira. Segundo a historiadora de ensino de História, Selva Guimarães (2012), esses instrumentos de comunicação ao divulgarem imagens distorcidas sobre os povos indígenas, tem uma base cultural e "O etnocentrismo, de base eurocêntrica, a propagação da superioridade de povos, raças e culturas produziram, por um lado, a cultura do racismo, da exclusão, da marginalidade e, em contraposição, movimentos de lutas e resistências a esse processo." (GUIMARÃES, 2012, p. 74).

Logo, a visão do brasileiro sobre as sociedades indígenas é de um "povo inferior", demonstrando o discurso dos colonizadores coloniais, ainda presente. Assim como, a historiografia positivista brasileira e os livros didáticos contribuíram para o cenário de preconceito e de superioridade eurocêntrica.

Por assim dizer, essa "cultura do racismo" ainda está presente na escola, quando os alunos colocam que os indígenas: "são preguiçosos", "invadem terras", ou que "são bandidos". Supomos que essa "imagem" tem raízes na colonização portuguesa no Brasil, como lembrou Guimarães, há uma propagação da "superioridade" europeia, que causou e causa o etnocentrismo.

Ao continuarmos a análise das respostas dos alunos, ainda percebemos que o pensamento do homem branco, colonizador do século XVI sobre os

povos indígenas. Destacando-os como "primitivos" e não "civilizados", como destacou outro aluno ao escrever: "[...] como um povo primitivo, por conta disso não devem ter o direito da sociedade. Então não concordo de forma alguma. (Aluno E)".

Assim como muitos acreditam que são povos primitivos, constatamos também nas respostas dos alunos, que a imagem moradia e o cotidiano dos indígenas, continuam como há cinco séculos. Sendo passada de geração a geração, com auxílio dos livros didáticos ao continuarem reproduzindo e mostrando através de pinturas e gravuras em suas páginas, aldeias com formato de casas do século XVI. Como descreveu um aluno ao responder a pergunta: "[...] A visão do brasileiro é que todo índio vive em aldeia e anda pelado, que índio não presta". (Aluno F).

Os livros didáticos de História têm contribuído de forma significativa para a contínua imagem negativa dos indígenas, indicada pelo pesquisado: "vivendo pelados nas aldeias" e que "não prestam". Sobre esse preconceito e desconhecimento do cotidiano dos indígenas nas aldeias, a autora Circe Bittencourt, aponta:

> [...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2012, p. 72).

Inegavelmente, o livro didático é um instrumento pedagógico presente nas escolas com uma ideologia da sociedade colonizadora (não indígena), que desde o período colonial vem sendo difundida e muitas vezes, propagada pelo professor em sala de aula.

De uma maneira geral, as respostas e argumentações sobre a visão dos brasileiros é preocupante, demonstrando que persistem ideias extremamente preconceituosas ao se referirem aos povos indígenas. Ao mesmo tempo, os alunos em sua maioria enfatizaram que não concordam com estes princípios.

Como parte do exercício pedagógico para problematizar o ensino da temática indígena em sala de aula, concomitante às leituras das produções acadêmicas trabalhadas ao longo do texto, realizamos a análise do capítulo 03 - Povos indígenas no Brasil, História, do livro didático - Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior (2013). O autor traz novas abordagens sobre os povos indígenas, adequando-se a Lei 11.645/08. No capítulo, o autor evidencia os

povos indígenas na atualidade, sendo reservadas 13 páginas, contendo imagens sobre os indígenas no Brasil, durante o século XXI. A intenção é justamente usar o livro didático, atualizado e permitir outro olhar aos povos indígenas.

Na abertura do capítulo, Boulos Júnior (2013, p. 44) apresenta as semelhanças entre os povos e ao mesmo tempo faz com que os alunos percebam as diferenças. Tais como: corte de cabelo, moradia e pinturas. Em seguida, aborda as "línguas dos grupos indígenas Tupi-Guarani e Macro-jê", "artes indígenas", "encontro e desencontro dos portugueses e os tupiniquins". E em três parágrafos traz parte de um texto para refletir "O conhecimento e a contribuição indígena à cultura Brasileira" de Berta G. Ribeiro (RIBEIRO, 1998, p. 199, *apud* BOULOS JR, 2013, p.49). Ainda, apresenta a demografia e direitos dos povos indígenas, os problemas enfrentados e as lutas pelos seus direitos na sociedade atual.

Evidencia-se que fazer novas abordagens sobre os povos indígenas em sala de aula, não é uma tarefa fácil, não basta o livro didático se adequar à Lei 11.945/08, o professor de História, também precisa buscar atualização sobre estas novas temáticas para trabalhar em sala de aula. Neste sentido, a autora Circe Bittencourt (2018) reforça que:

> A implementação das Leis tem exigido, por parte dos responsáveis pelas políticas públicas, oferta de cursos de formação especial sobre estes temas, uma vez que não são conteúdos com tradição nos cursos de licenciaturas. Constata-se também pelas pesquisas que a História da África e das culturas afro-brasileiras têm sido incorporadas, mesmo com certas restrições, pelos cursos universitários, mas o mesmo não ocorre com a história dos povos indígenas brasileiros, cujos entraves ou resistências são maiores e mais com complexos. (BITTENCOURT, 2018, p. 112).

A fala de Bittencourt toca numa questão importante, além das políticas educacionais necessárias para a implementação da lei, a atualização dos livros didáticos. Essa ação vem ocorrendo de forma lenta e gradual, talvez seja reflexo dos entraves ou resistências das universidades como a autora destacou na citação.

Ainda nesta direção, se faz necessário mencionar o livro didático utilizado anteriormente na escola EEOM, intitulado: História Global, de Gilberto Cotrim (2010). Este não teve mudanças no conteúdo, passados dois anos da implantação da lei. No capítulo 01, intitulado: Início da Colonização do Brasil, o autor fez algumas citações superficiais e com poucas linhas sobre os povos indígenas. Quando são citados, aparecem no evento: Chegada dos

portugueses no Brasil. Geralmente tratado como um "encontro" durante a introdução do Brasil ao sistema colonial, com a exploração do pau Brasil.

Para tanto, não descartamos o livro didático Gilberto Cotrim, utilizando-o nas discussões em sala de aula, principalmente para demonstrar a luta dos povos indígenas e as suas conquistas a partir da promulgação da Lei 11.645/08, com a perspectiva que o livro didático é uma fonte de pesquisa conforme, destaca Bittencourt:

> Essas práticas refletem um comprometimento do professor com autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes no cotidiano das aulas, as fardamentas básicas para o "saber estudar" ou "saber pesquisar". Refletem igualmente o fato de o livro didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização. (BITTENCOURT, 2018, p. 262).

Assim sendo, permitiram que os alunos analisassem os dois livros, percebendo as diferenças em abordar questões relativas à história e as culturas indígenas nos livros. Apresentando as lutas e as demandas sociais que culminaram com a implantação da Lei 11.645/08, proporcionando ao aluno realizar uma reflexão sobre as práticas discriminatória e racista na sociedade brasileira. Assim como, fortalecer a cultura dos povos indígenas e suas diferenças.

O livro didático História - Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior (2013) -, possibilitou-nos condições de trabalhar com novas abordagens na sala de aula, enfatizando questões atuais e mostrando que os indígenas estão presentes em nossa sociedade. Além de formar vários grupos com culturas diversificadas entre si, e que vem se organizando em defesa da causa indígena. Enfrentando problemas na atualidade relacionados às questões de continuidades de suas histórias e culturas.

Supõe-se, que ao trabalhar com os capítulos relacionados à *Colonização do Brasil*, os livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior e Gilberto Cotrim, permitiram-nos realizar um diálogo mais reflexivo com os jovens alunos sobre o lugar do índio da história do Brasil, conforme salienta Maria Regina C. de Almeida, ou seja, o de protagonista.

Ao formarem grupos sobre a temática indígena, com textos diversificados para apresentações e debates, os alunos refletiram sobre suas ações, assim como uma postura mais crítica sobre a temática.

Em conexão às leituras de produções acadêmicas, a pesquisa e exercícios dos livros didáticos nas aulas, contamos com a contribuição de um material historiográfico preparados por estagiários do quinto e oitavo semestre, do curso de Licenciatura em História da UNEMAT, coordenados pela professora Marli A. de Almeida.

A produção historiográfica envolveu a realização de uma oficina de Ensino de História Indígena - história e cultura Nambiquara do Vale do Guaporé, com objetivo de preparar os alunos para a troca de saberes históricos escolares numa aula de campo. Além de possibilitar experiências pedagógicas entre alunos da universidade, futuros professores, e os alunos do ensino médio. Aproximando a teoria e prática no ensino de História.

Seguramente, um dos momentos mais esperados pelos alunos e professores, envolveu a aula de campo na Terra Indígena (TI) dos Nambiquara do Vale do Guaporé, aldeia Sararé. Nesta etapa, participaram 34 alunos e 06 professores da EEOM. E demais, 04 alunos e 02 professores do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso da UNEMAT.

Na Terra Indígena do Sararé, conseguimos desenvolver diversas atividades previstas e elaboradas pelos Nambiquara, como: caminhar pela Terra Indígena para conhecermos os trabalhos nas roças, o córrego próximo a aldeia, que usam para tomar banho. Ensinaram-nos algumas técnicas para manusear o arco e flecha, organizaram apresentações de danças de sua cultura. Também apresentaram os grupos sociais do povo Nambiquara: as crianças, os adolescentes, os adultos, e, no final todos foram convidados para entrar na roda e dançar com eles. Finalizamos o diálogo intercultural com uma partida de futebol, em perfeita integração, debaixo de uma chuva.

Após a experiência histórica com os Nambiquara, retornamos para escola com o objetivo de realizarmos o fechamento da pesquisa. Assim como, fazer uma avaliação do projeto. E, principalmente analisar se os alunos conseguiram sair do senso comum, tendo uma visão mais ampla da temática.

Ao perguntarmos: ii) Sua ideia sobre os povos indígenas mudou depois da aula a campo na Terra Indígena (TI) dos Nambiquara? Explique, supomos pelas respostas dos alunos, que na sua maioria, a "imagem" sobre o indígena mudou, ao argumentarem que "[...] Sim, pensava que eles viviam em oca, vivessem em harmonia com a natureza, como antigamente não fossem trabalhadores tanto assim, pensei que não tinha aparelhos eletrônicos (celular, televisão, máquina fotográfica) e motos". (Aluno G).

Quando o aluno destaca que "pensava que eles viviam em oca", fica evidenciado que a aula *in loco* na Terra Indígena dos Nambiquara contribuiu

para que o aluno pudesse "enxergar" os povos indígenas na atualidade, ou seja, saindo do pensamento ainda predominante na sociedade brasileira. Assim, como relatou outro aluno que mudou sua imagem sobre os povos indígenas, ao mencionar que " [...] Sim, porque eu achava que ele era selvagem. Não, eles são muito legais! Nós brincamos com eles". (Aluno G).

A pesquisa demonstra que o participante da aula de campo, ainda tinha um imaginário do indígena selvagem e primitivo. Não diferente das respostas do primeiro questionamento sobre a visão dos brasileiros em relação aos povos indígenas.

Outro fator que chamou a atenção dos alunos, foi saber que os indígenas imaginados como seres primitivos, também tem contato com a tecnologia presente em nossa sociedade. Utilizando a mesma forma que o não indígena, como o aluno citou: "Sim, achei que os índios não tinham nenhum tipo de tecnologia, como o celular, televisão, internet. E, muito menos imaginei que eles tinham uma certa intimidade com as redes sociais, e tirei da cabeça que indígena não gostam do povo branco". (Aluno H).

Assim, fica perceptível que a partir do contato intercultural com os indígenas Nambiquara, os alunos foram saindo desse círculo vicioso de preconceito e racismo e mudando suas concepções a partir do momento que o conteúdo trabalhado em sala de aula provocou uma reflexão, possibilitando a compreensão sobre a temática indígena.

Considerações finais

Ao confrontar as respostas da primeira pergunta: i) Qual a visão (imagem) que o brasileiro tem dos povos indígenas? Você concorda com essa imagem? Com as respostas da segunda pergunta: ii) Sobre sua ideia referente os povos indígenas mudaram a partir do projeto? Percebe-se nitidamente que ao responderem a pergunta, alguns alunos deixaram transparecerem que compactuavam com a visão do brasileiro. Pois, ao usarem a 3º pessoa no plural, incluíam-se de maneira "deliberada" ou "não deliberada" às camadas sociais que veem os indígenas, como não civilizado e primitivo. Expondo "imagens" pejorativas e preconceituosas dos indígenas.

Logo, relativizar essas "imagens" de "violentos" e "selvagens" foi um dos grandes ganhos do projeto de Intercâmbio Cultural com os indígenas Nambiquara. Assim, não sendo demonstrado em sua amplitude, mas possibilitou aos participantes o conhecimento do cotidiano desses povos, com um olhar mais próximo da realidade.

Por outro lado, percebe-se a importância do professor de História em sala de aula, como foi constatado na presente pesquisa, faz-se necessário assumir o papel de "professores sujeitos históricos" perante o preconceito e a intolerância ao outro. Sendo, afro-descentes, indígenas e outros grupos sociais, não contemplados na historiografia brasileira como sujeitos históricos.

Corroboramos com a ideia de Selva Guimarães, ao considerar a importância desse papel social:

> Os professores de História, sujeitos do processo, vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é extremamente valorizada, estratégica para o poder e para a sociedade e, ao mesmo tempo, ainda desvalorizada por muitos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático-educacional. (GUIMARÃES, 2012, p.130).

Ao definir sujeitos do processo, a autora valoriza o professor de História e a disciplina, no sentido que ela tem o poder de contribuir para a mudança de pensamento e comportamento do sujeito.

De fato, ao analisar os resultados do projeto pedagógico dentro da escola, percebe-se que o professor de história não pode simplesmente reproduzir o conteúdo de História em sala de aula, tem que ir além, dar sentido para o aluno sobre a temática.

As narrativas produzidas no decorrer do projeto demonstraram a importância do ensino de História na vida dos estudantes. Além da luta dos povos indígenas e os movimentos sociais para a inclusão de histórias e culturas indígenas nos currículos escolares e a tomada de "posição" das universidades na contribuição para a implementação da Lei 11.645/08. Portanto, é incontestável que o diálogo entre as escolas e as universidades, pode diminuir o preconceito e a intolerância ao outro.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidades Étnicas e culturais: novas perspectivas para história indígena. *In*: SOIHET, Martha Abreu e Rachel (org.). **Ensino de história conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo**. História Sociedade & Cidadania**. 2º Ano. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008.

COTRIM. Gilberto. **História global**: Brasil e geral: Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. *In*: PINSKY Jaime (org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

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

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

JESUS, Cleonice Batista. **Resgate da memória do povo indígena Nambiquara na educação escolar no município de Comodoro – MT**. Angus, 2012.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

Terra Indígena Sararé/Drupal. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/terras-indigenas/3802?id_arp=3802#demografia. Acesso em: 15 de julho 2018.

Capítulo 11

GRAMSCI E SEUS APONTAMENTOS PARA O PROCESSO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Nádia Cuiabano Kunze

Introdução

Na pesquisa científica, seja na fase da elaboração do projeto ou no seu transcorrer, a escolha de um arcabouço teórico que possa sustentar a sua prática investigativa e produtora de conhecimento é, sem dúvida, uma ação imprescindível diante de um elenco de possibilidades, ou mesmo perante as diversas e diferentes visões de mundo e concepções da realidade.

Nessas circunstâncias de busca de uma rede de elaborações teóricas já produzidas pela humanidade, pela ciência, é viável o estudo de autores com os quais se pode estabelecer um diálogo direto, ou que podem oferecer alguma contribuição, inclusive à própria formação do pesquisador, à construção da sua personalidade e firmeza intelectual sempre requeridas nas atividades investigativas.

No decurso da pesquisa de doutorado que investigou a trajetória histórica da Escola Industrial de Cuiabá (EIC)[1], no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPG/FE/USP), na área de concentração da História da Educação e Historiografia, o exame das produções teóricas de alguns autores deste campo investigativo, bem como de outros, ocorreu justamente com as intenções elencadas acima.

Quando o PPG/FE/USP ofertou a disciplina "Antonio Gramsci: a educação como hegemonia"[2], prontamente foi vislumbrada a oportunidade de cursá-la para se estabelecer uma aproximação com esse autor, até então inexplorado.

Assim, no transcurso desse componente curricular, que estabeleceu os objetivos de viabilizar o estudo de Gramsci, em perspectiva teórica e metodológica e de promover uma visão de conjunto do seu pensamento, foram exploradas as suas obras traduzidas para o idioma português que versam, sobre

1 Instituição de ensino profissional existente na capital do Estado de Mato Grosso entre os anos de 1942 e 1968, que sucedeu a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso - EAAMT (1909-1942) e antecedeu a Escola Técnica Federal de Mato Grosso - ETFMT (1968-2002), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso - CEFETMT (2002-2008) e o atual Campus Cuiabá "Octayde Jorge da Silva" do IFMT (2008 à atualidade).

2 Ministrada pela Prof.ª Dr.ª Carmen Sylvia Vidigal Moraes.

a análise da cultura, dos intelectuais, da política, do estado moderno e sobre a concepção dialética da história (GRAMSCI, 1968; 1976; 1978), bem como outras literaturas produzidas por alguns estudiosos e resenhistas das produções teóricas do filósofo político (BUTTIGIEG, 2000; 2001; CARVALHO, 1986; COUTINHO, 1978; MORAES, 1978; NUNES, 1990; PORTELLI, 1977; SECCO, 2004; SEMERARO, 2001; SIMIONATTO, 2002; SIQUEIRA, 1998; VIEIRA, 2005).

Dos estudos empreendidos nesse programa acadêmico resultou uma reflexão sobre as contribuições que os escritos gramscianos puderam propiciar àquela pesquisa voltada ao estudo histórico de uma instituição educativa, bem como à formação de uma jovem pesquisadora da história da educação, conforme que se apresenta a seguir.

Dialogando com o teórico do cárcere

Gramsci, nascido na Ilha de Sardenha, Itália, no ano de 1891, era filho de camponeses pobres. Após se deslocar para Turim, em 1911, iniciou sua militância política participando da luta dos trabalhadores italianos, dirigindo o jornal da seção socialista no ano de 1915, organizando os conselhos de fábrica e criando seu jornal *L'Ordine Nuovo* em 1919, ajudando a fundar o partido comunista italiano e tornando seu dirigente máximo logo em 1920. Com a elevação do fascismo, travou oposição firme à Mussolini, acabou preso por quase onze anos - de novembro de 1926 a abril de 1937 - e faleceu logo depois de sua libertação (COUTINHO, 1978, p. 1 - 4).

Esse teórico filósofo, sociólogo, filólogo, polígrafo, periodista, político, intelectual e combatente revolucionário, elaborou uma vasta bibliografia composta por cartas, anotações, artigos, ensaios, projetos de pesquisa e estudos exploratórios tanto na época em que era liberto e militava ativamente quanto no período em que esteve preso.

Segundo Simionatto (2002, p. 212), a sua produção no cárcere somou a escrita de trinta e três cadernos escolares, dos quais vinte e nove compuseram a edição inaugural de sua obra publicada na Itália, entre 1948 e 1951, sob a responsabilidade de Palmiro Togliatti, seu companheiro de combate ao fascismo. Tais escritos carcerários foram agrupados por temas, a partir dos seguintes títulos: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*; *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*; *Il Risorgimento*; *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*; *Letteratura e vita nazionale* e *Passato e*

presente. A começar de 1975, seus escritos carcerários seguiram publicados na Itália, pelo Instituto Gramsci, em sua integralidade, na forma como foi exposta nos cadernos, excluindo-se as traduções, os apontamentos, as minutas de cartas e todo o material não relacionado ao trabalho teórico. Essa edição crítica de os "Cadernos do cárcere", em quatro volumes, foi organizada pelo filólogo italiano Valentino Gerratana, analista crítico das produções bibliográficas gramscianas.

As obras de Gramsci estudadas, constantes das referências bibliográficas deste texto, foram as da edição temática togliattiana, traduzidas para o português, publicadas no Brasil pela Editora Civilização Brasileira, a datar da década de 1960.

Da primeira aproximação com esses escritos, verificou-se que aquele autor não produziu formulações teóricas ou conceituais específicas ao campo da história da educação, menos ainda acerca da história de instituição educativa, temática de estudo daquela pesquisa de doutorado em desenvolvimento, mas foi plausível o estabelecimento de intercâmbios compatíveis e coerentes com eles, por ser referirem a uma concepção de mundo e a um modo de se compreender os fenômenos investigados. De certo modo, o próprio autor já alertara para a possibilidade das conexões interdisciplinares em atividades investigativas, como se pode observar neste trecho da Carta n.º 61**,** que escreveu à família em 22.04.1929: "Qualquer livro é útil para leitura. Em qualquer livreco pode-se encontrar alguma coisa de válido. Tudo consiste em dar uma finalidade às próprias leituras e no saber tomar apontamentos" (*apud* SIQUEIRA, 1998, p 1).

Vários foram os aprendizados adquiridos com as leituras e debates sobre Gramsci naquela disciplina e, nesta reflexão, o destaque é dado ao que se tornou expressivo, num primeiro momento, àquela investigação em curso: o modo como esse autor elaborou o conhecimento de um contexto histórico concreto ou, em outros termos, a sua metodologia de trabalho analítico da realidade histórica.

No conjunto de sua obra não há nenhum livro ou manual sistematizado ou algum tratado acadêmico. Seus escritos diversificados versam sobre temas de história, filosofia, religião, sociologia, política, economia, literatura, linguística comparada, arte, educação, psicologia, entre outros, o que já aponta de início a postura metodológica de organização de uma teia de conexões entre várias instâncias na produção do conhecimento, na qual nada se despreza.

No trato com esse tecido literário invocado para seus estudos, o rigor filológico do intelectual revelou a sua preocupação em restituir o sentido das palavras, dos pensamentos, das ideias, dos problemas teóricos ao seu contexto histórico peculiar para, assim, não cometer os equívocos da sua intemporalidade,

aistoricidade, presentificação ou anacronismo.

Essa postura do autor leva o leitor a perceber que os conceitos elaborados no passado podem ser significativos no presente, mas que a sua aptidão está ligada à compreensão dos seus significados históricos específicos, à compreensão de que seus formuladores os produziram em consonância com as questões do seu tempo e lugar. É com a interpretação em contexto que os conceitos, ideias, pensamentos elaborados em certos momentos e lugares podem ser utilizados de forma mais precisa nas discussões realizadas em outros.

Outro aspecto da metodologia gramsciana observado foi a operação de ressignificação dos conceitos apreendidos de outros momentos teóricos, no interior do seu projeto de investigação.

Um exemplo notório é a reconstrução teórica do significado de sociedade civil para adequá-lo ao seu contexto de pesquisa. Para Marx e Engels, "A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial de uma etapa [...]" (1984, p. 99). Ciente dessa significação, mas procurando entender como se expressava a ação ideológica e política dentro do modo de produção e qual sua eficácia na manutenção ou conservação das relações sociais para poder redefinir as estratégias no processo de luta pela transformação social, Gramsci utilizou aquele conceito numa perspectiva nova dentro do marxismo.

Segundo Carvalho (1986), essa preocupação ocorreu em vista da derrota do movimento operário e do relevo do fascismo na Itália que o levou a interrogar sobre a resistência da superestrutura nos processos de crise e relativa autonomia do âmbito político-ideológico. Assim, passou a conceber a sociedade civil como o conjunto dos organismos, chamados comumente de privados, e o Estado "que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e a de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico" (GRAMSCI, 1968, p. 10-11), enfim, o agrupamento das organizações por meio das quais se elabora e se difunde a ideologia.

Além dessa, outras categorias como hegemonia, bloco histórico e filosofia da práxis, originadas, respectivamente, das formulações de Lênin, Sorel e Gentile também foram reformuladas por ele no decurso de suas investigações, igualmente assumiram outros significados e objetivos, mesmo mantendo a nomenclatura original.

Para Vieira (2005, p. 83-84), na tensão entre empiria e teoria, Gramsci não hesitou em reorganizar o plano abstrato em relação ao plano da realidade

e pelo seu léxico pode-se dizer que nenhuma fidelidade teórica justifica o culto aos conceitos, pois se a realidade é dinâmica, por que deveria ser constante a teoria?

Com tal movimento, o filólogo anunciou que os conceitos ou as generalizações não tinham um caráter permanente, não eram completos, definitivos ou acabados, pois: "Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto" (GRAMSCI, 1978, p. 70).

Se Gramsci não aceitou a adesão irrestrita a quaisquer princípios tidos como verdades incontestáveis, imutáveis, posto que, elaborava constantemente o movimento de reflexão crítica na compreensão da realidade, pode-se dizer que essa sua postura foi antidogmática e a antiortodoxa em relação a qualquer concepção de mundo que utilizasse leis abstratas gerais divorciadas da história, da experiência vivida; que se postulasse tal como uma prescrição mecânica de interpretação, de poder totalizante, de métodos infalíveis, de fixação de sínteses definitivas, enfim, de apresentação da história como observação e não como experiência, a saber: idealismo e materialismo filosófico.

Conforme sugerido nos seus escritos, o modo de se prevenir de tais desacertos grosseiros consistia em manter-se leal aos métodos da filologia e da crítica para, assim, estes funcionarem, simultaneamente, como defesa e como arma frente a todos os modos mistificação e dogmatismo.

Com tal postura entendia que as afirmações científicas estariam continuamente numa relação fluente, crescentemente intrincada, com outras novas, numa teia de conexões gradativamente mais consistente, ampla e mutável; que seriam históricas, construídas, vinculadas aos problemas e objetivos predominantes em determinada época e sociedade e superáveis em outras. É neste sentido, então, que seriam relativas e provisórias.

Tal sentido de provisoriedade pode bem ser percebido na própria obra do autor. Em que pese as condições de vida e a censura sofrida na prisão, que de certa forma condicionaram sua organização fragmentada, ela se apresenta, por um lado, com escritos mais amadurecidos e elaborados e, por outro, em tom de anotações e incursões de "primeira aproximação", portanto incompletos, deixados para outras retomadas, abertos ao debate com possíveis interlocutores para sua complementação ou modificação, enfim, escritos em diferentes graus de elaboração.

Esse aspecto do seu método fica claro, por exemplo, quando registra

que as "bizarrias", constantes dos documentos principais de Achile Loria, que definiram o lorianismo[3] foram registradas de memória e depois ampliadas com uma posterior bibliografia publicada sobre aquele autor:

> Registro dos principais 'documentos', nos quais se encontram as principais 'bizarrias' de Achille Loria. (recordados de memória: existe agora a Bibliografia de Achille Loria, compilada por Luigi Einaudi, suplemento ao n. 5, setembro-outubro de 1932, da *Riforma Sociale*). A lista não é completa, evidentemente, e talvez faltem 'bizarrias' bem mais significativas do que as recordadas. O trabalho de Einaudi é também significativo, pois valoriza a 'dignidade' científica de Loria, e coloca necessariamente – diante do leitor-jovem contemporâneo – todos os escritos de Loria num mesmo plano, incentivando a fantasia graças a grande quantidade do 'trabalho' feito por Loria: 884 títulos nestes tempos de civilização 'quantitativa'. (GRAMSCI, 1968, p. 207-208).

Segundo o comentário de Buttigieg (2000; 2001) sobre essa passagem, ele utiliza os dados retirados da referida literatura para complementar e alterar algumas informações contidas na redação inicial da sua nota, que havia sido redigida de memória, e faz isso com toda cautela e atenção notáveis, pois registra de modo preciso cada minúcia bibliográfica, ainda que pífia.

O detalhismo que, geralmente, apresenta na reelaboração das ideias, conceitos, definições decorre, certamente, do seu método filológico de pesquisa. Reitera, por diversas vezes, sobre a necessidade de disciplina no estudo, de um amplo domínio no campo do saber, da rigorosidade no estudo das fontes utilizadas, fundamentalmente as escritas[4], da utilização de técnicas apuradas de aprendizagem, da capacidade de construção de uma argumentação lógica e rigorosa, de ser concreto e objetivo na escolha das questões centrais e dos adversários mais importantes, de ter cautela nas afirmações. Enfim, como comenta Semeraro (2001), de saber reconhecer que o conhecimento é fruto de um movimento coletivo, é processual e conflitivo e não imutável e definitivo.

Uma outra expressão metodológica observável nos seus trabalhos é a consideração dos acontecimentos particulares como expressões de determinadas tendências mais gerais. Os fatos singulares e a visão de

3 Pensamento de uma agregação de intelectuais italianos defensores das mudanças sociais por meio da promoção de reformas.

4 Devido à rígida censura carcerária, Gramsci não podia obter muitas informações acerca dos fatos cotidianos e para suplantar tal obstáculo dedicou ardorosa leitura e estudo de periódicos e livros que lhe foram permitidos adquirir (SECCO, 2004).

conjunto se entrelaçam contínua e dialeticamente, permitindo a circulação da especificidade ao universal e vice-versa, sem fechar o círculo ou determinar a uma conclusão definitiva.

Para Buttigieg (2000; 2001), dificilmente se identifica em Gramsci que para a compreensão do específico seja constituída e utilizada sucessivamente uma generalização.

Efetivamente, quando partes ou frações delimitadas de uma ponderação, ou informações específicas, compelem a qualquer concepção global ou totalizante, a generalização não logra a condição de uma teoria geral que atribui um significado taxativo às particularidades, ficando independente diante delas.

A movimentação do singular ao geral assinala inúmeras passagens na sua obra. Por trás da análise das revoluções burguesas na França e na Itália, do estudo da vitória da classe operária na Rússia e da sua derrota na Itália é edificado, por exemplo, o entendimento da organização do bloco histórico do período e, ainda, revelada a estratégia de sua superação à edificação de um novo bloco histórico.

Alguns aspectos eminentemente relevantes do intercâmbio entre global e o particular sempre são evidenciados. No caso, quando questiona porque não houve a monarquia absolutista na Itália no tempo de Maquiavel, esclarece a conveniência em se partir para o estudo dos seus aspectos específicos: "É necessário remontar o Império romano (questão da língua, dos intelectuais, etc.), compreender a função das comunas medievais, o significado do catolicismo, etc., deve-se, enfim, fazer um bosquejo de toda história italiana, sintético mas exato" (GRAMSCI, 1976, p. 7).

A história, conforme considerada por Gramsci, intenta reaver o fragmento, assegurar sua singularidade e apreender sua distinção. A história conquista este objetivo se negando ao tributo da contemplação longínqua e comprometendo-se com as ações materiais e práticas da filologia e da crítica.

Em outra passagem, estuda a debilidade da cultura nacional italiana por falta de espírito crítico e sistemático no desenvolvimento da atividade científica, bem como a atuação dos intelectuais nessa cultura, via análise do lorianismo, enquanto expressão dos aspectos deteriorados da mentalidade de um círculo de pensadores italianos acríticos (marxistas revisionistas) e, destarte, da ideologia nacional da Itália nos primeiros decênios do século XX.

> Loria não é um caso teratológico individual: pelo contrário, é o exemplar mais completo e acabado de uma série de

> representantes de uma certa camada intelectual de um determinado período histórico; em geral, daquela camada de intelectuais positivistas que se ocupam da questão operária e que estavam mais ou menos convencidos terem aprofundado, revisto e superado a filosofia da práxis. Mas deve-se notar que cada período histórico tem o seu lorianismo mais ou menos completo e perfeito, e que cada país tem o seu: o hitlerismo revelou que a Alemanha alimentava, sob o aparente domínio de um grupo intelectual sério, um lorianismo monstruoso que rompeu a crosta oficial e se difundiu como concepção de método científico de uma nova 'oficialidade'. Que Loria pudesse existir, escrever, elucubrar e publicar a suas expensas livros e livraços, nada de estranho; existem sempre os descobridores do movimento perpétuo e os párocos que publicam continuações de Jerusalém Libertada. Mas que ele se tenha tornado um pilar da cultura, um 'mestre', e que tenha encontrado 'espontaneamente' um imenso público, eis algo que nos leva a refletir sobre a debilidade, mesmo em épocas normais, dos obstáculos críticos que, não obstante, existiam: deve-se pensar como, em épocas anormais, de desencadeamento de paixões, seja fácil aos Loria – apoiados por forças interessadas – superar todos os obstáculos e apodrecer por décadas um ambiente de civilização intelectual ainda débil e frágil. (GRAMSCI, 1968, p. 212).

Da forma como o autor desenvolve sua análise, o leitor consegue enxergar a complexidade do real, perceber a multiplicidade das suas partes, suas contradições fundamentais, suas ligações mais profundas e os caminhos para a recomposição do todo num nível superior de compreensão e unidade, sem desmerecer a relevância dos fatos singulares compreendidos como particularidades precisas e definidas.

Palavras finais

Contudo, nesta primeira aproximação com Gramsci, fica marcante a sua postura inovadora frente à filosofia da práxis, por utilizá-la como a própria metodologia geral da história.

Segundo ele, a filosofia da práxis é a representação da "infinita variedade e multiplicidade dos fatos particulares" em sua incomparável "individualidade", pois advém da "compilação empírica de observações práticas", da percepção de "tendências" e de "leis universais", sem se deixar aprisionar por elas. Ao fazer pesquisa, adverte ao leitor que não se deve "forçar os textos" para dobrá-los a teses preconcebidas, mas ter sempre "cautelas filológicas", admitir a

"possibilidade do erro", reconhecer a honestidade intelectual e o ponto de vista dos outros, a provisoriedade dos resultados obtidos e a falibilidade das próprias certezas, sem com isso descaracterizar as próprias convicções de fundo. (GRAMSCI, 1978, p. 93-139).

Buttigieg (2000; 2001) enfatiza que o autor sempre repete essas advertências em diversas ocasiões, uma vez que suas escritas são fartas de asserções como "a ser averiguado", "a ser aprofundado", "é preciso distinguir este fato", dentre outras.

De modo geral, Gramsci possibilita a essencial elucidação de que é na esfera das experiências concretas, no dinamismo real da história que se atinge progressivamente a compreensão de si mesmo, que se produz uma própria concepção de mundo, uma teoria do conhecimento, e se constrói os métodos que cada pesquisa científica necessita para si, da forma mais adequada.

Referências

BUTTIGIEG, JOSEPH A. "O método de Gramsci". Tradução: Sérgio Henriques. **Revista Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 3-32, set.-fev. 2000/2001.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A teoria gramsciana da transformação social. *In*: CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A questão da transformação e o trabalho social**: uma análise gramsciana. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986, p. 26-86.

COUTINHO, Carlos Nelson. Nota sobre Antonio Gramsci. *In:* GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução: Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Moraes, 1984.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ideologia e intelectuais em Gramsci. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas: Faculdade de Educação/

Unicamp; Cortez & Moraes, ano I, n. 1, p. 71-92, set. 1978.

NUNES, Clarice. Em busca de Gramsci. Revista **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, n. 15 (1), p. 38-51, jan.-jun. 1990.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SECCO, Lincoln. A Biblioteca Gramsciana na Prisão. **Revista de História**, São Paulo, v. 150, p. 209-228, 2004.

SEMERARO, Giovani. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, p. 95-104, jan.-abr. 2001.

SIMIONATTO, Ivete. Cadernos de um revolucionário. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 212-215, fev. 2002.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Quem foi Antonio Gramsci?** Jornal A Razão, Santa Maria, 24 abr. 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Capítulo 12

FONTES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ATAS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Letícia José Alves
Willian Douglas Guilherme

Introdução

A investigação apresenta e discute o Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi criado por meio do Decreto nº 19.850 em 11 de abril, durante o Governo Provisório liderado por Getúlio Vargas. O CNE estava vinculado ao recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, como um órgão consultivo, tendo como seu primeiro titular, o ministro Francisco Campos.

Segundo Guilherme (2016), o CNE se assemelhava a um "verdadeiro Tribunal da Educação" [1], pois de fato julgavam as instituições educacionais e tomavam partido em tudo quanto era assunto direcionado a educação no país naquele momento.

Francisco Campos deu nome à reforma educacional que conteve um conjunto de decretos que pretendiam reorganizar a educação no país, inclusive, criando o CNE.

Segundo Guilherme (2016), continha na Reforma Educacional Francisco Campos o: Decreto n.º 19560 de 05 janeiro 1931 - Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública; Decreto n.º 19606 de 19 janeiro 1931 - Dispõe sobre a profissão farmacêutica e seu exercício no Brasil; Decreto n.º 19850 de 11 de abril de 1931 - Cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n.º 19851 de 11 de abril de 1931 (Estatuto das Universidades) - Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá [...]; Decreto n.º 19852 de 11 de abril 1931 - Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n.º 19890 de 18 de abril de 1931 - Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

E ainda, segundo o mesmo autor, o: Decreto n.º 20158 de 30 junho 1931, sobre a organização do ensino comercial; Decreto n.º 21241 de 14 abril

1 De acordo com Guilherme (2016), a própria impressa da época retratava o CNE como "a suprema corte do Ensino Brasileiro".

1932, consolidava as disposições sobre a estruturação do ensino secundário; e o Decreto n.º 20179 de 06 julho 1931, que dispunha sobre a equiparação das instituições de ensino superior mantidos pelos Estados e particulares.

O CNE teve, segundo Guilherme; Santos (2018) mais de 297 sessões, divididas em 20 reuniões durante o período denominado como a primeira fase do CNE, que vai de 1931 a 1936. Cada uma das sessões foi registrada em ata, sendo citadas, segundo consta no Relatório de Estágio de Pós-Doutorado de Guilherme (2018), mais de 400 instituições educacionais, sendo o conteúdo destas atas, ainda inéditos no campo da história da educação brasileira, ressaltando aí, a importância deste material.

Deste modo, o objetivo deste artigo, é demonstrar a importância das Atas do Conselho Nacional de Educação como fontes de pesquisa para o campo da história da educação brasileira por meio do estudo de caso de duas atas, que exemplificam o teor deste conjunto maior de atas.

A metodologia utilizada para a produção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Para este estudo de caso, selecionamos as atas referentes a 3ª sessão da 2ª reunião do ano de 1932 e a ata da 4ª sessão da 2ª reunião do ano de 1932. Estas duas atas foram selecionadas considerando conter no mínimo 12 citações de instituições escolares por meio de pareceres.

O artigo conclui apontando o potencial das Atas do CNE como fontes possíveis e inéditas para o campo da história da educação brasileira.

Atas como fonte de pesquisa

Segundo Guilherme; Santos (2018), as atas do CNE representam um achado histórico e podem contribuir, sobretudo, com seu ineditismo, como fonte de pesquisas no campo da história da educação brasileira.

A pesquisa necessita de fontes, ou seja, exige o conhecimento de obras, autores e livros, para que se possa fundamentar os estudos a serem realizados, o que auxilia na escolha do melhor método a ser utilizado na produção deste artigo. Vejamos que:

> [...] a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (LAKATOS; MARCONI, 1992, p.44).

Por outro lado, é preciso demonstrar como as atas podem ser documentos relevantes para o estudo em história, pois trata-se de documentos que, de certo modo, revelam acontecimentos e fatos possibilitando um repensar a educação por meio de um paralelo entre os dias atuais e o que aconteceu.

> As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 29).

Ivashita (2014), apresenta a fonte como essencial para pesquisa, para que o historiador possa de certo modo, atribuir fundamentação aos seus estudos de história, no entanto, a autora adverte ainda, que nem sempre as fontes oficiais são suficientes para que se possa dar respostas ao problema ou questões levantadas durante a investigação, e que:

> Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 77).

As Atas do CNE, objeto deste artigo, são fontes importantes para poder compreender a história da educação brasileira, no entanto, como afirmado em seus estudos, não significa que toda a história seja revelada ou que tais fontes poderão responder todas as questões de uma pesquisa, mas são elementos que comprovam que determinados fatos ocorreram no processo histórico e que por meio das atas, podemos levantar novas indagações, possibilitando um leque de novas possibilidades em história da educação, com um olhar crítico e reflexivo sobre o passado.

A análise documental requer a busca por materiais diversificados, documentos para a coleta de dados que podem ser encontrados em instâncias públicas ou privadas. A pesquisa documental pode representar uma rica fonte de dados, permitindo novos olhares, novas interpretações que:

> Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p.21).

Com relação a análise documental realizada durante a produção deste artigo, foram utilizadas as Atas do Conselho Nacional de Educação, datadas do ano de 1932, objetivando exemplificar a riqueza de informações contidos nesta fonte, e como eram tratadas as instituições relatadas nestes pareceres, despertando um olhar reflexivo sobre o papel desempenhado pelo o CNE no contexto da história da educação brasileira.

Segundo Guilherme e Santos (2018), as Atas do Conselho Nacional de Educação, são documentos inéditos que revelam parte da história da educação brasileira. Particularidades que até então não foram reveladas, mas que podem fazer um diferencial no quesito de ampliar a compreensão sobre a educação do país.

O Conselho Nacional de Educação

Criado em abril de 1931 por meio do Decreto nº 19.850, o Conselho Nacional de Educação passou a funcionar no início do Governo Provisório liderado por Getúlio Vargas e sua primeira fase, segundo Guilherme e Santos (2018) durou até o ano de 1936, quando sofreu transformações com regras mais centralizadoras, antecipando o Estado Novo, instalado no ano de 1937.

O CNE foi criado com o objetivo de auxiliar o ministro sobre as demandas educacionais que chegassem ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a maioria destas demandas, oriundas da própria Reforma Educacional Francisco Campos. Segundo a lei que criou o CNE, sua composição seria de pessoas destacadas na área da educação, pois de acordo com Francisco Campos, no texto da exposição de motivos do Decreto que criou o CNE, enviado à Getúlio Vargas, o ensino apresentava deficiência técnica e didática, devido as decisões ficarem por conta de pessoas que não detinham conhecimento suficiente para definir o destino da educação do país (GUILHERME; SANTOS, 2018).

O CNE era um órgão consultivo, sem atribuições de ordem deliberativa. Segundo Guilherme e Santos (2018), o CNE apesar de conhecido pelos pesquisadores da área da história da educação brasileira, as suas atas muito pouco ou nada foram utilizadas, em seu conjunto, como fontes para este campo de pesquisa.

O CNE foi responsável por vigiar a organização do sistema educacional brasileiro. Tinha como principal função decidir sobre a legalidade das instituições educacionais frente as leis educacionais. Para tanto, eram necessários critérios para compor o quadro de conselheiros para atuar segundo suas normas e objetivos. Para se tornar um membro do órgão do CNE, era preciso estar entre os "eminentes do magistério efetivo, ou entre personalidades de reconhecida capacidade e experiência em assuntos pedagógicos" (Art. 3 – Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931).

Segundo o Decreto nº 19.850/31, o CNE seria composto por:

> I - Um representante de cada universidade federal ou equiparada.
> II - Um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados a universidades.
> III - Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.
> IV - Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado.
> V - Três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assumptos de educação e de ensino. (Art. 3. 1§).

Das atas selecionadas para a produção deste artigo, cito, atas da 3ª e 4ª sessão da 2ª reunião do ano de 1932, constam como conselheiros: Joaquim Amazonas, Theodoro Ramos, Reynaldo Porchat, Samuel Libânio, Delgado de Carvalho, Isaias Alves, Aristides Novis, *padre* Leonel Franca, João Simplício, *almirante* Américo Silvado, *marechal* Marques da Cunha e Leitão Cunha. Ambas as sessões foram presididas por Aloysio de Castro, "diretor geral do Departamento Nacional do Ensino".[2]

Os conselheiros não eram renumerados, mas recebiam gratificação a título de diárias e despesas de viagens, considerando que grande parte dos conselheiros eram oriundos de outros Estados. (GUILHERME; SANTOS, 2018)

A primeira tarefa do CNE foi organizar o seu próprio regimento interno e para executar tal tarefa, foi formada uma comissão. Esta mesma comissão, elaborou um estudo preparatório de uma proposta para o regimento interno, que foi levada para a sessão seguinte do CNE, onde recebeu sugestões e após ser

2 Destaque para a presença de militares e representante da Igreja Católica dentre os conselheiros.

revisada e finalizada, foi apresentada em uma terceira sessão para a aprovação final. (GUILHERME; SANTOS, 2018)

Nesta reunião também foi realizada a divisão das comissões internas do CNE, sendo estas comissões responsáveis pela análise das demandas repassados do Ministério da Educação e Saúde Pública de acordo com suas particularidades. Essas comissões foram nomeadas de acordo com suas especificidades, sendo elas: Comissão de Ensino Superior, Comissão de Ensino Primário e Secundário, Comissão de Regimentos, Comissão de Legislação e Consultas e Comissão de Ensino Técnico Profissional.

Voltando o olhar ao processo histórico da educação, percebe-se o quanto o CNE influenciou o processo educacional entre 1931 e 1936, muitas instituições escolares foram fechadas ou foram readaptadas para se adequarem a legislação vigente e o CNE era quem fazia esta espécie de fiscalização.

A importância de realizar essa leitura das Atas do CNE, foi demonstrar, parcialmente, o valor histórico desta fonte para a educação brasileira no período de sua atuação, entender como funcionou o CNE e a relevância de compreender sua história.

As Atas do CNE reúnem um conjunto de informações sobre mais de 400 instituições educacionais de todo o país e este artigo visa contribuir com a visibilidade desta fonte como possibilidade de pesquisas na área da história da educação brasileira.

Análise de caso: atas da 3ª e 4ª sessão da 2ª reunião do ano de 1932

As atas contam detalhes das sessões realizadas pelo o CNE. As sessões seguiam a seguinte sequência: primeiro eram lidos os pareceres e após ler os pareceres, passava-se para a ordem do dia, e ao final das sessões, caso houvessem, eram dados alguns informes. A ordem do dia era composta pela discussão dos pareceres lidos na sessão anterior. Portanto, os pareceres lidos na primeira sessão, eram discutidos na sessão seguinte, salvo em caso de sessão extraordinária, segundo o regimento interno do CNE. (GUILHERME; SANTOS, 2018)

Para estudo de caso, escolhemos um conjunto de duas atas, sendo a primeira, referente a leitura dos pareceres e a segunda, a discussão destes pareceres. A primeira ata escolhida refere-se a ata da 3ª sessão da 2ª reunião do ano de 1932 e escolhemos esta ata por ela conter pareceres que julgamos interessantes para trazer ao diálogo.

A primeira ata, da 3ª sessão, conta com a transcrição de 12 pareceres e a segunda ata, referente a 4ª sessão, foram discutidos 7 dos 12 pareceres, sendo este número suficiente para a nossa proposta principal que foi demonstrar a possibilidade das atas enquanto fontes para a história da educação brasileira.

A seguir, apresentamos os pareceres e discussões contidas nestas atas.

Parecer n. 75, Faculdade de Direito do Ceará

No ano de 1931, o Sr. José da Cunha Santos, enquanto inspetor da Faculdade de Direito do Ceará, apresentou seu relatório à Comissão de Ensino Superior, sobre esta instituição, que continha informações bem detalhadas e completas e com diversas documentações anexas como mapas e quadro demonstrativos, que colocam em evidência, a vida regular do estabelecimento durante este período, sugerindo assim, seu arquivamento.

Na discussão deste parecer, segundo consta na Ata da 4ª sessão da 3ª reunião de 1932, após a realização da leitura do mencionado parecer pelo o seu relator, o relatório foi disponibilizado aos conselheiros, e o relator se colocou pronto a sanar qualquer dúvida aparente, o presidente da sessão colocou em discussão e em seguida em votação, sendo o parecer, aprovado.

Parecer n. 76, Faculdade de Direito de Porto Alegre

O presente parecer, relatado pela Comissão de Ensino Superior, refere-se a Faculdade de Direito de Porto Alegre alusivo ao ano de 1931, baseado no relatório do inspetor federal[3] Dr. Alcides Flores Soares, argumentando que a instituição, apesar de sua grandiosidade física, e portadora de vários prédios anexos, não se encontrava dentro das regras estabelecidas pela legislação em vigor, não deixando claro, informações necessárias sobre a vida regular do instituto.

Informações estas que comprovam a organização e distribuição do corpo docente, o rendimento escolar da instituição, os critérios de avaliação dos exames, a situação econômica e condições financeiras do instituto e a fonte de renda, as seriações das matérias do curso, enfim, informações que permitissem justificar a regularidade do instituto.

Quanto a seriação, foi lembrado no parecer que o inspetor deveria fazer com que o instituto obedecesse às regras de acordo com o Decreto nº 19.852/31.

3 O inspetor federal, a princípio, era nomeado pelo CNE para confirmar *in loco*, as informações contidas nos relatórios apresentados pelas instituições educacionais.

Igualmente cabia ao inspetor enviar juntamente com o seu relatório, a cópia das atas das sessões de congregação realizadas durante o ano e um exemplar do regimento interno em que se verifique que o instituto submeteu as cobranças instituídas no decreto acima citado.

Somente depois do cumprimento de tais tarefas, é que o relatório poderia ser aceito e arquivado.

Parecer n. 77, Faculdade de Engenharia do Paraná

O inspetor federal da Faculdade de Engenharia do Paraná, Sr. Roberto Pimentel, desempenhou sua função, segundo o relator do parecer, de maneira louvável, descrevendo a vida desta instituição de forma minuciosa e bem documentada.

A Comissão de Ensino Superior, constatou no parecer, que a instituição satisfez os requisitos necessários contidos no art. 8º do Decreto n. 20.479 de 06 de julho de 1931. No entanto, a comissão observou também que a Faculdade cobra taxas para emissão das guias de transferências bem superiores aos outros institutos semelhantes, o que vai contra ao que consta no §4º do Art. 281, do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 e ao Art. 1º do Decreto nº 20.929, de 11 de janeiro de 1932.

Neste sentido, o parecer da comissão sugeriu que o Departamento Nacional de Ensino tomasse providências quanto a tal anormalidade, e na discussão deste parecer, segundo consta na Ata da 4ª sessão da 3ª reunião de 1932, um dos conselheiros pontuou sua postura contra o valor exorbitante da taxa de transferência cobrada pela Faculdade de Engenharia do Paraná e o mesmo propôs que, devia-se levar ao conhecimento da Faculdade a sua obrigação em normalizar as taxas, caso contrário sua equiparação seria suspensa por burlar as ordens de poderes superiores.

A instituição ficaria obrigada a abaixar o valor da taxa cobrada em contrapartida, para não perder o direito a equiparação. Este é um exemplo de como o CNE interferia e fiscalizava as instituições educacionais neste período.

Parecer nº 78, Escola de Engenharia de Pernambuco

O presente parecer refere-se a Escola de Engenharia de Pernambuco, onde a comissão de ensino superior observou no relatório feito pelo o inspetor federal, que este não poderia ser arquivado, pois seu conteúdo não fornecia informações suficientes para que o CNE pudesse verificar se a instituição atendia as

exigências estabelecidas pelo o Decreto nº 20.179 de 06 de julho de 1931, o que garantiria a sua oficialidade conforme a lei.

A Comissão de Ensino Superior sugeriu então que fossem estabelecidas normas ao inspecionar os Institutos Livres de Ensino Superior e pensando no caso das Escolas de Engenharia, essas normas seriam padronizadas, e assim, segundo consta na Ata da 4ª sessão da 3ª reunião de 1932, um dos conselheiros adianta seu voto pela aprovação do parecer, defendendo que a Escola de Engenharia do Pernambuco não teria culpa pelas informações sucintas apresentadas em seu relatório pelo o inspetor federal.

O mesmo conselheiro expressou-se ainda de forma negativa perante o trabalho do inspetor responsável por este relatório, declarando que aquela instituição educacional executava um trabalho honesto e criterioso.

Diante de tal discussão, os eminentes membros do CNE, reconheceram que a Escola não poderia ter seu nome manchado devido as poucas informações apresentadas no relatório pelo inspetor. Um dos membros recomendou que ao invés de se usar o termo "Não pode ser arquivado"; utilizar a seguinte expressão "Não satisfazendo o relatório apresentado pelo o inspetor, etc.".

Um segundo conselheiro, pediu a palavra para esclarecer que a decisão do CNE em arquivar os pareceres ou não antes da aprovação, aconteceu justamente devido aos exageros ou deficiências dos relatórios apresentados pelos os inspetores, porém, como os relatos apresentavam extensas considerações de natureza sociológicas, políticas, sociais, entre outras, o CNE decidiu que não devia resolver esses assuntos por aprovação ou não do parecer.

Para tanto, ficou decidido que a comissão deveria estudar o relatório e decidir se o mesmo deveria ser arquivado ou não, o que evitaria a consequência de a Escola ter seu nome manchado pela obscuridade do relatório.

No entanto, ficou decidido que o relatório não poderia ser arquivado por não conter as informações necessárias, mas, como o relatório apresentado pelo inspetor, não condiz com os fatos reais da instituição, outro relatório deveria ser feito novamente e completo, que seria aceito pelo o CNE.

Não havendo mais nada a declarar, o parecer foi votado e aprovado após satisfazer com as condições estabelecidas durante a discussão.

Parecer n. 79, Ensino no Estado do Pará

Este parecer fala sobre o ensino no Estado do Pará, trazendo a proposta do inspetor geral que em representação ao Senhor Ministro da Educação e Saúde Pública, datado de 17 de dezembro de 1931, que o período anual escolar para

os estabelecimento de ensino secundários existentes naquele Estado, fossem mudados suas datas de início e término do período letivo, sendo iniciado em 1º de fevereiro e encerrado em 10 de outubro, ao invés de começar em 15 de março e finalizar em 30 de novembro.

O inspetor alegou ainda, que as razões que influenciariam tais mudanças, são de ordem social, fundamentadas em princípios de "higiene pedagógica[4]", sendo este o principal motivo desta solicitação. É ainda relatado que o Sr. Diretor Geral do Departamento de Ensino teria levantando a questão da importância desta discussão devido "as diferenças climatéricas entre o Sul e o extremo Norte do país".

Foi registrado no parecer que aqueles que conheciam aquela parte do país, Estado do Pará, tinham o conhecimento do calor extremo que ali fazia, principalmente nos meses de janeiro e novembro e que acabava por tornar maçante, deprimente e exaustivo os rapazes entre 12 e 18 anos que segundo os relatos apresentados nas atas pela Comissão de Legislação e Consulta, tinham que permanecer em classe de seis a oito horas por dia.

> Como é sabido, o decreto n. 19.851, de 11 de abril de,1931 e regulamentos que se lhe seguiram anteciparam a época escolar nos cursos superiores, que agora se iniciam em 1 de março, em vez de 1 de abril, o que obrigam se efetuarem as matriculas durante o mês de fevereiro e, antes destas, os exames vestibulares. Ora, os exames de segunda época do curso secundario sómente se realizando em fevereiro, torna isto irregulares êsses trabalhos de exames vestibulares e de matriculas, com graves danos para o regular andamento das aulas dos cursos superiores.
>
> Terminando o ano escolar dos estabelecimentos de ensino secundario em 31 de outubro, realizados os exames de primeira época em novembro e os de segunda em janeiro, desde principio de fevereiro estarão todos os que hajam terminado o dito curso habilitados a se apresentarem na época legal nas escolas superiores, ainda que vindo

4 De acordo com os estudos de Paiva (2012), a higiene pedagógica tornou-se um estudo da higiene escolar. Segundo ela "A higiene pedagógica parece não ter se constituído como um campo autônomo de estudos, mas o tema que lida é tratado especialmente dentro do que se denominou como estudo da *higiene escolar*, compreendendo questões ligadas ao ambiente escolar, a higiene dos alunos e professores. Ao contrário de se posicionar com relação à medida das carteiras escolares e sua adequação a estatura dos alunos; o espaço que deve corresponder cada aluno em uma sala de aula, de maneira a conservar a higiene do ambiente, podemos afirmar que a *higiene pedagógica*, tratada no *Compendio de Hygiene,* interessa-se, de modo especial, pelas questões referentes ao processo ensino-aprendizagem e os estudos da psicologia são bastantes presentes neste sentido."

> de Estados longínquos, não mais se verificarão as inconveniencias de agora, quando, por equidade, todas as escolas são obrigadas a admitir inscrições e matriculas condicionais, uma vez que os candidatos ou não terminam os exames de. fevereiro em tempo de se apresentarem nas escolas superiores antes de findo o prazo das inscrições ou da matricula, ou não obtêm em tempo os seus certificados. De qualquer modo, um atabalhoamento. (Ata taquigráfica da 3º sessão da 2º reunião de 1932, Parecer n.º 79, Comissão de Ensino Superior).

Então, a Comissão de Legislação e Consulta, opinou pela aceitação da proposta vinda do inspetor geral do ensino no Estado do Pará, "a todos os Estados do Norte, dêsde Baía ao Amazonas; e pela segunda em relação aos demais Estados", ou seja, o parecer recomendou que o período letivo das instituições de ensino secundários situadas no Estado do Pará fossem modificadas devido as condições de higiene e o calor excessivo que fazia em uma denominada época naquela região, o que prejudicava o desempenho dos alunos em sala de aula.

Na discussão do parecer, contido na Ata da 4ª sessão da 3ª reunião de 1932, segundo o relator do parecer, o inspetor geral propunha que o período letivo começasse em 15 de fevereiro e terminassem em 31 de outubro, ao invés de iniciar-se em 15 de março e encerrar em 30 de novembro.

Após ter estudado o assunto, a comissão concluiu que as condições apresentadas no relatório eram reais e o quanto o clima era quente naquela região em certas épocas do ano, sendo conveniente que as aulas começassem e terminassem mais cedo no decorrer do período letivo, pois os meses de novembro, dezembro e janeiro mantinham as temperaturas mais altas.

A comissão acrescentou ainda no parecer, que os cursos superiores iniciassem mais cedo, ou seja, ao invés de começarem em abril, o que foi definido no regime anterior, começassem em março, pois, em consequência disto, muitos alunos perdiam a matrícula devido ao atraso de documentações, ou por não conseguirem terminar o ano letivo a tempo.

Com a modificação proposta, os vestibulares de primeira época aconteceriam em novembro e os de segunda época em janeiro, o que facilitaria a inscrição dos estudantes para matricularem em tempo nas Universidades, evitando que esses alunos fossem prejudicados como estava acontecendo em consequências das atuais datas do período letivo.

A comissão compreendeu então que "se motivos de higiene não inspiram o estabelecimento do mesmo período para os Estados do sul e do centro, seria de

utilidade geral para o ensino que se adotasse esse novo período sugerido pelo inspetor geral do ensino do Pará". (Ata da 4º sessão da 2º reunião de 1932)

No entanto, alguns dos membros do CNE, concordaram que a questão climatérica levantada na discussão pode variar de região para região no país e por razões justas, o inspetor geral do Ensino no Estado do Pará pediu providências devido a essa particularidade, alegando ainda que seria conveniente que tal proposta alusiva somente a região pautada no relatório de inspeção, tivesse a aprovação do CNE, pelo o fato das divergências climáticas existentes no país, não seria adequado adotar esta proposta como medida geral. (Ata taquigráfica da 4º sessão da 2º reunião de 1932)

Um dos membros concordou com o caso do Pará e sugeriu que tal questão fosse resolvido naquele Estado como solicitado no parecer apresentado por seu inspetor; se caso, outros Estados rogassem por esta medida, fossem atendidas conforme o requerimento dos mesmos.

Em contraponto, outro conselheiro manifestou alegando que se tal medida não fosse adotada como geral, que permanecesse como está, pois, seria uma desordem se cada Estado realizasse seus exames em períodos diferentes.

Um dos conselheiros foi favorável pela medida especificada somente para aquele Estado e contra a medida geral, enquanto que outro conselheiro foi contra adotar tal medida somente em um Estado, por achar que provocaria uma desordem. As Atas do CNE são ricas em debates e é possível averiguar com detalhes os debates ocorridos em cada sessão, obviamente, levando em consideração todo o cuidado historiográfico na análise destes materiais.

Ao tomar a palavra, o presidente deixou claro que seria adequado que esta medida fosse adotada somente para o Estado do Pará e que em relação aos outros Estado, o assunto fosse estudado em uma próxima reunião, dividindo o território brasileiro em zonas, então a causa seria resolvida e as razões de ordem pedagógica e higiênica, seriam devidamente atendidas.

Após ouvir as considerações feitas pelos conselheiros e pelo presidente da sessão, um dos conselheiros manifestou-se pedindo que a votação fosse dividida, uma para a aceitação da proposta feita pelo o inspetor geral do Ensino no Estado do Pará e outra relacionada ao adiamento oficial para que os inspetores dos Ginásios oficiais de todo o território brasileiro, informassem a melhor época de iniciação do período letivo de acordo com as condições climatéricas da sua localidade.

O presidente colocou o parecer em votação, sendo aprovado.

Parecer n. 80, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Pelotas

O parecer traz a discussão de um outro parecer, sendo este designado pelo número de 47. Este parecer teve sua deliberação adiada pelo o fato de haver em seu conteúdo um posicionamento contrário ao requerimento de equiparação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Pelotas, localizada no Estado do Rio Grande do Sul.

As razões que levaram ao adiamento do julgamento do parecer foram:

> 1°, por não dispor de idoneidade financeira, limitadas as suas rendas, conforme o relatorio do Sr. inspetor, ás provinientes das taxas escolares, das clinicas e da escassa subvenção municipal de 6:000$000;
>
> 2º, por não consultar a seriação das materias, ali ministradas, aos artigos 214, 219 do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, no duplo aspecto da distribuição das mesmas pelos varios anos dos cursos, como ainda de suas proprias denominações. (Ata taquigráfica da 3º sessão da 2º reunião de 1932, Parecer n.º 80, Comissão de Ensino Superior).

Novas informações foram levadas ao CNE, em telegramas, anexos e relatórios dirigidos ao Diretor do Departamento de Ensino, concluindo que na tentativa de remover o primeiro motivo apontado para sua inspeção preliminar, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Pelotas, estava desenvolvendo juntamente com sua diretoria, um árduo trabalho de aumentar o seu patrimônio, para aqueles que tiveram seus títulos[5] emitidos, sendo aceitáveis entre os capitalistas locais, ou seja, os grandes nomes e donos de propriedades e/ou instituições privadas, o que garantiu ao instituto um bom funcionamento, independentemente do aumento ou não do subsídio municipal, o que significa uma contribuição financeira de outra ordem, sendo esta de ordem municipal, que auxiliaria a instituição, como esclarecido abaixo:

> [...] para o que já emitiu títulos que estão alcançando franca aceitação por parte dos capitalistas locais, constituindo essa medida, diz mais o inspetor, uma solida garantia de regular funcionamento do instituto, mesmo independente do aumento da subvenção municipal, então pleiteada, e já agora elevada até 20:000$, inclusive a verba consignada em orçamento, conforme o teor da certidão passada pela

5 Naquela época, os títulos emitidos como pontuado no parecer, refere-se aos diplomas dos alunos que se formavam e tinham sua titulação como profissionais de suas respectivas áreas de estudos.

> Prefeitura de Pelotas, a 12 do mês corrente e remetida em telegrama, constante deste processo, pelo aludido inspetor. (Ata taquigráfica da 3º sessão da 2º reunião de 1932, Parecer n.º 80, Comissão de Ensino Superior).

A segunda falha apontada no parecer, refere-se a seriação das matérias, onde o inspetor afirmou ter sido informado pelo o secretário da Faculdade, que a instituição teve o cuidado de adaptar o ensino àquele ministrado em Escolas equiparadas. Informou também que junto ao relatório havia um "Guia Acadêmico" ao qual não foi encontrado pela comissão, portanto, o CNE considerou ser impossível a comparação com as seriações adotadas pelas escolas oficiais.

Foi levantada uma dúvida durante a discussão do parecer, se após tais dados, as falhas do Parecer n. 47 que nega o pedido de inspeção preliminar da instituição, poderia ser sanada.

A comissão então considerou que o caso em julgamento, era que, o mesmo inspetor que anteriormente havia informado que todos os laboratórios estavam em condições requeridas pelo o trabalho prático, informou em seu último relatório, que os mesmo se encontravam em salas impróprias ao fim que se destinavam, razão esta que a Faculdade solicitava a transferência para um prédio maior, o que vinha sendo solicitado em informes anteriores, mas, que então, tinha seus interesses ligados ao desejo de se aumentar o quantitativo de alunos e corresponder às suas necessidades.

Neste sentido, a Comissão de Ensino Superior, julgou conservar-se o despacho anterior que contradiz a intencionalidade da respectiva Faculdade.

Parecer n. 81, Ginásio São João da Boa Vista

O seguinte parecer trata-se do pedido de equiparação do Ginásio São João da Boa Vista, do Estado de São Paulo, que foi ao CNE acompanhado de dois relatórios, sendo um do ano de 1930 e outro de 1932, no entanto, segundo o relator, os relatórios careciam de documentações necessárias, não permitindo o CNE avaliar as reais condições das eficiências pedagógicas do estabelecimento em pauta. As fotografias[6] anexadas ao relatório, segundo o relator, demonstravam que o Ginásio não tinha condições de ser equiparado.

Então, a Comissão de Ensino Secundário sugeriu o indeferimento do requerimento, enquanto este não satisfizesse os requisitos exigidos pela legislação.

6 As atas não informam a localização destas fotografias, nem revelam o destino tomados por elas.

Parecer n. 82, Ginásio Municipal de Bebedouro

O presente parecer dispõe o relatório apresentado pelo inspetor do Ginásio Municipal de Bebedouro, Estado de São Paulo, que, segundo o relator, é apresentado com muita clareza e descrição da situação de funcionamento atual do Ginásio.

O relatório forneceu a informação de seu espaço físico do Ginásio, que possuía um prédio amplo e bem situado que atendia a quase todas as exigências estabelecidas pela lei. Os aspectos didáticos relacionados ao ensino de ciências, apresentava ainda algumas falhas, em questão ao ensino de física, faltavam alguns instrumentos necessários para a realização de experiências de laboratório e com esta mesma deficiência, encontrava-se os cursos de geografia e ciências naturais.

Por tais fatos apresentados no relatório de inspeção, a Comissão de Ensino Secundário, optou por não conceder a equiparação a este instituto enquanto o mesmo não resolvesse as inconveniências citadas pelo o inspetor.

Parecer n. 83, Ginásio Municipal Champagnat de Franca

Após os estudos do relatório relacionado ao pedido de equiparação do Ginásio Municipal Champagnat de Franca no Estado de São Paulo, a respectiva Comissão de Ensino Secundário, constatou que o estabelecimento possui instalações adequadas dentro das condições legais para obter deferimento.

No entanto, o relatório carecia de elementos laboratoriais necessários para o curso de física, química e ciências naturais apresentado no relatório de maneira detalhada ao Departamento de Ensino, porém, estes elementos não foram considerados importantes pelo superintendente do Ensino Secundário, que considerou que o instituto atende aos requisitos exigidos em lei e que teria, portanto, condições de ser equiparado.

A comissão avaliou a orientação do superintendente, que estava de acordo com a deliberação anterior do Conselho Nacional de Educação, que determinou não ser mesmo importante o fato de que o estabelecimento de ensino não possuísse todos os aparelhos e materiais que estavam detalhados na lista determinada pela legislação em vigor.

Então seria condizente que as exigências de aparelhos e materiais também fossem limitados a outros estabelecimentos, ou seja, independentemente da quantidade de materiais e aparelhagem, os mesmos fossem considerados de acordo com tais condições do instituto pautado na discussão do presente parecer.

Após a análise da documentação junto ao relatório do inspetor e das palavras do superintendente do Ensino Secundário, a comissão foi favorável a equiparação do Ginásio Municipal de Champagnat.

Segundo consta na Ata da 4ª sessão da 3ª reunião de 1932, os conselheiros fizeram a discussão do parecer, na ordem do dia, frisando que foi colocado em destaque a solicitação de novos documentos junto ao pedido de equiparação do Ginásio Municipal de Champagnat, sendo que o inspetor pontuou claramente em seu relatório os poucos aparelhos e materiais de laboratórios em seus respectivos cursos, mas, apesar das instalações adequadas que correspondiam as exigências do ensino secundário, o parecer foi colocado em votação sendo aprovado.

Parecer n. 84, Ginásio Municipal Arquidiocesano de Mariana

Ao ter examinado os documentos alusivos ao Ginásio Municipal Arquidiocesano de Mariana, situado no Estado de Minas Gerais, a Comissão de Ensino Secundário verificou que as informações contidas no relatório não estão bem esclarecidas, apresentando ausência de dados importantes referentes ao seu funcionamento e materiais dos cursos existentes na instituição, portanto, a comissão estimou que o requerimento de inspeção fosse adiado.

Na Ata da 4ª sessão da 2ª reunião de 1932, depois de realizada nova leitura do parecer, a comissão pediu o adiamento da deliberação do parecer até que os documentos solicitados ao Ginásio fossem entregues, para que assim, pudessem resolver definitivamente o assunto.

Então, um dos conselheiros manifestou-se contra o adiamento e prorrogação da inspeção preliminar para aquele Ginásio, pois isso significaria prorrogar a vida da instituição sem a devida fiscalização.

O mesmo conselheiro alegou ainda, que se o estabelecimento decidiu por não cumprir as leis e não obedecer as instruções do Departamento e do inspetor, para que se adeque dentro da condições mínimas exigidas em lei e ainda assim ficar sempre em inspeção preliminar, este irá gozar dos mesmos benefícios dos institutos com inspeção permanente sem que se cumpra com as mesmas obrigações.

No entanto, um outro conselheiro pontuou que o parecer se referia a deficiência do relatório e o membro anterior retrucou dizendo que se não há relatórios referentes aos gabinetes do Ginásio, é porque os mesmos não existem.

Outro conselheiro, pedindo a palavra, defendeu que havia referências, o que estava em falta eram informações detalhadas; no entanto, o conselheiro

que se manifestou anteriormente, continuou alegando que enquanto o referido Ginásio tiver sua inspeção preliminar prorrogada, ele teria as mesmas vantagens daqueles que já haviam sidos equiparados e com fiscalização permanente. Lembrou ainda, que o Ginásio teve tempo suficiente para se colocar de acordo com a lei.

Então o conselheiro se posicionou contra o adiamento da inspeção, e que se fosse votada e aprovada, que fosse estipulado um tempo mínimo para esta prorrogação. O presidente da sessão alegou que isso de fato, merecia uma maior atenção do CNE.

O prazo para a inspeção preliminar dos institutos era de dois anos, o CNE poderia prorrogar este prazo em conformidade com a lei, porém, o caso deveria ser analisado de acordo com as particularidades de cada caso.

De acordo com o que foi discutido no parecer em pauta, o estabelecimento mantinha na condição de inspeção preliminar mais tempo do que permitia a lei, porém, não constava em seu relatório provas que dão veracidade a tais informações. Alguns dos conselheiros se posicionaram contra a prorrogação da inspeção; outros pontuaram o tempo de existência do instituto e que a lei não desautorizava a prorrogação, mas que não poderia ser por tempo indefinido, mas por um tempo determinado, pois, a falha do relatório poderia ser suprida com uma nova inspeção e um novo relatório, sendo este, apresentando uma descrição mais completa e minuciosa, provando a veracidade das boas condições das dependências desta instituição educacional.

O presidente da sessão colocou em votação a conclusão de que, as informações apresentadas no parecer não eram suficientes, sendo necessário novos esclarecimentos dentro de um prazo específico, esta proposta foi aprovada.

Parecer n. 85, Ginásio Municipal de Sorocaba

Este parecer refere-se ao Ginásio Municipal de Sorocaba, que de acordo com o relatório apresentado pelo seu inspetor, o estabelecimento conta com cinco anos de existência, depende de sua municipalidade que o fundou e é frequentado por um número elevado de alunos.

O relatório foi bem elaborado pelo o inspetor, contando com quatro gráficos[7] bem desenhados, no entanto, segundo o relatório, o CNE julgou tais elementos como irrelevantes para sua avaliação.

7 Elemento não encontrado nas atas, apenas relatado no parecer.

Algumas das condições requeridas pelo o Departamento Nacional do Ensino segundo o relatório em discussão, foram devidamente preenchidas, e em uma carta dirigida pelo o diretor do estabelecimento, encontram-se promessas de aquisição de alguns materiais que estão em falta em face da lista de requisitos mínimos, os quais o estabelecimento se propôs a arcar com o valor, que correspondia a 18:000$000 (dezoito contos de reis)

Então, a Comissão de Ensino Secundário propôs que, a consulta referente a permissão do título de Estabelecimento Livre de Ensino Secundário fosse adiada, até o cumprimento das promessas de forma a satisfazer as exigências legais.

Parecer n. 86, Ginásio São José dos Batatais

O parecer trata do Ginásio São José dos Batatais, que segundo o relatório apresentado em 1932, contava com 26 anos de existência, que até este referido ano, se encontrava nas mãos dos padres do Coração de Maria[8].

Segundo o parecer, o estabelecimento tinha em suas dependências, instalações avaliadas em pelo menos 2000:000$000 (dois mil contos de réis) e era frequentado por cerca de 200 a 300 alunos por ano.

Todos os relatórios realizados na inspeção, foram favoráveis a equiparação do estabelecimento. Um destes relatório ganhou destaque, sendo este o do mês de outubro de 1931, feito pelo o inspetor Nicanor Miranda, que acompanhava abundante documentação.

Este relatório havia sido submetido ao CNE em novembro de 1931, e teve o consentimento de sua equiparação adiada, devido a uma medida geral que havia sido aplicada em todos os pedidos feitos naquela época, com a intencionalidade de se obter maiores esclarecimentos sobre esses processos.

Referindo-se ao Ginásio São José dos Batatais, tal medida não ocasionou muitas mudanças, pois seus relatórios eram ricos em informações.

Diante de tais informações, o novo parecer sugeriu a Comissão de Ensino Secundário observar que, as boas condições em que os alunos deste estabelecimento estavam sendo educados, permaneciam intactos, e que o Ginásio honrava a cidade de São Paulo por sua excelência de ensino e preocupação com a qualificação docente.

Diante disso, o referido parecer conclui que, "Nestas condições, recomenda a Comissão de Ensino Secundario que seja concedida ao Ginasio S. José de

8 Igreja de ordem catolicista, fundada em 1897, em São Paulo, intitulada como Igreja Imaculado Coração de Maria (LUZ, 2016).

Batatais a designação de Estabelecimento Livre de Ensino Secundario, de acôrdo com o art. 55, § 2°, do decreto de consolidação." (Ata taquigráfica da 3º sessão da 2º reunião de 1932, Parecer n.º 86, Comissão de Ensino Secundário).

Na ata da 4ª sessão da 2ª reunião de 1932, foi lido o parecer sobre o Ginásio São José dos Batatais e colocado em discussão. O relator pediu a palavra sugerindo que não era necessário discutir novamente o assunto do parecer, pois havia apresentado outros pareceres favoráveis ao Ginásio na última reunião.

Os relatórios anteriores lidos na reunião, apresentavam informações minuciosas e claras alusivas ao Ginásio, bem como as fotografias anexadas aos relatórios que demonstravam o bom estado das instalações do instituto. E uma parte importante apresentada no parecer, é a preocupação da "Congregação", ou seja, o corpo escolar comprometido com as questões de ensino, o que foi bem registrado no relatório.

Por fim, foi dado espaço a discussão, e como não houve quem se manifestasse, foi colocado em votação que o Ginásio São José dos Batatais fosse designado como Estabelecimento Livre de Ensino Secundário, de acordo com o decreto previsto em lei, sendo aprovado.

Percebe-se que o CNE foi um importante órgão consultivo da época, como visto na descrição de seus pareceres, cada Comissão representava uma modalidade de ensino e cada qual tinha um inspetor para desempenhar a função de fiscalizar e relatar a vida das instituições, levando estes relatórios ao Conselho para sua discussão e conclusão.

No entanto, as Atas do CNE não demonstram concretude em alguns fatos, como por exemplo, citam a todo momento sobre anexos de documentos, fotografias, gráficos, porém, não fornecem a informação e localização destes elementos, visto que, os relatos apresentados nas reuniões, eram feitos por inspetores que poderiam ter ou não vivência com a realidade apresentada pela instituição, não havia uma outra pessoa para se deslocar e verificar a veracidade das informações apresentadas em relatórios, eles eram apenas discutidos de acordo com os primeiros fatos relatados, poucos eram os relatórios que tinham sua aprovação prorrogada para se realizar uma nova inspeção, e ter o Conselho uma nova versão do funcionamento de um denominado estabelecimento de ensino.

É perceptível entre os relatos dos pareceres, que muitos dos conselheiros conheciam os estabelecimentos, mas não tinham de fato, consciência da realidade em que estes estabelecimentos se encontravam, levando em

consideração, apenas o que vinha descrito em relatório. Pode-se perguntar então, o porquê de não designar um cidadão que convive e tenha conhecimento da instituição em que este se insere, para poder descrever em relatório e levar a discussão a vida do instituto nas reuniões do CNE, evidenciando em seus relatos como este vinha funcionando e o porquê dos recuos e/ou avanço, ou seja, um sujeito participante da realidade em que está inserido, para que assim pudesse se pensar na melhor solução ao referido estabelecimento de ensino.

Considerações

Pensar a história da educação, implica um olhar reflexivo ao passado no intuito de compreender o processo histórico e se ver como sujeito deste processo e as Atas do Conselho Nacional de Educação remetem a esse passado, é uma documentação que contém o registro de acontecimentos que refletiram diretamente na educação brasileira.

O estudo realizado demonstrou a riqueza de informações relativas as particularidades de diversas instituições educacionais, muitas delas, ainda em funcionamento.

Este trabalho contou com a análise de somente duas atas, sendo a primeira ata contendo a transcrição de pareceres relatados por suas respectivas comissões e a segunda ata, por conter a discussão na "ordem do dia" de grande parte destes pareceres. Na primeira ata foram doze pareceres transcritos, porém, neste estudo, fixamos nosso olhar apenas para a ata da sessão seguinte, deixando de relatar cinco destes doze pareceres, porém, sem prejuízo dos objetivos deste estudo.

As escolas citadas nestas atas tiveram seus pareceres discutidos nas reuniões do CNE e muitas delas tiveram que fechar as portas por não atenderem os requisitos exigidos pela legislação em vigor segundo (GUILHERME; SANTOS, 2018). Percebemos que havia um acompanhamento, por meio dos inspetores federais, dos estabelecimentos de ensino que requeriam a equiparação, no intuito de fiscalizar o seu funcionamento e se estavam de acordo com o que estabelecia a lei.

Portanto, concluímos neste breve estudo que as Atas do CNE são fontes que contêm um relevante número de informações que podem subsidiar pesquisas de todo o porte, de um breve estudo a um doutoramento. A importância deste acervo, ainda não revelado, poderá representar uma grande contribuição para pesquisas em história da educação.

Referências

GODOY Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. **O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936.** (No prelo). Artigo contido no relatório de Estágio de Pós-Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2018.

GUILHERME, Willian Douglas. **Os primórdios do ensino superior no Triângulo Mineiro**: a Escola de Pharmacia e Odontologia de Uberaba - 1926 a 1936. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Marília-SP. 2016.

IVASHTA, Simone. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 68-77, jan. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/ 8640379/7938. Acesso em: 20 de junho 2018.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUZ, Rogério Dias. **Há 119 anos iniciava-se a construção da Igreja Imaculado Coração de Maria em São Paulo**. São Paulo/SP, 2016. Disponível em: https://cronicasmacaenses.com/2016/10/10/ha-119-anos-iniciava-a-construção-da-igreja-imaculado-coracao-de-maria-em-sao-paulo/. Acesso em: 19 de junho 2018.

PAIVA, Tamires Farias de. **Pela educação hygienica do professorado**: docência, pedagogia e discursos científicos na primeira república. *In*: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2012, Anais Eletrônicos.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 5 n. especial, p. 28-35, ago. 2006. ISSN 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf. Acesso em: 21 de junho 2018.

SOBRE AUTOR E AUTORAS ORGANIZADORAS

Josemir Almeida Barros

Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). Historiador e Pedagogo. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR, do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da UFU e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da UFMT. Vice Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu. Desenvolve pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, instituições escolares, políticas públicas, infâncias, entre outros. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2687-6575. E-mail: josemirbh@gmail.com

Nádia Cuiabano Kunze

Doutorado e Mestrado em Educação. Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Servidora técnica em assuntos educacionais, pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional (GPEP) e membro do Comitê Editorial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - Campus Cuiabá. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória do PPGE/Instituto de Educação da UFMT e vice-diretora da Associação Nacional de Política e administração da Educação (ANPAE) em Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo cursos, minicursos, oficinas, estudos e pesquisas científicas sobre as seguintes temáticas: história da educação profissional e das instituições educativas, acervo fotográfico escolar, arquivos escolares, acervo documental escolar, pós-graduação na rede federal de educação, ciência e tecnologia e metodologia na iniciação científica. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4167-2770. E-mail: nadia.kunze@cba.ifmt.edu.br

Silvia Maria dos Santos Stering

Doutora e Pós-Doutora em Educação. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1996). Mestrado em Movimentos Sociais e Educação Popular também pela UFMT (2008).Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Popular, Movimentos Sociais em Educação, Processos Instituintes, Institucionalização dos Movimentos Sociais, PROEJA, Educação Profissional e Tecnológica, Educação ao Longo da Vida e Políticas Públicas em Educação. Faz parte do Grupo de Investigação "Políticas, Governação e Administração da Educação", RG-NORTE-1661-109 da UMinho Campus Gualtar, da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina - RECONAL-Edu, e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, Pró Reitoria de Ensino. Email: silvia.stering@ifmt.edu.br

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Alex Carbonel

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (ProfHistória/UNEMAT); Graduado em História pela UNEMAT (2006). Tem curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação do Campo - Saberes e Fazeres da Terra, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2013); professor efetivo da educação básica do Estado de Mato Grosso na disciplina de História. Tem experiência na educação básica com ensino de História e Educação do Campo. E-mail: carbonelpereira@hotmail.com

Andressa Lima da Silva

Doutoranda e Mestra em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Graduada em Educação Física e Pedagogia, Professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Ariquemes. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8253-9867. E-mail: andressa.lima@ifro.edu.br

Cláudia Borges Costa

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). É membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graduada em História, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Faz parte da equipe que compõe o Centro Memória Viva da Universidade Federal de Goiás (UFG) em pesquisas do subprojeto: Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Faz parte da Equipe que compõe o Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia. Tem experiência na área de Educação, com estudos em políticas públicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ênfase nos seguintes temas: formação do homem e história, trabalho-educação e educação popular. E-mail: cbc2111@gmail.com

Daniel Carceglia

Educador Popular. Coordinador Académico de la Universidad Plurinacional de la Patria Grande. Coordenador General de la Campaña Municipal de Alfabetización para Jóvenes, Adultas y Adultos - Municipalidad de Berazategui - Buenos Aires, Argentina. Coordinador del Programa de Educación Popular y Formación Laboral - Universidad Nacional de Quilmes - Buenos Aires, Argentina. Profesor de las materias "Educación Popular y Comunicación Popular" y "Educación en Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanías" (UNQ) y de "Educación II" (UNSaM). Especialista en Educación en Derechos Humanos. Licenciado en Comunicación Social. E-mail: danielcarceglia@gmail.com

Ivoneides Maria Batista do Amaral

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO/IL/UFMT), investiga a relação entre Teatro, Dança dos Mascarados e Performance. Integrante da linha de pesquisa Poéticas Contemporâneas. Tem Pós-Graduação e Especialização em Gestão Cultural (SENAC/MT) - (2010). Realizou pesquisa sobre Outras Dramaturgias Teatro na Escola. Tem Pós-Graduação e Especialização em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais) pela Faculdade UNIDARWIN - Brasília DF (2010). Graduação em Pedagogia Unintese (2015) e Ciências Sociais pela Faculdades Integradas Cândido Rondon (2006). Atualmente, Professora Intérprete da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Cuiabá Mato Grosso (MT). Professora das faculdades Integradas de Várzea Grande. E-mail: ivoneidesbamaral@gmail.com

Juliana Cândido Matias

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Pós-Graduada em Gestão, Orientação e Supervisão, com ênfase em Psicologia Educacional pela Faculdade de Rolim de Moura (2010). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2009). Atualmente é professora das Redes Estadual e Municipal de ensino de Rolim de Moura, Rondônia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8573-6724. E-mail: juhmatias.rm@gmail.com

Letícia José Alves

Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias/TO. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia. E-mail: leticiaalves0309@hotmail.com

Luciana Martinez de Oliveira Costa

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (ProfHistória/UNEMAT). Possui Graduação em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História. Professora de História na Rede Estadual de Ensino pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: lucianamartinez.costa@gmail.com

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá. Mestre em Educação (2013), pela UFMT. Graduada em Licenciatura em Matemática (2007) pelo Univag - Centro Universitário de Várzea Grande/MT. Especialista em Fundamentos da Docência para Educação a Distância (2008) pelo Univag - Centro Universitário em Várzea Grande/MT. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, atuando na Educação Básica, na disciplina de Matemática. Pesquisadora da Etnomatemática na Educação Escolar Quilombola e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ). E-mail: gutchu76@yahoo.com.br

Maria Emília de Castro Rodrigues

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - (2008; 2000). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação - UFG (1986). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Coordenadora da Pesquisa Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: História e Memória. Membro da Pesquisa Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste.

Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Estado, Política e História da Educação. Membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com

Marilu Marqueto Rodrigues

Mestra em Educação na linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Campus Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga e Especialista em Docência para a Educação Infantil e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso e Especialista em Gestão Escolar. Professora da Rede Municipal de Cuiabá-MT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG), membro de pesquisa do Centro Memória Viva (CMVIE) e integrante da Rede de Mulheres pela Equidade de Gênero (REMEG), PBEXT ACÕES 2017, Programa Permanente de Extensão: ações educativas para o protagonismo feminino - vozes das mulheres na UFMT, Cuiabá: Projeto EDUG: Educação e relações de gênero; Projeto NUDIE - Núcleo de Documentação do Instituto de Educação; Projeto Memória e História da Educação - Vozes das Mulheres, Escolarização e Gênero, PBEXT AF 2017, Centro Memória Viva: Mulheres na Educação de Jovens e Adultos – EJA e PROJETO SemiEdu 2017: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4999-7211. E-mail: mluumk@gmail.com

Marion Machado Cunha

Doutor em Educação na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - (2010). Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1994), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2001). Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop - MT. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente em temáticas: Trabalho e educação; trabalho do professor; universidade; política e história, metodologia de pesquisa qualitativa; Políticas de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza. E-mail: marioncunha@hotmail.com

Marli Auxiliadora de Almeida

Doutorado em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - (2013), com tema de pesquisa: Índios fronteiriços: a política indigenista de fronteira e políticas indígenas na província de Mato Grosso entre a Bolívia e o Paraguai (1837-1873). Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - (1990). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação História, Territórios e Fronteiras (UFMT) - (2002). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora nos cursos de Licenciatura em História, Licenciatura Intercultural Indígena e Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UNEMAT. Coordenação do Programa de Iniciação à Docência em História - PIBID e do Centro de Pesquisa e Museu de Arqueologia, Etnografia, Paleontologia e Espeleologia do Campus Jane Vanini da UNEMAT. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História: Estágio Curricular Supervisionado e Formação de Professor de História; História Indígena e temáticas relacionadas à questões de Fronteiras de Mato Grosso e Fronteira Étnica/Indígena. E-mail: marlialmeida@unemat.br

Nilce Vieira Campos Ferreira

Pós-Doutora em Educação e Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia - UFU. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/Instituto de Educação /Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da - CMVIE; do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. Conselheira da Sección de Educação da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. Desenvolve investigação que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), proposto para o triênio 2018-2021. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9165-0011. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Rosemary da Luz

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018), Graduação em Pedagogia para Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010). Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso. (1997). Especialização em Planejamento Educacional pela Universo/Universidade Salgado de Oliveira. Especialização em "Gestão Escolar" pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (2015). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gêneros. (GPHEG) e da Rede Mulheres pela Equidade de Gêneros (REMEG). Tem experiência como gestora escolar de escola pública. Possui experiência como gestora do Cefapro de Alta Floresta. Atuou como tutora do Programa Profuncionário com a turma de Infraestrutura Escola. Foi Coordenadora de Formação do Programa Projovem Urbano do município de Alta Floresta. Coordenadora do Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do estado de Mato Grosso e integra o Fórum de debates da Educação de Jovens e Adultos de Alta Floresta/MT. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0073-1009. E-mail: rosy.eja@gmail.com

Silvana de Fátima dos Santos

Licenciada em Pedagogia, Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (PPGE/UNESP), Campus de Marília. Atuou na rede Municipal e Estadual de ensino como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), lotada no Departamento de Apoio ao Ensino do Campus Ariquemes. Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia. Desenvolve pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais, ao ensino médio, educação profissional e educação do campo. ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4811-1562. E-mail: silvanasantos.ped@gmail.com

Suely Dulce de Castilho

Doutora em Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), obteve seu título de Mestre em Educação e Movimentos Sociais na mesma universidade. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de literatura brasileira, Currículo, educação para as relações étnico-raciais, Educação quilombola; diversidade culturais; relação segurança pública e minorias e Movimentos Sociais. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola GEPEQ/PPGE/UFMT. E-mail: castilho.suely@gmail.com

Willian Douglas Guilherme

Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, campus de Arraias. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia; e membro do Grupo Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação - Lapedi - UFT. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (Lato-Sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

As contribuições trazidas por pesquisadoras e pesquisadores são apresentadas de forma a evidenciar os resultados de suas investigações sobre as temáticas relativas à História da educação, formação de professores rurais, infâncias, questão agrária, instituições escolares, práticas pedagógicas e gênero, educação de jovens e adultos, políticas públicas, comunidades tradicionais, educação popular e fontes para/sobre os processos de pesquisa em História da Educação.

(Trecho da apresentação)

Sustentável editora

edufro

ISBN: 978-65-87539-02-7