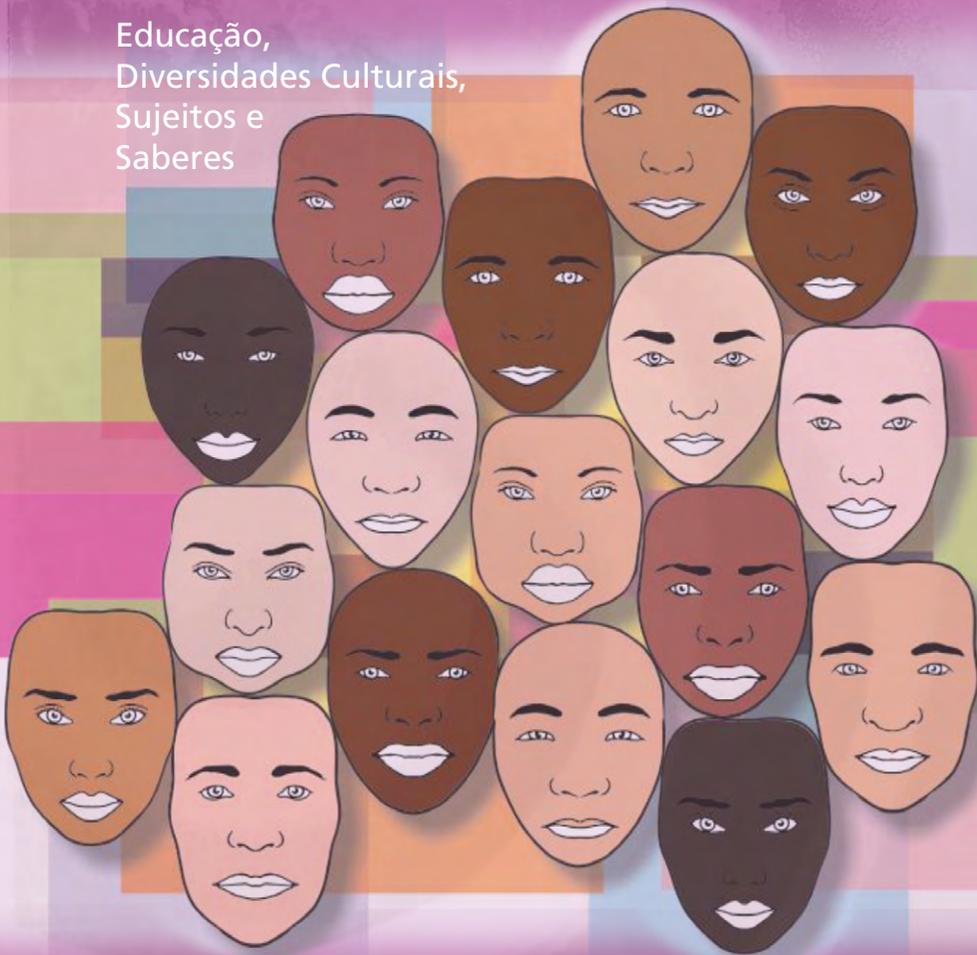


# Revista de Educação Pública

Educação,  
Diversidades Culturais,  
Sujeitos e  
Saberes



Cuiabá, v. 27, n. 65/1, maio/ago. 2018

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Evandro Aparecido Soares da Silva

**Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Renilson Rosa Ribeiro

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Formula e aprova a política editorial da Revista;  
Aprova o plano anual das atividades editoriais;  
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora geral)

Florestan Fernandes – *In Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *In Memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Alicia Civera Cerecedo, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP/Bauru/Rio Claro, SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT/Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Dora Piñeres de La Ossa – Universidade de Cartagena – Colômbia

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Portugal

Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *In Memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar/São Carlos, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação, Poder e Cidadania  
*Education, Power and Citizenship*

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Beleni Saléte Grandó – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação Ambiental  
*Environmental Education*

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação e Psicologia  
*Education and Psychology*

Kátia Morosov Alonso – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Cultura Escolar e Formação de Professores  
*School Culture and Teacher Education*

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
História da Educação  
*History of Education*

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação em Ciências e Matemática  
*Education in Science and Mathematics*

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

**Endereço eletrônico:**

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):  
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,  
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, sala 1.  
CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466  
Email: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública



2018

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 297-534	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431  
Homepage: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge/>>

### Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e debates acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

**Nota:** A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



**EdUFMT**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.editora.ufmt.br/>>. Email: <[edufmt@hotmail.com](mailto:edufmt@hotmail.com)>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

**Editora Sustentável**

Site: <[www.editorasustentavel.com.br/](http://www.editorasustentavel.com.br/)>. Email: [editorasustentavel@gmail.com](mailto:editorasustentavel@gmail.com)

**Coordenador da EdUFMT:** Renilson Rosa Ribeiro

**Editora da Revista de Educação Pública:** Filomena Maria de Arruda Monteiro

**Editora Adjunta:** Rute Cristina Domingos da Palma

**Técnica:** Dionéia da Silva Trindade

**Técnica:** Léa Lima Saul

**Revisão de texto:** Maria das Graças Martins da Silva

**Editoração eletrônica e finalização:** Téo de Miranda – Editora Sustentável

**Capa:** obra de Marcelo Velasco

**Arte gráfica da capa:** Téo de Miranda – Editora Sustentável

**Periodicidade:** Quadrimestral

### Fontes de Indexação:

**BBE** - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<[http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_phome](http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome)>

**CLASE** - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<[www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419](http://www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419)>

**Diadorim** - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

**IRESE** - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

**Universidad Autónoma del México** - <[http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/)>

**LATINDEX** - <<http://www.latindex.unam.mx/busador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistaEducaaoPublica>>

**PKP** - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

**SciELO** – EDUC@ - <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&lng=pt&pid=2238-2097](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097)>

**Sumários de Revistas Brasileiras** - <<http://sumarios.org/>>

**WebQualis** - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 27, n. 65/1, (maio/ago. 2018), Cuiabá,

EdUFMT, 2018, 238 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

### Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

**Correspondência para assinaturas e permutas:**  
Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa

Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

Email: <[crep@ufmt.br](mailto:crep@ufmt.br)>

### Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

### Apoio:

**FAPEMAT**  
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA  
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 300 exemplares

### Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)

[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

## Apresentação

**Entre culturas, sujeitos, saberes e suas práticas.....** 305

## Artigos

**A formação de professores e laicidade no ensino superior .....** 311  
Carlos Roberto Jamil CURY

**Universidad y sociedad, retos para Colombia en  
tiempos de post acuerdos.....** 329  
Dora PIÑERES DE LA OSSA

**Formação de professores como resgate social no contexto amazônico:  
uma proposta contra-hegômica .....** 343  
Valmir Flores PINTO

**A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na  
diversidade de gênero na computação .....** 365  
Karen da Silva FIGUEIREDO  
Cristiano MACIEL

**Infâncias e a escola rural: traçados e bordados .....** 385  
Josemir Almeida BARROS  
Juracy Machado PACIFICO

**Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo:  
professores leigos na história da escola rural .....** 405  
Sandra Cristina Fagundes de LIMA

**Avaliação Emancipadora: Educação de Jovens e  
Adultos e Educação Profissional .....** 425  
Erlando da Silva RÊSES  
Reinouds Lima SILVA

<b>Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos .....</b>	<b>447</b>
Maria Emilia de Castro RODRIGUES Cláudia Borges COSTA	
<b>Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente .....</b>	<b>469</b>
Neil FRANCO	
<b>Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas ....</b>	<b>487</b>
Nilce Vieira Campos FERREIRA Yesica Paola Montes GELES	
<b>Cultura escolar e disciplina na formação de professores: a Escola Normal de Montes Claros (1888-1903) .....</b>	<b>507</b>
Wenceslau GONÇALVES NETO Carlos Henrique de CARVALHO	
<b>Diretrizes para Autores .....</b>	<b>529</b>

# Contents

## Presentation

**Between cultures, subjects, knowledge and practices...** ..... 305

## Articles

**The teacher`s constitution and the laity in the higher education...** 311

Carlos Roberto Jamil CURY

**University and society, challenges for Colombia in times of post agreement** ..... 329

Dora PINERES DE LA OSSA

**Training of teachers as social rescue in the amazon context: a counter-hegemonic proposal** ..... 343

Valmir Flores PINTO

**Self-efficacy in career development and its influence on gender diversity in computer science** ..... 365

Karen da Silva FIGUEIREDO

Cristiano MACIEL

**Children and the rural school: traced and embroidered** ..... 385

Josemir Almeida BARROS

Juracy Machado PACIFICO

**I also learned and taught at the same time: lay teachers in the history of the rural school** ..... 405

Sandra Cristina Fagundes de LIMA

**Emancipatory Evaluation of young and adult education with the Vocational Education** ..... 425

Erlando da Silva RÊSES

Reinouds Lima SILVA

<b>Work and popular education: dialogue between professional education and young adult formation ..</b>	<b>447</b>
Maria Emilia de Castro RODRIGUES Cláudia Borges COSTA	
<b>Transphobia and school routine: impacts on the teacher/student relationship.....</b>	<b>469</b>
Neil FRANCO	
<b>Origin of the normal schools: a brief view to brazilian and colombian normal schools .....</b>	<b>487</b>
Nilce Vieira Campos FERREIRA Yesica Paola Montes GELES	
<b>School culture and discipline in teacher training: the Normal School of Montes Claros (1888-1903).....</b>	<b>507</b>
Wenceslau GONÇALVES NETO Carlos Henrique de CARVALHO	
<b>Submission Guidelines .....</b>	<b>529</b>

# Apresentação

## Entre culturas, sujeitos, saberes e suas práticas...

### Between cultures, subjects, knowledge and practices...

A Revista de Educação Pública, articulada aos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT/campus Cuiabá, problematiza nesta edição temática a educação no contexto das *Diversidades Culturais, dos Sujeitos e seus Saberes*.

Os textos aqui publicados despontam motivados pelos atuais debates acerca da Educação em um contexto no qual os sujeitos e seus saberes ocupam espaços de resistência em nossos cotidianos, seja na esfera pessoal, profissional, nos coletivos ou nas instituições que lidam com os processos do ensinar e do aprender.

Este número apresenta contribuições de autoras e autores que conosco dialogam em busca de espaço para o debate, para a reflexão a respeito de suas pesquisas nas quais trazem ponderações sobre a realidade brasileira, o que nos permite observar que na constituição dos espaços de saberes há a oportunidade de encontros, trocas e divulgação de experiências articuladas a diferentes campos da ciência.

Claro está que compreendemos que vivemos um tempo no qual é da maior importância dimensionar nosso espaço de atuação como um lugar de onde nos posicionamos, defendemos nossas concepções de mundo, de educação, de cultura... Autoras e autores, nessa linha de raciocínio, conjecturam sobre as contribuições dos processos educativos na relação que estabelecem com o outro. Nos textos apresentados, instituições, normas, regulamentos, sujeitos e saberes se desdobram em práticas culturais que afetam a constituição de nossas subjetividades.

Esta edição insere-se, do mesmo modo, na discussão atual e visa contribuir com pesquisas sobre alternativas possíveis para o desenvolvimento do potencial humano e criativo nas diferentes etapas do processo educativo, reconhecendo a inserção de novos sujeitos nesse processo. Perpassam pelos textos, a discussão de contextos nos quais a educação, os sujeitos, seus saberes e as diversidades culturais se imbricam.

Ao destacarmos, neste número, a temática *Culturas, sujeitos, saberes e suas práticas*, queremos enfatizar motes que são pesquisados há muitos anos e, ao mesmo tempo, mostrar como as investigações abordam a sociedade, a formação docente, a laicidade do ensino, as instituições escolares e suas práticas que



impõem determinados modelos para as crianças, para as sexualidades, para a família, enfim para as representações de masculino e feminino, em tempos nos quais nos debatemos frente a reformas educacionais que impactam os cotidianos escolares.

Para nós, destacar contextos tão diversos significa identificar que homens e mulheres têm uma história, da qual são também sujeitos. Significa igualmente, engajarmo-nos como militantes em um projeto de emancipação das populações mais fragilizadas, de populações que se mantiveram marginalizadas, nas quais o processo de crescente acesso e visibilidade de seus combates, de suas resistências foram retratadas nas investigações que compõem esse número temático, o que denota claramente que a luta por uma educação equânime para brasileiras e brasileiros ainda não terminou.

O itinerário dos escritos percorre parte de descobertas, de adventos, de investigações que se inscrevem em um movimento coletivo composto por múltiplas interações em busca de mudanças, que alargam nossas perspectivas espaciais, temporais, culturais. Trazer a público essas pesquisas é permitir, da maneira mais aberta possível, o acesso ao conhecimento acumulado por esses estudos e pesquisas.

A presente edição agrupa artigos de investigação e reflexão nacional e internacional que remetem a assuntos cruciais para o momento nacional e latino-americano, no qual relações entre sujeitos, instituições, saberes e práticas encontram-se marcadas pelo avanço de uma série de políticas e programas conservadores que reduzem a autonomia e o papel emancipador dos espaços educativos.

Em tempos de aprovação da reforma do Ensino Médio, de supressão dos termos *identidade de gênero* e *orientação sexual* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de crescente participação do setor empresarial em instituições de ensino, de militarização de instituições escolares, de ampla ofensiva liberal-conservadora, apoiada em uma aliança entre o empresariado da educação e os setores mais reacionários, evidencia-se a disputa pela concepção de educação nos mais variados espaços e tempos. Os textos que ora apresentamos se mostram pertinentes para a discussão que remete à necessidade de desconstrução de práticas e discursos colonizadores, rumo à reconstrução do tecido social no qual estamos imersos.

A complexidade desses dias que vivemos exige que falemos do humano, de realidades que apresentam maiores fragilidades e da necessidade de buscarmos estratégias públicas a integrarem todas as pessoas, independentes de sua origem, sexo, religião ou pensamento. A pluralidade há de ser respeitada e uma ordem social só se pode conseguir na convivência com as diversidades.

No primeiro texto que abre essa edição Roberto Jamil Cury nos traz o artigo *A formação de professores e laicidade no ensino superior*. O autor apresenta uma análise sucinta, concreta e ontológica a respeito da formação de professores em instituições de ensino superior à luz da laicidade e discute o ordenamento jurídico do Brasil, por meio de suas leis, normas, finalidades e objetivos da educação, mostrando que o avanço do conhecimento científico se faz exercitando a dúvida, a crítica, o debate, o diálogo entre diversos pontos de vista. Para ele, é à luz do desenvolvimento próprio do saber científico que, em qualquer universidade, a formação docente *qua talis* é laica.

Desde a Colômbia, Dora Piñeres De La Ossa em *Universidad y sociedad, retos para Colombia en tiempos de post acuerdos* debate o papel da universidade republicana e seu interesse em formar as novas elites na América Latina, as mudanças e crises que surgiram no século XX. Seu olhar se volta particularmente para a Colômbia de hoje. A autora defende uma universidade baseada na educação cidadã e que disponha de instrumentos para fortalecer a democracia, para preparar a juventude para a vida social e política, para transformar as representações sociais de desigualdade, enfim para criar um espaço de educação e cidadania no marco de direitos, deveres, da reflexão e do pensamento crítico.

Valmir Flores Pinto debate a *Formação de professores como resgate social no contexto amazônico: uma proposta contra-hegemônica* e apresenta uma discussão a respeito dos primeiros passos para a contra-hegemonia dos menos favorecidos diante da hegemonia dos dominantes na sociedade civil e política. Combinando elementos da literatura dialética histórico-crítica e qualitativa a partir das realidades geográficas, sociais, econômicas e políticas do Sul amazônico e destaca que o saber permite-nos perceber as contradições, seja por parte da classe dirigente, seja por parte dos dirigidos.

Em *A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na diversidade de gênero na computação*, Karen da Silva Figueiredo e Cristiano Maciel levantam a discussão sobre como os gêneros podem influenciar nas tomadas de decisão profissional por carreiras e cursos de ensino superior em computação e tecnologias por parte de jovens e moças e analisam, a partir de uma perspectiva teórica da Psicologia do desenvolvimento da carreira e do papel da autoeficácia como as influências do gênero se dão em todas as relações da tríade do determinismo recíproco, considerando não somente fatores pessoais, mas também fatores comportamentais e contextuais, abrangendo as relações interpessoais e influências familiares.

Ao trazer a educação das crianças para esta edição, no texto *Infâncias e a escola rural: traçados e bordados*, os autores Josemir Almeida Barros e Juracy

Machado Pacífico destacam a construção de espaços próprios para a educação escolar e o possível entrelaçamento de infâncias com as mídias e expõem que significados próprios de fazeres e pensares das infâncias atravessam os diversos contextos, podendo constituir importantes processos discursivos ou estabelecer redes de conhecimentos.

Apresentando-nos o texto *Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural*, Sandra Cristina Fagundes de Lima discute como a escola rural converte o espaço indiferenciado do meio rural num lugar de circulação de saberes, culturas, práticas e sociabilidades, com o intuito de contribuir para romper o silêncio que persiste tanto no que concerne ao fato social, ao meio rural e as suas escolas.

A pretensa e necessária integração do currículo como um *vir a ser* no âmbito do PROEJA, bem como a possível articulação de saberes na integração da educação profissional, com a educação básica, além de aproximações com as concepções teóricas que norteiam uma *educação do trabalho* é a discussão estabelecida por Erlando da Silva Rêses e Reinouds Lima Silva no texto *Avaliação Emancipadora: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*.

*Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos*, temática abordada por Maria Emilia de Castro Rodrigues e Cláudia Borges Costa, analisa pesquisas realizadas no *Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV)*, estabelecendo um diálogo entre educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e educação popular, história e memória.

Neil Franco discute *Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docentel/discente* e contextualiza manifestações de preconceito e discriminação nas relações estabelecidas entre professoras travestis, transexuais, transgêneros e corpo discente. A percepção do autor inspira conceber o gênero como um processo de encontros, (re)encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais, elaborados ao longo da história, definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino.

Em *Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas* Nilce Vieira Campos Ferreira e Yesica Paola Montes Geles estabelecem um diálogo sobre formação de professoras e professores nas escolas normais primárias, traçando um paralelo entre as escolas normais brasileiras mato-grossenses e colombianas. Destacam que enquanto no Brasil essas escolas foram preponderantemente destinadas à formação de professoras, na Colômbia primeiramente as escolas normais foram eminentemente masculinas para depois converterem-se em espaços femininos.

No último artigo deste número *Cultura escolar e disciplina na formação de professores: a Escola Normal de Montes Claros (1888-1903)*, Wenceslau Gonçalves Neto e Carlos Henrique de Carvalho delimitam parcialmente a cultura escolar que se desenvolvia no interior da instituição. Os autores oferecem ao leitor a oportunidade de refletir sobre as relações entre o passado e o presente no campo da educação, articulando mudanças e permanências que se manifestam no interior dos espaços escolares como questões disciplinares, violência, poderes constituídos, o que permite certa compreensão do funcionamento da *maquinaria* escolar, bem como das práticas daí decorrentes.

Conscientes de que a escrita, embora muitas vezes negada, outras tantas vezes filha de muitos e em outras produzida no coletivo, está sempre em movimento e tem, portanto, como destino uma propagação constante, desejamos boa leitura.

Profª. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira  
Profª. Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadoras do Seminário Educação 2017  
PPGE/IE/UFMT



# A formação de professores e laicidade no ensino superior

## The teacher's constitution and the laity in the higher education

Carlos Roberto Jamil CURY<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores em instituições de ensino superior à luz da laicidade. O ordenamento jurídico do Brasil, por meio de suas leis, normas, finalidades e objetivos da educação, sustenta a laicidade como componente da formação docente em toda e qualquer instituição de ensino superior. Isso não significa nem uma postura antirreligiosa e nem a proibição de que as instituições confessionais possam oferecer sua diferença sem imposição de valores.

**Palavras-chave:** Laicidade e Educação Superior. Formação de Professores e Laicidade. Legislação e Laicidade

### Abstract

This article has as aim to examine the teacher's constitution in the higher education according to the principle of the laity. The Brazilian juridical order of education by their laws, rules, finalities and objectives sustains the laity as a component of the teacher's constitution in all the higher education institutions. This does not mean an anti-religious stance nor the prohibition that the confessional institutions can offer their difference without imposition of values.

**Keywords:** Laity and Higher Education. Teacher's Constitution and Laity. Law and Laity.

---

1 Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC/SP; Pós-doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França e pela UFRJ. Professor adjunto da PUC/ MG atuando na Graduação e Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Vice-presidente da SBPC. Endereço: Avenida Itaú, n. 505, 2o andar - PPG Educação/PUCMinas, Belo Horizonte/ MG, CEP: 30730-281. Tel.: (31) 34622884. Email: <crjcury.bh@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 311-327	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores em instituições de ensino superior à luz da laicidade. Apoiado no ordenamento jurídico do país, legislação e normas, em conceituação relativa ao tema, busca trazer argumentos que, respeitado o espaço privado da sociedade civil, sustentem a laicidade como componente da formação docente, seja nas instituições públicas, seja nas instituições particulares autorizadas.

A formação de professores, para atuarem como licenciados ou autorizados na Educação Básica, supõe, em qualquer Instituição de Ensino Superior, seja sob a forma de Universidade, Centro Universitário ou Instituição Isolada, a obediência ao Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96) “Dos Profissionais da Educação (art. 61-67). Dispõe o art. 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

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, terá como fundamentos:

I – *a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;*

- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Cumpre chamar a atenção, no *caput*, a expressão  *cursos reconhecidos* e o inciso I do parágrafo único.

Quanto aos cursos reconhecidos, importa dizer que eles são uma atribuição privativa do Estado, seja para seus próprios cursos em suas instituições (art. 4º da LDB), seja para as instituições privadas de qualquer natureza, sob o fundamento do art. 209 da Constituição Federal de 1988 e expresso nos art. 19 e 20 da LDB.

Por outro lado, todas as universidades e as outras formas de instituições de ensino superior, no que concerne ao ensino, obedientes aos incisos I, II, III, VII e VIII do art. 206 da Constituição – *princípios do ensino* – são laicas, reproduzidos no art. 3º da LDB. E isso se reforça com o art. 43 da LDB, que diz:

A educação superior tem por finalidade:

- I – *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
- II – *formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*
- III – *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*
- IV – *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*
- V – *suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;*
- VI – *estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Nesse sentido, há uma reiteração de que a formação se dá com *fundamentos científicos* e com o *desenvolvimento do espírito científico*.

As instituições de ensino superior devem se pautar pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, que, em seu art. 2º, IX acentua a *valorização dos (as) profissionais da educação* e se orienta pelas metas 15, 16, 17 e 18 do mesmo PNE e respectivas estratégias. Além desse dispositivo, elas devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação, conforme disposto na lei n. 9.131/1995 e trazidas pelo Parecer CNE/CP n. 02/2015 e Resolução CNE/CP n. 02/2015. Esse Parecer e essa Resolução dirigem a *formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.

Essa importante Resolução, no seu art. 3º, § 5º, inciso V, diz que, entre outros, é princípio da formação docente: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

O que difere as instituições públicas das privadas são as mantenedoras, que instituem e mantêm as suas diferentes instituições, segundo o art. 209 da Constituição e o art. 20 da LDB, e que podem oferecer uma diferença na constituição de seu projeto pedagógico, como, por exemplo, a oferta de cultura religiosa ou de história das doutrinas religiosas na formação geral dos seus estudantes.

Mas a formação docente deve pautar-se pelos *fundamentos científicos*, considerando o *desenvolvimento do espírito científico* e assim poder possuir o *domínio dos conhecimentos científicos e didáticos*.

Considerando-se, pois, tais fundamentos, indispensáveis inclusive para a autorização de funcionamento, vê-se que a universidade não é lugar do dogma que se caracteriza pela formulação doutrinária apresentada como indiscutível, certa e tida como verdade para todos. A universidade é lugar da circulação do saber crítico que reflete, analisa e questiona as condições de produção de determinada

realidade. Ela, pois, é chamada a desvendar as contradições reais que assolam o senso comum e a própria vida social. Por essa via, qualquer realidade, como, por exemplo, o fenômeno religioso, pode ser objeto de estudos e pesquisas a partir das ciências humanas e sociais.

E a ciência é um desses campos que teve um desenvolvimento enorme na Modernidade por ter uma postura não dogmática e antidogmática no âmbito da terrenalidade. Essa postura, nas antípodas de todo e qualquer fundamentalismo ou dogmatismo, nasce de um confronto com princípios que por serem extra-humanos ou terrestres condicionam a pesquisa e a vida política.

Historicamente, a passagem da concepção pré-moderna triádica e hierárquica (Deus - Homem - Mundo) cede lugar para uma concepção diádica (Homem - Mundo), contendo dois movimentos: o do absoluto para o relativo (campo da terrenalidade) e o do absoluto para o campo do privado.

Em outro momento, Cury (2008, p. 127-128, grifo do autor) escrevia:

Deslocando o campo do sagrado e da fé para o privado e para o indivíduo, a Modernidade própria do Estado laico, no entanto, não adota a religião da 'irreligião' ou da anti-religiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, de um lado, o Estado se libera do controle religioso, e de outro lado, libera também as igrejas de um controle sobre suas especificidades no que toca ao campo religioso da fé e da crença. Isso quer dizer, pois, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado que se afirma, por sua vez, como garante das liberdades próprias dos direitos civis. Assim, sob esse ponto de vista, a laicidade se coloca como um lugar de igualdade e de respeito às diferenças.

Pode-se assinalar alguns indicadores da laicidade. Trata-se, por exemplo, no corpo legal, da liberdade religiosa, da expressão livre dos cultos, do caráter público dos cemitérios (abolindo o seu anterior caráter religioso mas deixar de considerá-los do modo mais respeitoso possível) e o controle dos mesmos pelo poder público. Fazem parte do mesmo contexto as leis relativas ao casamento civil, à possibilidade de divórcio e o atestado de óbito com os respectivos registros em cartórios civis.

A ciência, apanágio da universidade, procede de um mundo desencantado com relação à religião, respeita os dogmas e a fé das pessoas e das correntes

doutrinárias das religiões, porém nos limites do espaço privado dos indivíduos e nos locais de culto.

A laicidade é um dos componentes mais fundamentais da Modernidade. Trata-se da separação da Igreja e do Estado e de aceitação da vida sociopolítica como autoprodução humana. Essa separação é condição para romper com uma visão organicista da sociedade em prol de uma concepção democrática. Em outros termos, vai-se do teocratismo hierárquico ao antropocentrismo democrático. Entre idas e vindas e contradições, o domínio religioso na vida secular foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade e lugar de exercício do poder como representante do conjunto de cidadãos. Essa realidade de paradigmas gerou polêmicas quanto aos limites entre o livre exercício de crer e de cultuar e a autonomia dos cidadãos em se colocar como poder legítimo de fazer do contrato social a origem do poder e da ereção das leis.

A laicidade, então, implica o Estado como lugar do público, do comum, expressão de uma cidadania aberta em que a lei, a igualdade e a força não podem ser possuídas, nem por elementos extraterrenos, e nem por diferencialismos segregadores. Mas ela não é a religião da contrarreligião, respeitadora que é das crenças e dos cultos na sociedade civil. Não por outra razão, a Lei de Diretrizes e Bases faz uma distinção importante, logo no seu art. 1º, entre a educação *lato sensu* (caput), de modo bastante abrangente, e a educação escolar (*stricto sensu*) em instituições próprias.

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996).

Desse modo, a LDB reconhece a sociedade civil como um amplo lugar de educabilidade e, nesse caso, abrange as igrejas, aí incluídos seus meios próprios de comunicação e de informação.

A laicidade – campo próprio do político – implica tanto o republicanismo, cuja essência é, *ex parte populi*, poder decidir sobre as normas reguladoras da vida social. A Modernidade deixa de acatar a origem divina do poder terreno para, lentamente, definir a soberania popular como polo originário daquele poder. Com isso, a fé religiosa, respeitada no seu todo, desloca-se para o campo da sociedade civil, ou seja, no âmbito das instituições privadas. No caso do Brasil, tal separação

consta do art. 19 bem como a liberdade de pensamento, de consciência e de culto do art. 5º da mesma da Constituição (BRASIL, 1988).

Mas isso não significa que a laicidade seja desprovida de valores. Bem ao contrário, o próprio respeito às doutrinas e à fé religiosas demonstra que toda a escolha pessoal, subjetiva e particular merece a consideração de todos. Além do mais, há dispositivos positivados no ordenamento jurídico que exigem de qualquer pessoa a obediência a parâmetros aí estabelecidos. É o caso, por exemplo, do art. 1º da Constituição, que põe como fundamentos do Estado Democrático de Direito, entre outros, *a cidadania e a dignidade da pessoa humana*.<sup>2</sup>

Também o art. 3º da Lei Maior, como que contrastando os fundamentos desse Estado com objetivos a serem atingidos à vista de uma realidade social desigual, põe como meta *erradicar a pobreza e a marginalização social e reduzir as desigualdades sociais e regionais*, e no caminho daquela *dignidade*, o do *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*. E, no art. 4º, impõe como princípio das relações internacionais, entre outros, *a prevalência dos direitos humanos* e como decorrência *o repúdio ao terrorismo e ao racismo*. E o crime do racismo torna-se inafiançável pelo art. 5º, XLII. E, por trazer esse artigo, ele é uma longa lista dos direitos e deveres individuais e coletivos referidos tanto à cidadania (quando remete aos brasileiros) quanto aos direitos humanos (quando se reporta à pessoa).

No capítulo da educação, vale a pena transcrever todo o art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente dispõem em nível superior, já citadas, no seu art. 3º, § 5º, inciso II, que, entre outros, é princípio da formação docente:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015).

2 A esse respeito, cf. CARVALHO, José Sérgio. Podem a Ética e a Cidadania serem ensinados? In: **Pro-Posições** - UNICAMP, FE, v. 13, set/dez 2002 p. 157-168 e SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

Esse inciso é coerente com um dos *considerando*, espécie de preâmbulo das Diretrizes:

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, *princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender*, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Com esse conjunto, pode-se afirmar que os valores laicos estão dispostos em dois níveis: um negativo e outro positivo, dialeticamente relacionados. Negativo no sentido da desconstrução dos preconceitos, das discriminações com relação a indivíduos e a minorias e o da redução das desigualdades sociais e das disparidades regionais. Positivo, no sentido da afirmação da tolerância, da aceitação e do reconhecimento.

A tolerância está expressa no art. 3º da LDB, inciso IV como um dos princípios do ensino: *respeito à liberdade e apreço à tolerância*. A intolerância é a expressão de um dogmatismo nem sempre consciente em que se é intransigente com o pensamento divergente. E o inciso XII do art. 3º toma princípio do ensino a *consideração com a diversidade étnico-racial*. Diversidade sob tais parâmetros significa compartilhamento, diálogo. E, de novo, a Constituição e a LDB enfatizam *a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*.

A aceitação é um passo além da tolerância pois implica uma adesão na receptividade do outro. Vai além de uma conformação. Posso conformar-me com uma situação posta, mas não preciso aceitá-la.

Finalmente, o reconhecimento é a confirmação do outro como livre, igual e sujeito dos mesmos direitos.

Em um livro no qual se estabelece um diálogo em sábia entrevista entre Maurizio Viroli e Norberto Bobbio é lembrado que há uma ética laica. No dizer de Bobbio e Viroli (2002, p. 67-68):

A caridade laica é também partilhar o sofrimento, mas é também desprezo contra aqueles que são responsáveis pelo sofrimento. É o desprezo que promove a força interior para lutar contra as causas do sofrimento. É exatamente porque quem não possui uma fé religiosa não vê qualquer valor no sofrimento que os homens padecem devido a outros homens e porque não acredita na possibilidade ou no valor de um prêmio em

outra vida, que a caridade laica procura, se pode, o remédio para o sofrimento, além de lenir o sofrimento do oprimido. Impele os oprimidos a combater a causa da opressão.

Além disso, continua Bobbio e Viroli:

[...] a república tem o dever de garantir a assistência, não como um ato de compaixão, mas como reconhecimento de um direito que deriva do fato de sermos cidadãos. (2002, p. 72). Afinal, os direitos sociais não foram um presente. Foram conquistados com lutas e sacrifícios, de homens e mulheres, crentes e não crentes que desejavam viver com dignidade suas vidas sobre a terra. (2002, p. 75-76).

Ao que Bobbio responde (BOBBIO; VIROLI, 2002):

Creio que você esteja contrapondo a justiça à caridade. Este é um grande tema da cultura laica. ... seria mais correto falar de senso de justiça que se expressa na exigência de modificar o estado das coisas através do direito. (p. 68), [...] já que os laicos não têm fé (p. 76). [...] A fé no homem é tudo. Nós somos homens em meio aos homens. Devemos encontrar aí o bem e o mal. A concepção laica da vida tem uma grande dignidade, mas não leva a cumprir obras de caridade. (p. 80).

E os laicos, dentro dos limites da razão, nos ensina Bobbio, diferentemente dos crentes católicos, que têm algo a oferecer a mais: “[...] não podem[os] prometer nada a quem cumpre desinteressadamente atos de serviço, senão a satisfação de ter cumprido um dever, o prazer de ter cumprido uma boa ação. [...] senão a satisfação da consciência” (BOBBIO; VIROLI, 2002, p.70-71). Visto que a laicidade é um princípio que visa distanciar o Estado de valores que têm dogmas específicos dentro do jogo relativo da sociedade, visto que as igrejas podem exercer suas funções no interior da sociedade civil, cumpre assinalar um ponto bastante polêmico que toca à laicidade na história da educação brasileira.<sup>3</sup> Trata-se do ensino religioso, cujo caráter polêmico já existia no Império e se prolonga até hoje com a recente Concordata de Decreto n. 7.107/2010.<sup>4</sup>

3 Sobre a laicidade, cf. <www.edulaica.net.br> e *A Educação Brasileira na primeira onda laica: do Império à República*, disponível gratuitamente em pdf e e-book, na página <luizantonioacunha.pro.br>.

4 Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 27, p. 183-191, 2004.

Conformado durante o Império, à luz da religião oficial do Estado Imperial e sob a guarda do Padroado, ele era disciplina constante dos currículos, afora outros dispositivos, como o juramento, o clero secular como membros do funcionalismo público pelo qual percebiam a cômputo e a permissão de cultos não católicos apenas em espaços privados.<sup>5</sup> A Constituição Republicana de 1891 determinou a exclusão desse ensino nas escolas públicas, consoante o § 6º do art. 72, por sinal, congruente com a separação da Igreja e do Estado, seja do Decreto n. 119-A de 1890, seja pelo dispositivo do § 7º, art. 72.

Alguns Estados, ao longo da Velha República, fizeram retornar o ensino religioso nas escolas públicas e, apesar dos esforços da bancada católica na Revisão Constitucional de 1925/1926, ele não foi aprovado.<sup>6</sup> Contudo, após a Revolução de Trinta, esse ensino foi reintroduzido por Getúlio Vargas e Francisco Campos pelo Decreto 19.941 de 1931.

A partir daí, esse ensino sempre constou das Constituições desde 1934, seja como de oferta obrigatória e de matrícula facultativa (1946, 1967, 1988), seja como de matrícula e de oferta facultativas (1937). Esses dispositivos determinaram que tal ensino comparecesse nas leis de diretrizes e bases (lei n. 4.024/61 e suas redações dadas pela lei n. 5.692/71 e 7.044/82 e lei n. 9.394/96), ora restrita ao ensino primário (ensino de 1º grau ou ensino fundamental), ora estendida ao ensino secundário (ensino de 2º grau ou ensino médio).

No caso da atual LDB, o ensino religioso procedente do art. 210, § único da Constituição, foi estabelecido no art. 33, sendo o primeiro artigo que sofreu alteração legal logo em 1997.<sup>7</sup>

E é por conta desse artigo que comparece a formação de docentes para atuar nas redes públicas de ensino. Pelo art. 33 (original), *sem ônus para os cofres públicos*, a formação desses docentes caberia, no caso de ensino confessional, às *respectivas igrejas ou entidades religiosas*. No caso de ser interconfessional, caberia às *diversas entidades religiosas*.

Sobre esse assunto a Câmara de Educação Básica, com base na lei n. 9.131/95, por meio do Parecer n. CNE/CEB 5/97, já anunciava: “A Lei nos parece clara,

5 Cf. a respeito CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação**: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro : DP&A, 2001, especialmente, capítulos III, IV e XI.

6 Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação na revisão constitucional de 1925-1926**. Bragança Paulista: EDUSE, 2003. 142 p.

7 Sobre esta modificação, consulte-se, de Luiz Antônio Cunha: O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas, **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 3, jul/set 2016. Consta também na página disponível em <luizantonioacunha.pro.br> .

reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).<sup>8</sup>

Atendendo a essa versão original do art. 33 e ainda na sua vigência, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, exarou o Parecer CNE/CP n. 5/97, cujo teor merece ser conhecido:

[...] por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. [...] A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).<sup>9</sup>

Com relação ao ônus financeiros, conclui o Parecer:

Esta segunda interpretação impõe algumas definições, em especial quanto ao financiamento desta atividade na escola pública. Mesmo que a LDB não o declarasse, não poderia haver ônus para os cofres públicos, por três motivos:

- a) haveria violação do art. 19 da CF que veda a subvenção a cultos religiosos e a igrejas;
- b) criaria um tratamento desigual do Estado com relação às diversas igrejas, porque a subvenção seria desproporcional à demanda. Como o professor seria pago por hora curricular de trabalho, um ou dois alunos de uma religião demandariam o mesmo gasto do Estado do que trinta ou quarenta de outra, já que a lei garante a confessionalidade e a opção dos alunos;
- c) finalmente, havendo disposição de pagamento pelo Estado, poder-se-ia chegar ao absurdo de o ensino religioso para dezenas de denominações diferenciadas com demanda

8 Disponível em: <[www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er\\_escolas\\_publicas.doc](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc)>.

9 Idem.

na escola ser mais oneroso que o ensino de outras matérias com maior carga horária. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997).<sup>10</sup>

A lei n. 9.475/97, alterando o art. 33, trouxe substanciais mudanças: não se lê mais o *sem ônus para os cofres públicos*; o ensino religioso passou a constar como *parte integrante da formação básica do cidadão* e há vedação de *qualquer forma de proselitismo*. E os § 1º e 2º do artigo dispõem:

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).<sup>11</sup>

Vale dizer, a regulamentação dos conteúdos e da habilitação de professores passou a ser competência de cada ente federativo, conforme suas atribuições legais, os quais, para efeito da definição dos conteúdos devem ouvir uma *entidade civil* multirreligiosa.<sup>12</sup>

Após a alteração em 1997, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, exarou o Parecer CNE/CP n. 97/99, que buscou respeitar os enunciados dos parágrafos do artigo modificado que tocam ao princípio federativo. Assim:

Nesta formulação, a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino. Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho e, especialmente, para esta Câmara, no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino. Têm chegado ao Conselho solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura

10 Disponível em: <[www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er\\_escolas\\_publicas.doc](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc)>.

11 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>.

12 <Cf. <[www.fonaper.org.br](http://www.fonaper.org.br)>.

em ensino religioso. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999a).<sup>13</sup>

Voltando-se para normatizar o sistema federal de educação, o Parecer ressalva a autonomia federativa:

Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções. *Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a Lei nº 9475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores.* Supõe-se, portanto, que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas. Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999a, grifos nossos).<sup>14</sup>

E conclui:

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e, portanto, não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma

13 Disponível em: <[www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er\\_escolas\\_publicas.doc](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc)>.

14 Disponível em: <[www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er\\_escolas\\_publicas.doc](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc)>.

posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação. Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999a).<sup>15</sup>

Com isso, o CNE abdicou de explicitar diretrizes, seja para a questão dos ônus, seja para a formação de professores, deixando a critério dos sistemas estaduais e municipais o encaminhamento de tais dimensões.<sup>16</sup> Assim, importa a consulta tanto à normatização trazida pelas secretarias de educação como também dos Conselhos de Educação.<sup>17</sup>

Nesse Parecer, vale recuperar a distinção nele posta em que se diferencia *a formação* da *habilitação*. A formação é aquela qualificação que se adquire ao término de um curso de ensino superior autorizado e expresso em um diploma em vista de uma presença no âmbito profissional. Já a habilitação é o reconhecimento de uma capacidade por uma autoridade pertinente compatível com uma atividade qualquer. Pode ser o registro em um órgão corporativo (supondo, no caso, formação prévia) ou uma carteira de motorista (não supõe formação de ensino superior). Assim, toda a formação prevê uma habilitação, mas nem toda habilitação supõe uma formação de ensino superior. No caso do ensino religioso, dada a sua natureza peculiar, em outras legislações, essa habilitação era dada por uma autoridade eclesiástica. O Parecer não *impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas ... evitando que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino*.

Mas, no âmbito do sistema federal de educação, o Parecer indica que tal formação não se possa ser ofertada em cursos de licenciatura, seja pelo Parecer de 1997, seja pelo de 1999. O que se confirma pelo Parecer CNE/CP n.

---

15 Idem.

16 Sobre ensino religioso e carga horária, cf. Parecer CNE/CEB n. 05/97; 12/97 e 16/98. Sobre um Conselho Municipal de ensino religioso, cf. Parecer CNE/CEB n. 26/2007. Já sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular, cf. Parecer CNE/CEB n. 07/2010, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica e que inclui o ER na BNCC. A atual proposta do MEC sobre a BNCC, enviada ao CNE, não abrange o ensino religioso.

17 Cf. <[www.edulaica.net.br](http://www.edulaica.net.br) o link relativo aos Pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação a esse respeito>.

1.105/99, que apoia o parecer da SESU sobre solicitação de licenciatura em ensino religioso:

*Tendo em vista deliberação do Conselho no sentido que não serão autorizados cursos destinados à formação de professores para o ensino religioso, entendeu o Relator que não seria possível apreciar a solicitação nos termos propostos, e que, caso fosse do seu interesse, a Instituição requerente poderia adequar sua pretensão, de modo a atender aos pressupostos definidos no Parecer CES 241/99, transformando o projeto com vistas à autorização de um curso de Bacharelado em Teologia. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999b, grifos nossos).<sup>18</sup>*

Assim, pode haver uma espécie de antinomia, em termos de fundamentação, entre a orientação dada ao sistema federal de educação e os sistemas de educação dos entes federativos. Dada a autonomia que os Estados possuem na oferta de um ensino superior público estadual, poderiam eles abrir uma licenciatura em ensino religioso? No caso, os Estados-membros não estariam interferindo em um campo próprio das entidades religiosas? Isso requer, pois, tomada de posição do Conselho Nacional de Educação não só reiterando, explicitando a recusa a todo e qualquer proselitismo (algo já presente no art. 33), como também diretrizes para a rede federal de ensino que possam servir de balizas para os demais entes federativos de sorte a evitar antinomias em relação ao mesmo assunto, no caso, a formação de professores.

Além disso, há que se considerar a tradição da facultatividade da matrícula na oferta obrigatória dessa disciplina. O fato de a alteração do art. 33 haver posto o ensino religioso como *integrante da formação básica do cidadão* impõe uma hermenêutica até mesmo pelo Supremo Tribunal Federal. Ficou algo híbrido e até certo ponto, antinômico ao princípio da facultatividade (que é constitucional, antes de ser infraconstitucional). Como ser inerente à *formação básica* e ser opcional para o aluno?

Com isso, o CNE poderia se valer do art. 24, § 1º, pelo qual, *no âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais*. Com a palavra, o Conselho Nacional de Educação!

O princípio da laicidade é congruente com o espírito científico, pois o que faz o avanço do conhecimento não é uma verdade já estabelecida. Essa pode ser assumida no âmbito da fé do indivíduo e nos espaços da sociedade civil, com todas as garantias do direito de crença e de culto. O que faz avançar o conhecimento científico é a dúvida, é a crítica e o desenvolvimento de uma metodologia que se caracteriza pela

18 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf)>.

circulação do saber crítico, pelo debate e diálogo entre diversos pontos de vista. É nesse sentido, à luz do desenvolvimento próprio do saber científico que, em qualquer universidade, a formação docente *qua talis* é laica.

## Referências

BOBBIO, Norberto; VIROLI, Maurizio. **Diálogo em torno da República: os grandes temas da política e da cidadania**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Versão eletrônica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm). Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. 16p. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 3 set. 2017.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a Ética e a Cidadania serem ensinados? **Proposições** - Unicamp, FE, v. 13, p. 157-168, set/dez 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP 05/97**. Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er\\_escolas\\_publicas.doc](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc). Acesso em: 3 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP 97/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: [www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er\\_escolas\\_publicas.doc](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc). Acesso em: 3 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 1.105/99**. Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, jul/set. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade e Religião. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PASSOS, Mauro; SILVA, Wellington Teodoro (Org.). **O Sagrado e o Urbano: diversidade, manifestações e análise**. São Paulo: Paulinas, 2008. p.127-134.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica.

**Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 27, p. 183-191, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação na revisão constitucional de 1925-1926**. Bragança Paulista: EDUSE, 2003. 142 p.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

Recebimento em: 09/11/2017.

Aceite em: 08/12/2017.



# Universidad y sociedad, retos para Colombia en tiempos de post acuerdos

## University and society, challenges for Colombia in times of post agreement

Dora PIÑERES DE LA OSSA<sup>1</sup>

### Resumen

La Universidad colombiana es un microcosmos de la sociedad, sus reformas y cambios se miran en el espejo del contexto sociopolítico y económico al que pertenece y a las exigencias que de él, hace. Este texto reflexiona sobre el papel que la sociedad ha exigido a ella desde su creación para asumir el desafío de transformación, los cambios y crisis suscitados durante los siglos XX y proponemos particularmente para la Colombia de hoy, una universidad fundamentada en la educación ciudadana con herramientas para fortalecer la democracia en la transición socio-política del post acuerdo.

**Palabras-clave:** Universidad. Sociedad. Ciudadanía. Post Acuerdos.

### Abstract

The Colombian University is a microcosm of society, its reforms and changes are seen in the mirror of the socio-political and economic context to which it belongs and the demands that it makes. This text reflects on the role that society has required from its creation to assume the challenge of transformation, the changes and crises that arose during the twentieth century, and we propose particularly for Colombia today, a university based on citizen education with tools to strengthen democracy in the socio-political transition of the post-agreement.

**Keywords:** University. Society. Citizenship. Post Agreements.

---

1 Docente Universidad de Cartagena; Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, directora Grupo de Investigación Educación, Universidad y Sociedad, Editora de la Revista PALOBRA, B; Magister en Educación, Especialista en investigación Social, Trabajadora Social. Universidad de Cartagena, Centro cll de la Universidad Cra. 6 N36-100. Tel. : 3168341834. Correo: <dpinereso@unicartagena.edu.co>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 329-342	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

La creación de las universidades latinoamericanas en las primeras décadas del siglo XIX, tienen como eje la ruptura de la presencia colonialista como parte del proceso de conquista en América latina por la corona española y portuguesa y por otro, los periodos de cambios independentistas que se dieron en el marco de la liberación en cada país; estos hechos se desarrollan por la presencia de una pléyade de criollos ilustrados, que hacen de la libertad de las naciones latinoamericanas, un hecho educativo con la creación de las universidades republicanas las cuales tendrían como propósito, la formación de la nueva clase política que dirigiría cada una de las naciones. Este principio nacionalista marcaría una nueva ruta de pensamiento en todos los países latinoamericanos.

Desde finales del siglo XIX, una vez terminadas las guerras de independencia, circularon estos discursos entre los libertadores y organizadores de los nuevos estados, que representaban una ruptura con el pasado colonial, con el *mundo occidental* que para ellos eran las metrópolis europeas de España y Portugal; todos vieron en la educación pública y oficial el camino para la formación de las nuevas generaciones y como un estímulo ideológico para la consolidación nacional, la cohesión natural de los hombres que tienen un pasado común, la formación de ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones; pero en especial la formación de los dirigentes para la conducción civilista. Proponían la formación de una nación latinoamericana, a través del rescate de las raíces ancestrales que pudiera identificar *al hombre autóctono de América*, en contraposición al legado del hombre europeo; un nacionalismo, asociado a las peculiaridades de cada república independiente, a la patria. A pesar de las controversias suscitadas en cada uno de los países la tradicionalista e hispánica y la ilustrada o de la modernidad con tendencia liberal nacionalista, - ambos grupos tomaron como vehículo de expresión de sus discursos la educación como medio de movilidad social y en particular a la universidad, la cual debía “[...] formar los nuevos cuadros generacionales que dirigirían las naciones: romper con el pasado hispánico” como una época irracional y oscura y por lo tanto, se debía secularizar la enseñanza e introducir en su seno el estudio de las ciencias y de los oficios útiles y aplicados<sup>2</sup>.

---

2 LANE YOUNG, John. **La Reforma Universitaria de la Nueva Granada** (1820-1850). Traducción de Gloria Rincón Cubides. Serie: Educación y Desarrollo. Instituto Caro y Cuervo- Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá, 1994, v. 2. En: **Prólogo de Gonzalo Castaño**. p. 9 LANE YOUNG, John. (1994). *La Reforma Universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*. Universidad Pedagógica nacional - Instituto Caro y Cuervo. Santa Fe de Bogotá, p.71. Citado en 2003 por PIÑERES DE LA Ossa, Dora. En: *La cátedra Historia de la Universidad de Cartagena, mirar su historia para construir su futuro*, volumen 2. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cartagena: una propuesta social para la formación de jóvenes de la región 1828-1949.

Este fue en general la concepción de la universidad republicana en los países americanos desde el sur hasta México. Sin embargo este propósito fue lento y la transición a la universidad moderna se asomó en las universidades públicas muy avanzado el siglo XX.

Un balance general, permite afirmar que el siglo XIX posibilitó la transición entre la universidad dogmática y elitista de la colonia a la universidad formadora de profesionales para un mercado de trabajo relativamente reducido, la cual apenas se perfila en los años que anteceden al siglo XX y se consolida en América latina un proyecto de universidad americanista y nacionalista que serían retomados en los proyectos de reforma universitaria planteadas durante estas décadas. Americanista se refiere a los discursos sobre América Latina no solo a los pueblos de relativa filiación latina, sino también a otros como las Antillas de lengua inglesa u holandesa y los grandes enclaves indígenas.

Para algunos historiadores, como María Egilda Castellanos<sup>3</sup> el discurso de modernidad en América Latina se expresó en un principio de internalización por las elites ilustradas del discurso moderno europeo, tras la asociación de un pensamiento ilustrado que versaba sobre la razón y la liberación. Así mismo, Darcy Ribeiro<sup>4</sup> reconoce que aunque la universidad moderna surgió de la revolución industrial es receptiva también a la revolución liberal burguesa de corte francés modelada por las exigencias del desarrollo industrial, que puso a la universidad a su servicio tras una diversificación de los saberes y una expansión de la universidad hacia todos los sectores sociales. Se buscaba una democratización social del saber, que permitiera la participación de nuevos sectores sociales producto del nuevo orden económico, como la clase media y las clases populares, en contra del rígido sistema educativo antidemocrático y elitista.

Estos discursos dan cabida a una serie de reformas orientadas a la búsqueda de la modernización universitaria que para la mayoría de los investigadores sobre

---

3 CASTELLANOS, (1999, p. 369). RIBEIRO, (1967, p. 17). Ver también Juan Guillermo Gómez García. La reforma universitaria y la crisis del positivismo. Revista Universidad y Sociedad. Editorial Argumentos Bogotá 1.986 y Borrero Canabal, Alfonso. (1989) "Modelos Universitarios y el Modelo de Universidad latinoamericano" ¿Qué universidad para que Sociedad? Año nacional de la ciencia y la tecnología 1.988-1.989. Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colección Investigaciones. Bogotá. Ver PORTANTIERO (1978); BRUNNER, (1990).

4 RIBEIRO, (1967, p. 16-19). La universidad francesa creada por Napoleón en 1806-1808 fue con el propósito de unificar políticamente y uniformizar culturalmente a Francia, su núcleo básico eran las escuelas autónomas de Derecho, Medicina, Farmacia y Letras y ciencias; se caracterizó por un nuevo humanismo fundada en la ciencia comprometida con la problemática nacional. La universidad latinoamericana es una réplica de la matriz francesa del siglo XIX (p. 20-23).

la temática<sup>5</sup> coinciden en señalar que se consolida en las primeras décadas del siglo veinte. Siendo el primer intento en este sentido, el movimiento estudiantil de Córdoba- Argentina en 1918; concebido éste, como la primigenia idea típicamente latinoamericana de reforma universitaria, aunque antes de este movimiento se sabe que el siglo XIX estuvo plagado de intentos por reformar la universidad. El movimiento de Reforma universitaria se extendió por toda América latina y se volvió un verdadero movimiento de reforma universitaria en América latina, tanto en México como en Colombia se realiza en 1921, el primer congreso internacional de estudiantes que crea a su vez, la organización internacional de estudiantes, la cual lideraría las reformas en las décadas siguientes en las universidades públicas.

El movimiento de Córdoba, entendió por reforma el emprender una modernidad libertaria ilustrada, urbana, científica y racionalista de la sociedad latinoamericana, utilizando como foco a la universidad a través de una mayor representación estudiantil (cogobierno) y la participación en los organismos de dirección de la universidad, la promoción y adopción de la docencia libre -que acabara con el monopolio y abriendo a una nueva generación de profesores e introduciendo un mayor pluralismo en los claustros y programas de estudio;- la gratuidad de la enseñanza superior, la autonomía y la extensión universitaria -como un intento por iluminar educativamente a las masas o por conducir las a la revolución contra las condiciones que oprimen su existencia-. Su homólogo en Colombia, Germán Arciniegas del Movimiento Renovador Estudiantil, en los años veinte retomaría muchas de sus ideas<sup>6</sup>. Además, se verían sus efectos posteriormente en la década de los treinta, con la expansión de las universidades públicas junto a nuevas conquistas de la modernidad universitaria, que abogaban por reformas de los sistemas educativos y en particular, las universidades

---

5 PORTANTIERO (1978); Brunner (1990). Marzisque, Renate. (1999) Movimientos Estudiantiles en la historia de América latina. Clases Medias, universidades y movimientos 1900-1930. Del mismo autor ver Víctor Raúl Haya de la Torre y su concepción del espacio-tiempo histórico”. Colección Historia de la Educación serie mayor Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM (p 243-251).

6 PIÑERES DE LA OSSA, Dora. (2008) Modernidad, Universidad y Región el caso de la universidad de Cartagena 1920-1946. 2.3.2 Autonomía y Nacionalismo: los movimientos estudiantiles universitarios en pro de la modernización universitaria, 1920-1932. Páginas 75 y p. s; Ver reformistas en América latina para ampliar información. En Argentina Deodoro Roca, Jaime Mendoza en Bolivia, Domingo Gómez, Pablo Neruda en Chile, Costa Rica, Rodrigo Facio, Felipe Azofeifa, Guatemala Miguel Ángel ASTURIAS (PREMIO Nobel) México José Vasconcelos, Jesús Silva, Paraguay Luis Alfonso Resk, en Perú Víctor Raúl Haya De la Torre, José Carlos Mariategui, Uruguay German Rama, en Venezuela Rómulo Betancourt, por mencionar algunos. Colección Tesis doctorales RUDECOLOMBIA.

estatales<sup>7</sup> latinoamericanas como el proceso de diferenciación de la enseñanza y promoción de nuevas carreras en estos años por la incursión de la clase media efecto de la industrialización.

En palabras de Carlos Tünnerman<sup>8</sup> es necesario considerar el carácter social y político de toda reforma universitaria a través del tiempo. Es desde ese frente modernizador señalado por la revolución industrial que se interpretan los discursos y prácticas de reformas universitarias del periodo señalada. Estudiantes, autoridades universitarias, autoridades políticas tanto regionales como nacionales conciben dentro de ese ambiente modernizador, una reforma o transformación del papel de la universidad, en aras a colocarla al servicio de la nueva realidad económica, industrial y de mayor productividad, ya que la educación en general era sumida como un factor determinante en el crecimiento económico.

En la construcción de un proyecto de modernidad en Colombia se evidencia una acelerada expansión de la matrícula escolar de los niveles primarios y secundarios por una parte, como consecuencia de la necesidad de educación para el funcionamiento de la población en ambientes urbanos y por otra, como efecto de las urgentes demandas de la industria cuya complejidad tecnológica requería tanto obreros especializados como ingenieros de diferentes ramas, también la demanda del Estado y la economía privada cuya racionalización dio lugar al nacimiento de la Economía, la Administración y la Contaduría. De allí, nace la expansión y la diversificación de la universidad y el ingreso a ella de nuevos grupos sociales que conformaron el grueso de la burocracia, la tecnocracia y las profesiones liberales del país moderno<sup>9</sup> Una universidad profesionalizante y tecnocrática más que al servicio de ciencias y las humanidades se expande en América latina; la presencia del neoliberalismo en América, representada en la recesión y crisis del capitalismo con una baja en las tasas del crecimiento y altas tasas de inflación en el contexto del Banco Mundial; con las implicaciones en todos los ámbitos de las políticas públicas sobre educación, vivienda, salud, recreación.

Para el caso particular de la Universidad Colombiana, a mediados del siglo se expresa también la presencia del colectivo femenino, quienes transformaron el imaginario socio cultural de la sociedad y de la misma universidad, las cuales por

---

7 Arciniegas, Germán (1932). "La Universidad Colombiana, proyecto de ley, exposición de motivos" presentada a la Cámara de representantes, imprenta nacional, Bogotá-Colombia julio 29 de 1932. Biblioteca Hispánica de Madrid.

8 TÜNNERMANN BERNHEIM (1992).

9 Parra Sandoval, Rodrigo. (1996) La Universidad Moderna: Diferencia curricular y estratificación de la calidad. Escuela y Modernidad en Colombia. Tomo IV La Universidad. FES, Conciencias, IDEP. Bogotá, páginas 65-66.

sus luchas lograron no solo su ingreso en igualdad de condiciones a los claustros en diversas carreras y no únicamente a carreras femeninas permeando otros espacios, oficios y su visibilidad pública en contra de lo que el Estado les había asignado; sin embargo este ingreso no solo fue lento sino también elitista; el acceso al bachillerato tardío evidencio este proceso en Colombia y en toda América Latina.

Según el IESALC<sup>10</sup>, la segunda reforma universitaria en la educación superior en América latina (1970-1990) se produce en este marco, con una fuerte crisis de la educación pública gratuita por restricciones financieras y conflictos políticos, asociados al agotamiento de los modelos de industrialización por sustitución de las importaciones y de los esquemas de inserción internacional –TLC-. Permitió el nacimiento y expansión de la educación superior privada y la conformación de modelos duales con alta heterogeneidad de los niveles de calidad, acceso y financiamiento.

El neoliberalismo asume la crisis educativa en tres entes: el Estado con su asistencialismo, los sindicatos educacionales y las organizaciones que mantienen las inercias del pasado y la ideologización de los derechos sociales que impiden las apuestas a nuevas políticas. El Estado inoperante, no presta ni administra los servicios educativos porque asume que es costosa comparados con la educación privada por eso la contrata asegurando cobertura y calidad, regulándola por las fuerzas del mercado. Este paradigma desvirtúa la educación pública la cual ha estado expresada en el *márquetin* educativo; es un consumo al igual que la salud u otro servicio social y solo el Estado se obliga a sufragar una educación básica de alta cobertura y baja calidad, quedando la universidad pública en su proyecto de formar, a la deriva.

Los ambientes universitarios se recrean simultáneamente con los movimientos sociales de izquierda y entre las décadas de los sesenta y ochenta, América Latina ha sido un caleidoscopio político entre regímenes de izquierda y derecha y la universidad pública como centro de formación e ideología política, ha estado inmersa en esas realidades, liderando revueltas que amenazan desestabilizar los regímenes, y estos a su vez, a represar la masa estudiantil profesoral.

Estos periodos de violencia y dictadura en América Latina estarían asociadas, unas a grupos paramilitares y otras, a la lucha guerrillera (1950-2000), siendo

---

10 IESALC- Instituto internacional para la educación superior en América latina y el caribe. Organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la Educación Superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña, el programa bianual La Conferencia General de la Unesco, la cual contribuye al desarrollo y transformación de la educación terciaria para que esta sea promotora eficaz de la cultura de paz y haga viable, el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

esta la más receptiva a la universidad pública por lo que en décadas, para el caso colombiano, los dispositivos de violencia, miedo e intimidación desplegados por los grupos armados ilegales en los campus universitarios ha llevado a una erosión profunda del tejido académico y social de estas universidades. Han usado durante décadas a las universidades como fuente de inspiración ideológica, escenario de acción, reclutamiento, entrenamiento en prácticas clandestinas, fabricación de explosivos, propaganda ideología a través de milicianos; y en otras los paramilitares han ejercido su poder y logrado establecer su hegemonía.

A partir de los acuerdos de paz firmados recientemente en Colombia los debates y retos de la Universidad Colombiana, están centradas hoy día en los asuntos del postconflicto, en los tratados de los acuerdos, en la definición del tipo de prioridades y las políticas públicas que deberán facilitar las acciones que cimentarán las bases de una paz territorial, soporte de la participación activa de las comunidades. Dentro de ellas, la transformación del sistema educativo como el sistema que sugiere recuperación y construcción de espacios de paz; incluida la educación rural por considerar que ha sido, como se asume en el pragmatismo estatal, escaso el protagonismo que le ha otorgado en décadas, convirtiéndose en uno de los factores desencadenantes del conflicto; razón por la que pensamos, que será también desde ella misma, desde donde iniciar, para reconstruir humanísticamente, la fragilidad del tejido social con equidad e inclusión como factor de desarrollo humano y movilidad social.

Evaluando experiencias educativas en países que han superado conflictos y guerras, por ejemplo, del Kroc Institute for international Peace Studies, en el que se analizó el papel de las reformas educativas en los acuerdos de paz de Guatemala, El Salvador, Filipinas, el Líbano, Irlanda del Norte y Sierra Leona, entre otros, citados en prensa (CHARRIA, 2015), se señalan asuntos importantes para tener en cuenta y se enfatiza, además de la cobertura y la calidad, la condición de que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos portadores de derechos, es decir, aprender a ser ciudadanos, desde la apuesta de una educación ciudadana de carácter emancipatorio que integre la crítica y el cuestionamiento, la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Este ideal es posible, solo y si desde escenarios como la universidad y la educación rural se da una educación fundamentada en la reflexión, en la acción y la transformación, tratándose por tanto de una educación ciudadana en el postconflicto “[...] que democratice y otorgue voz a los sujetos” (PÉREZ A., 2009, p. 429).

Este postulado sumado a otros relacionados con discusiones de académicos sobre el tema amplía nuestra tarea. Un balance apretado, expresado por intelectuales académicos y algunos editorialistas de la prensa nacional en torno

al papel de la universidad en el marco del posconflicto, centra su atención en la necesidad de que la universidad asuma su poder de proporcionar los “[...] insumos para que la sociedad colombiana entienda la importancia democrática de un postconflicto, que supondrá ejercer los principios de inclusión social, de apuesta al pluralismo político, de valorización de las regiones, de disminución de inequidades sociales” (CORREA, 2014) y además, “[...] convierta los acuerdos de paz, en prácticas institucionales, en proyectos, programas y planes de desarrollo, para que la paz pase de un discurso a la realidad transformadora y a la construcción de un bienestar significativo para la nación” (ZANABRIA, 2015). Estas apuestas nos acercan aún más a pensar por encima de las condiciones en que han estado las universidades públicas, y en particular las regionales cuyos contextos socio cultural y demográfico, son y han sido escenarios de exclusión de las aulas por los desplazamientos de la guerra, de miedo y abandono.

Consecuente a lo anterior, ante estos retos: ¿Cuál sería la apuesta y como asumiríamos un nuevo proyecto educativo que se conectara con los saberes ancestrales, la cultura, el arte, la producción relacionada sea una opción también de vida en donde, jóvenes, adultos y niños asumieran reconocerse desde y para ser ciudadanos con derechos igualitarios a las ciudades?

¿Qué concepto de universidad - escuela estaría focalizada a la atención integral del entorno socio humanístico cultural y económico de las regiones, asumiendo la explotación de los recursos que han estado sub utilizados por causa del conflicto que nos agota por casi más de sesenta años?

Lo anterior sugiere y demanda pensar ¿cuál es el papel de las Universidades en la restauración del tejido y desarrollo social? e imaginar a partir de ello, ¿cómo sería el ejercicio educativo de argumentar, discutir las ideas, proponer y transformar las comunidades, del espacio de guerra rural en el que se legitimaron la transgresión, el ultraje y el desconocimiento de derechos como una costumbre inherente a otro, donde se exprese la inclusión social, el respeto, los derechos ciudadanos, la convivencia, el bienestar, la equidad y las oportunidades?

Se hace necesario estudiar la equiparación de la educación campo – ciudad. Del mismo modo, es clave valorar los procesos de resocialización e inclusión de los excombatientes a través de procesos educativos. La finalización del conflicto armado, significará la necesidad de dar formación a unos sujetos con necesidades y expectativas diversas que han sido marcados por la realidad de la guerra. Es determinante, por tanto, proponer una formación para la democracia, una educación ciudadana que se base en la reconciliación y que convierta a los ex combatientes en verdaderos ciudadanos y actores sociales comprometidos.

Aquí cabe preguntarse, ¿Cómo iniciar procesos de re-socialización a jóvenes y adultos, la mayoría de ellos, en analfabetismo? ¿Qué tipo de formación requerirían que

los fortalezca y contribuya a crear una sociedad más estable, a cambiar los imaginarios de la guerra, sanar heridas espirituales y cerrar por siempre la no repetición?

Es determinante, por tanto, proponer una formación para la democracia, una Educación Ciudadana que se base en la reconciliación y que convierta a los excombatientes y víctimas en verdaderos ciudadanos y actores sociales comprometidos.

En su histórico acontecer, la universidad pública colombiana no ha sido ajena a estas realidades de la guerra y por ella, se ha transformado para atender las necesidades sociales y educativas. En su creación, en los inicios de la independencia, un proyecto educativo incluyente fue la consigna, la universidad debió atender como prioridad la formación primaria y secundaria, para poner a tono la población estudiantil analfabeta que habían dejado las guerras de independencia; fue así como las universidades republicanas instalaron escuelas anexas cumpliendo con el pensamiento de los libertadores de asumir “[...] la educación como el único factor de libertad y movilidad social”<sup>11</sup>.

Hoy, podríamos alrededor de los sistemas universitarios estatales SUE, iniciar el ejercicio de pensarnos como regiones ante el conflicto, evaluando su cultura de acuerdo a sus necesidades contextuales y asumir que discurso-acción es más cercano a la inclusión. Acogiéndonos a referentes conceptuales que señalan cómo la exclusión y el desequilibrio de las regiones son factores asociados a la falta de oportunidades para el desarrollo y equilibrio de Educación-Ciudadanía-Ruralidad (RAYON; HERAS, 2012) y acerca de la convivencia en la escuela, las interacciones y la convivencia de los grupos sociales, se gestan situaciones de discriminación, conflicto, afinidades y des-afinidades necesarias para el proceso de construcción de ciudadanía; la carencia de estas experiencias por el contrario podría generar lo opuesto: la ausencia de una ciudadanía responsable enmarcada en los deberes y derechos, asunto que podría ser estudiado a profundidad en este contexto, si tomamos el aula como lugar de interacciones humanas y espacio de construcción cultural y aprendizajes ciudadanos.

Por ello, acogemos los planteamientos de Nussbaum (2014), en su libro Sin Fines de Lucro, quien orienta, como encontrar en las humanidades, las artes, la literatura, un equilibrio para la formación; un mecanismo para que las aulas, sean espacios de construcción de ciudadanía en las personas dispuestas a cultivar su vida y la de sus comunidades.

---

11 PIÑERES DE LA OSSA, Dora et al. La Catedra Historia de la Universidad de Cartagena, mirar su historia para construir su futuro. Tomo 1, año 2000. et al. Editorial Universitaria.

## A manera de cierre

Ante estas realidades situadas y las necesidades urgentes a que nos convocan, además de la firma de los acuerdos, a las necesidades sentidas de las comunidades en cuanto de renovación social, la búsqueda de un equilibrio político y cultural, de cambiar las representaciones sociales de desigualdad, las heridas de los pueblos por nuevas oportunidades, la escuela y sus maestros, la universidad pública y sus comunidades académicas deberán redefinirse para afrontar con cambios y propuestas.

Esta redefinición para algunos autores puede surgir desde la educación gestada desde las artes y las humanidades, aquí cabe mencionar a Nussbaum (2014), quien afirma que el juego implícito existente entre las artes y las humanidades, sirve “[...] para conectar experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con la ansiedad” (PIÑERES DE LA OSSA, 2000). Y dado que todas las democracias modernas son sociedades cuyos miembros son diferentes, el sistema deberá preguntarse cómo preparar a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política; cambiar las representaciones sociales de desigualdad, las heridas de los pueblos por nuevas oportunidades, y crear un espacio de educación ciudadanía en el marco de derechos y deberes; en aras de la reflexión y el pensamiento crítico.

Martha Nussbaum (2014) propone la relación *Universidad–Escuela*, como el escenario dentro del cual los jóvenes y los adultos desde el aula podrán reflexionar, aprender y convivir; a través del pensamiento que le otorguen las humanidades, el arte, la lectura, la literatura, la poesía, pues esto permite el despertar de la sensibilidad del sujeto en relación consigo mismo, con los otros y con su contexto.

Para ello, delineamos asuntos que deberán pensarse desde los comités curriculares para iniciar acciones pedagógicas propicias a pensar:

- Propiciar e indagar sobre la historia y la variedad de culturas, los grupos, las naciones en el contexto de la economía global, y de las numerosas interacciones entre países, facilitando la comprensión de los problemas que también se afrontan por las interdependencias.
- Imaginar las experiencias de los otros y como ejemplos de supervivencia, de mantener la dignidad institucional a pesar de las divisiones que contiene todas las sociedades modernas.
- Fomentar una cultura social, que se configure como una *situación* del entorno con individuos iguales que comparten derechos y deberes.
- Conocer experiencias de sociedades que después de guerras y conflictos transforman espacios educativos en convivencia donde los asuntos de religión,

etnicidad, clase social, riqueza, género y sexualidad, fueron oportunidades de nuevas organizaciones sociales. (ver experiencias Sur África, Nelson Mandela, Alemania, El Holocausto, Zimbabue) entre otros.

- Centrar el aula como espacio de laboratorio social donde el teatro, la poesía, el arte y la literatura, socializan sentimientos, historias de vida, estereotipos, normas sociales, imágenes dominantes sobre adultez, masculinidad, dolor, control, interdependencia, ayuda mutua, la sumisión, el servilismo, el miedo, el odio. Propiciar el conocimiento de contenidos reales y concretos sobre grupos raciales, religiosos, sexuales, que puede conducir a imaginar y analizar y desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del *otro*.
- Fomentar la democracia a través de la educación humanística que fortalezca la capacidad de la imaginación y la independencia de criterio para fortalecer una cultura innovadora que facilite, aptitudes para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- Reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de diferentes raza, religión, género u orientación sexual, entendiendo las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos.
- Propiciar el pensamiento crítico así como la habilidad y el coraje para expresarlo aunque disienta de los demás.
- Propiciar la cultura de la responsabilidad, de sus propias ideas y de sus actos.
- Imaginar la variedad de cuestiones complejas que afectan a la vida humana: infancia, adolescencia, la familia, la enfermedad, la muerte. Aptitud frente a la *debilidad* y la *impotencia*, necesitar del otro es cooperar y reciprocidad.
- Generar procesos de empatía, desarrollar la aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo; no como un grupo reducido a los propios vínculos locales, concibiendo la propia nación como parte del orden mundial.
- Generar procesos pedagógicos que se orienten a potenciar representaciones sociales, construcciones discursivas y prácticas de ciudadanía a partir de la indagación permanente, acerca de la forma como son asumidos por éstos y por las comunidades y el modo como pueden ser expresados a través del arte.
- Proponer la construcción de nuevas formas de ejercicio ciudadano, desde el desarrollo de procesos formativos gestados desde el arte y las humanidades, a fin de explorar las percepciones, discursos y prácticas de ciudadanía.

Establecido lo anterior y ante nuestra presente realidad educativa compartimos con los maestros aquí presentes, propuestas curriculares para ir discutiendo a la luz de planteamientos como los de Martha Nussbaun, John Dewey (Educación y Democracia) y se propone la relación *Universidad – Escuela*, como el escenario dentro del cual los jóvenes y los adultos desde el aula podrán reflexionar, aprender y convivir; a través del pensamiento que le otorguen las humanidades, el arte, la lectura, la literatura, la poesía, ya que esto permite el despertar de la sensibilidad del sujeto en relación consigo mismo, con los otros y con el contexto que le rodea.

Lo anterior sugiere y demanda pensar cuál es el papel de las Universidades en la restauración del tejido y desarrollo social e imaginar a partir de ello, ¿cómo sería el ejercicio educativo de transformar las comunidades, del espacio de guerra rural en el que se legitimaron la transgresión, el ultraje y el desconocimiento de derechos como una costumbre inherente a otro, a otro, donde se exprese la inclusión social, el respeto, los derechos ciudadanos, el bienestar la equidad y las oportunidades?.

La finalización del conflicto armado significará la necesidad de dar formación a unos sujetos con necesidades y expectativas diversas que han sido marcados por la realidad de la guerra. Es determinante, por tanto, proponer una formación para la democracia, una educación ciudadana que se base en la reconciliación y que convierta a los ex combatientes en verdaderos ciudadanos y actores sociales comprometidos. Para ello, las urgencias de las preguntas estará también relacionada: a) Por una política Estatal que solvete financieramente la vinculación de un centenar de población marginada por el conflicto y también los que no han ido a la guerra pero que han esperado años para ser incorporados al sistema educativo, un compromiso estatal con la educación rural para romper las desigualdades del campo- ciudad; b) Un nuevo perfil del maestro de la escuela en el post acuerdo, asumiendo actitudes, aptitudes, habilidades que históricamente ha luchado por otras necesidades de orden pedagógica aun no resueltas como por ejemplo, su formación, vocación y compromiso; c) una universidad democrática abierta sin cánones de ingreso ni discriminación. Un nuevo sistema que rompa la desigualdad no solo con los nuevos referentes de población marginada desde la guerra sino la juventud que no ha ido a la guerra pero que no ha tenido acceso en la igualdad, los que esperan la oportunidad de ser incluidos en lo social, educación, laboral.

Aquí cabe preguntarse la Educación en la Colombia del siglo XXI, si nos incluirá a todos por igual? Los que estuvieron en la guerra y los que no? ¿Cómo iniciar procesos de re-socialización a jóvenes y adultos, la mayoría de ellos, en analfabetismo? ¿Qué tipo de formación requerirían que los fortalezca y contribuya a crear una sociedad más estable, a cambiar los imaginarios de la guerra, sanar heridas espirituales y cerrar por siempre la no repetición? Es el reto

que tenemos los colombianos y en particular, las universidades de convocar al debate las apuestas que se están generando para superar sesenta años de conflicto y un centenar en inequidad, desigualdad y desesperanza para que la educación se convierta en el vínculo de igualdad de oportunidades de todos los colombianos.

## Referencias

BRUNNER, José Joaquín. **La educación superior en América Latina**. Cambios y Desafíos. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 1990.

CASTELLANOS, María Egilda. De la modernidad a la modernización, América latina: Sociedad y Universidad en la segunda mitad del siglo XIX. El caso de Venezuela. En: **Educación, Cultura y Política**. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina. Editorial Universidad Central de Venezuela, 1999.

CHARRIA, A. El papel de la educación en el postconflicto. **El Espectador**. 2015. Recuperado de: <<http://www.elespectador.com/opinion/el-papel-de-educacion-el-posconflicto>> Acceso en: 26 ago. 2015.

CORREA, Pablo. El perdón absoluto es en ocasiones imposible, Entrevista con Juan Carlos Henao, Rector Universidad Externado de Colombia. **El Espectador** (2014). Recuperado de: <<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-perdon-absoluto-ocasiones-imposible-articulo-530647>> Acceso en: 30 nov. 2014.

GARCÍA, Juan Guillermo Gómez. La reforma universitaria y la crisis del positivismo. **Revista Universidad y Sociedad**, Bogotá: Editorial Argumentos 1986.

PIÑERES DE LA OSSA, Dora. La cátedra Historia de la Universidad de Cartagena, mirar su historia para construir su futuro. En: **La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cartagena: una propuesta social para la formación de jóvenes de la región 1828-1949**. v. 2. En: Colombia: Universitaria, 2003.

PIÑERES DE LA OSSA, Dora. **La Catedra Historia de la Universidad de Cartagena, mirar su historia para construir su futuro**. Tomo 1, año 2000.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y políticas en América Latina El proceso de la Reforma Universitaria**. (1918-1938). México: Siglo XXI Editores SA, 1978.

NUSSBAUM, M. C. **Sin Fines de Lucro, porque la democracia necesita de las humanidades**. Madrid: Katz Editores, 2014. 199 p.

RAYON L.; HERAS, A. M. **Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global**. Guadalajara, España, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **La Universidad necesaria**. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1967.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **La Universidad: historia y reforma**. Managua: Editorial UCA, 1992.

ZANABRIA SÁNCHEZ, Fabián. Conferencia Universidad y Postconflicto. En: FORO UNIVERSITARIO EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y CONFLICTOS, 1., 2015. Caldas Universidad de Caldas. Mayo 27 al 29 de 2015.

Recebimento em: 06/11/2017.

Aceite em: 14/12/2017.

# Formação de professores como resgate social no contexto amazônico: uma proposta contra-hegemônica

Training of teachers as social rescue in the amazon context: a counter-hegemonic proposal

Valmir Flores PINTO<sup>1</sup>

## Resumo

A partir proposta da educação contra-hegemônica inspirada em Antonio Gramsci, a formação de professores no contexto amazônico brasileiro está carregada de desafios. Nessa perspectiva, educação é um canal para entender e formar o sentido de classe. Trata-se dos primeiros passos para a contra-hegemonia dos menos favorecidos diante da hegemonia dos dominantes na sociedade civil e política. O objetivo é um estudo sobre a qualificação formativa dos profissionais de educação para a atuação na base. Na metodologia procuramos combinar elementos da literatura dialética histórico-crítica e qualitativa a partir da realidade pesquisada: as realidades geográficas, sociais, econômicas e políticas do sul amazônico.

**Palavras-chave:** Amazônia. Educação. Formação de Professores. Hegemonia.

## Abstract

Based on the proposal of counter-hegemonic education inspired by Antonio Gramsci, teacher training in the brazilian amazon context is fraught with challenges. In this perspective, education is a channel for understanding and forming the sense of class. These are the first steps towards the counter-hegemony of the less favored before the hegemony of the dominant in civil and political society. The objective is a study on the formative qualification of the professionals of education for the performance in the base. In the methodology we seek to combine elements of historical-critical and qualitative dialectical literature based on the researched reality: the geographic, social, economic and political realities of the amazonian south.

**Keywords:** Amazônia. Education. Teacher Training. Hegemony.

---

1 Doutor em Estudos Ensino Superior pela Universidade de Aveiro-Portugal e Educação-Universidade Federal do Amazonas. Grupo de Investigação Relação Educativa e Aprendizagem UFAM/CNPq; Professor de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas. End.: Rua 29 de Agosto 786, Humaitá, AM. CEP: 69800-000 Tel.: (92) 3305 1181 – Ramal 2191-Direção; 2198-Pós-Graduação. Email: <valmirfloresp@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 343-364	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

A reflexão em torno de uma proposta política e pedagógica de educação para o contexto da Amazônia brasileira necessita de envolvimento, não apenas nos padrões curriculares, mas também de propostas que possibilitem o acesso à formação de profissionais que atuarão na educação básica e no ensino superior. Nesse sentido, o canal da educação apresenta-se como um mecanismo dinâmico de contra-hegemonia, tendo em vista que as necessidades e os desafios no contexto amazônico são bem específicos em relação às demais regiões brasileiras.

Assim, educação-cidadania e educação-política tornam-se binômios fundamentais no conjunto da formação e da pesquisa acadêmica. Os decretos governamentais são ferramentas que poderão colaborar no sentido de políticas públicas de qualidade e qualificação na educação. No entanto, há que considerar investimentos em diversas medidas, como ensino integral de seus cidadãos e práticas políticas virtuosas. Dessa forma, o nível considerado elevado ou bom na qualidade de vida e na estrutura social somente poderá alcançar padrões mais aceitáveis se combinado com outras medidas estruturantes e na mudança dos padrões rígidos e hegemônicos de orientação concentradora e excludente.

Nesse sentido, desenvolvemos as reflexões amparadas em alguns conceitos de Antonio Gramsci a partir de uma realidade específica: o sul do Amazonas. Com a análise ancorada em teorias e algumas entrevistas<sup>2</sup>, propomos que a formação e a qualificação dos profissionais da educação, em todos os níveis, não poderão resolver os problemas de cunho sociais e políticos de forma isolada. A formação da consciência cidadã certamente passa, em boa parte, pelo ambiente escolar/acadêmico, mas requer parcerias com a sociedade civil e política.

### 1 Educação um núcleo cultural contra-hegemônico

Os conceitos de educação, cidadania e política na atual conjuntura têm influências de diversas correntes de pensamento e, em certo sentido, estão universalizados. A compreensão hegemônica à luz das contribuições de Antonio

---

2 Os critérios adotados para a escolha dos sujeitos entrevistados foram: envolvimento com a práticas e desenvolvimento de atividades junto ao ensino, preferencialmente o ensino superior. Foram entrevistados 18 acadêmicos de cursos de licenciatura do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, do *campus* da Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Humaitá, AM; cinco professores e dois técnicos do mesmo *campus*; e três egressos que atuam no ensino fundamental da Rede Estadual de Humaitá, AM.

Gramsci (1891-1937) que envolve as ações políticas no contexto educacional, além do modelo de educação unitária, também perpassa por um processo de *mundialização*, por alguns estudiosos e pesquisadores que também abordam a globalização. Constantemente somos convocados a ingressar no quadro de formação acadêmica por meio de propagandas de instituições públicas e privadas. Para isso, o mecanismo principal é a formação para o mercado, a competitividade e o lucro (PARASKEVA, 2009).

Por outro lado, os apelos em relação à ecologia, aos cuidados com o ambiente, com as pessoas, a luta contra os estados de miséria e a favor da sustentabilidade, formam outra face da realidade. Todos precisam ser educados para esse mundo plural, multidimensional, complexo e internacional, também chamado por Bauman (2000, 2009) de sociedade líquida. A hegemonia educacional não visa mais apenas uma classe, como era o foco de Gramsci, mas ainda permanece o enfoque de classe. Trata-se de um apelo ao bem-estar da comunidade, seja local, nacional ou internacional, a partir de uma ótica inclusiva.

Os escritos de Gramsci relativos à questão político-pedagógica estão marcados por uma conjuntura específica em que se manifesta a sua crítica ao fascismo italiano e a problemática do capitalismo de então. Portanto, o antifascismo apresentado por Gramsci tem um motivo de ser (GRAMSCI, 2011). Com o propósito de uma nova interpretação da história, da economia e da cultura dos italianos, faz uma pesquisa profunda em torno do Risorgimento, que significa renascença, ressurreição, empregado no século XIX para designar o movimento ideológico e político que contribuiu para unificar e democratizar a Itália.

O Risorgimento começa com a reivindicação de um poder governamental puramente laico diante do poder da Igreja Católica Romana. Nesse período, conclui-se que o fascismo é a continuação de uma política tradicional, de uma classe dirigente e do capitalismo em luta com a maioria da população (SANTARELLI, 1979).

Algumas questões que foram abordadas na perspectiva de Antonio Gramsci continuam na pauta da discussão na sociedade atual e há contextos que refletem a “[...] consciência enlatada [...]”, o que torna o “[...] exercício da possibilidade [...]” (SANTOS, 2006, p. 187) para a cidadania mais desafiadora.

Há um texto de Marx e Engels, o *Manifesto Comunista -1848*, que retrata uma descrição aproximativa da atualidade do ponto de vista econômico, social e político e, conforme Boaventura de Sousa Santos (2006), também uma espécie de *profecia* da globalização hegemônica, um retrato da realidade mundial capitalista.

A burguesia, pela sua exploração do mercado mundial, deu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo

de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, roubou à indústria base nacional em que assentava. As primitivas indústrias nacionais foram aniquiladas, estão ainda dia a dia a ser aniquiladas. São desalojadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas, por indústrias que já não trabalham matérias-primas nacionais, mas matérias-primas oriundas das zonas mais afastadas, e cujos produtos são consumidos não só no próprio país, mas em todos os continentes ao mesmo tempo. Em lugar de velhas necessidades, satisfeitas pelos produtos do país, surgem necessidades novas que exigem para a sua satisfação os produtos dos países e dos climas mais longínquos. Em lugar da velha autossuficiência e do velho isolamento locais e nacionais, surgem um intercâmbio generalizado e uma dependência generalizada das nações entre si. (MARX; ENGELS, 1982, p. 110).

O capitalismo, com suas *promessas de felicidade*, globalizou-se e o socialismo real falhou. Os males denunciados no *Manifesto* continuam tão ou mais atuais. “A distância entre ricos e pobres nunca foi tão grande como é hoje em dia. Faz-se necessário, não um, mas vários novos Manifestos capazes de mobilizar todas as forças progressistas do mundo” (SANTOS, 2006, p. 203-204).

É possível ver a educação como um paradigma de mudança e de cidadania? A chave de interpretação a essa indagação está na superação do senso comum, inclusive do imposto pela sociedade de consumo atual, para um bom senso que afirme a educabilidade do ser humano e que supere os mecanismos de exclusão. A chave da hegemonia, entendida como direção, está no interpretar e conceituar o fato educativo e relacioná-lo com as estruturas sociais para o bem comum da sociedade.

Nesse sentido, não existe, pois, uma educação neutra, desvinculada dos fatores ideológicos e políticos de uma classe social. Seja na hegemonia, seja na contra-hegemonia, a educação visa às relações sociais entre as pessoas para manter ou modificar uma estrutura, envolvendo alguns elementos, “[...] como o indivíduo, os outros e a natureza” (GRAMSCI, 1981, p. 40).

Nesse embate na sociedade, pela dominação ou direção, a classe dominante procura manter a sua hegemonia e reproduzir as formas de dominação. Na conjuntura que se desenvolve essa disputa a educação é um dos principais mecanismos utilizados para a disputa por poder. A forma para superar tal poder passa pela contra-hegemonia do saber educacional. “A dissimulação do saber e o afã de reificá-lo apontam o fato de que ele também é contraditório, já que

nascido no contexto de uma totalidade contraditória, histórica e provisória” (CURY, 1985, p. 69).

Vê-se, nessa perspectiva, que a educação tem um caráter político-pedagógico. Isso é, em qualquer nível a educação visa atingir o ser humano na sua dimensão política, proporcionando um caráter de cidadania à sua vida e à sociedade, para não depender apenas dessa ou daquela instituição educacional. A educação, a partir dos modelos que são apresentados aos estudantes, principalmente de nível superior, tem muito de um mecanismo de ajuste à ordem vigente, que oculta as contradições sociais e mantém a sociedade *coesa* por meio do discurso igualitarista. Ou seja, criam-se mitos de felicidade e progresso na luta de todos contra todos, isso é, um individualismo extremo.

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dele. (SANTOS, 2006, p. 278).

O processo educativo é a chave da tomada de consciência para a superação do senso comum, assumindo outra hegemonia organizacional que “[...] dê coerência e critique os elementos contidos no senso comum e seja capaz de elaborar outra hegemonia filosófica explícita” (CURY, 1985, p. 75-77). Portanto, cria-se uma contra-hegemonia pela educação que passa pelo crivo do próprio saber.

O saber permite-nos perceber as contradições, seja por parte da classe dirigente, seja por parte dos dirigidos. Entende-se que a educação é o núcleo da contra-hegemonia na sociedade, pois, mesmo no ensino superior, há obstáculos a serem superados para transformá-lo caráter universitário e acessível à sociedade.

Uma Instituição de Ensino Superior (IES) que sirva de motor ao desenvolvimento social e cultural há que inserir elementos de racionalização na estrutura, de decisões dentro dos contextos sociais em que se insere – principalmente os locais e regionais – e incorporar as expectativas e projetos dos docentes, discentes e sociedade local. A educação como tal e a consolidação da cidadania são as vias condutoras de um núcleo cultural contra-hegemônico. Assim, a não existência unificada entre a proposta de inserção da educação com

os contextos sociais assume um caráter de denúncia. Exemplos disso são os conglomerados de escolas profissionalizantes superiores, com uma Reitoria que lhes é superposta, com propostas de expandir-se quantitativamente, sem melhoria de qualidade à pesquisa, à produtividade do ensino e ao recrutamento de pessoal (PAOLI, 1981).

As reivindicações por investimentos em educação, principalmente nos anos ou ciclos iniciais, como uma bandeira de muitos autores e críticos da sociologia e da ciência da educação, não é novidade. Porém, se essas reivindicações continuam sempre na pauta das discussões e propostas dos pesquisadores, educadores e em muitos discursos de alguns membros dos legislativos dos Estados, significa que elas não foram estabelecidas ou precisam ser melhoradas a cada dia.

O momento contra-hegemônico não será mais apenas de uma instituição, mas o conjunto das ações criado pela educação e pela cultura na sociedade, que se manifesta na superestrutura, pois, além da sua função social, a educação tem uma significação política.

É justamente nesse aspecto da educação que consiste a importância do legado de Antonio Gramsci, em que o indivíduo não simplesmente reproduz as experiências anteriores, mas soma a essas experiências a sua visão e avaliação, tornando-se capaz de organizar e reestruturar a sociedade (FREITAG, 1978), pois a educação exerce mediação em todas as relações sociais, e não apenas no que se refere à educação formal (BRANDÃO, 1981).

A educação se estrutura como instrumento de libertação exatamente quando se apresenta no âmbito da sociedade civil como uma contra ideologia ou contra-hegemonia, em relação ao modelo educacional vigente como instrumento estratégico de dominação. Uma vez que toda relação hegemônica é também uma relação pedagógica, a escola e a educação tem uma dupla função: de conservar e também de minar as estruturas do modelo econômico e social, quando não responde às urgências e necessidades da sociedade (GIMENO SACRISTÁN; PERÉS GOMÉZ, 1998).

Nesse estágio da discussão surgem questões relacionadas à educação e à cidadania, tanto otimistas como pessimistas.<sup>3</sup> Otimismo por atribuir à educação um caráter messiânico, salvador, capaz de, por si só, corrigir todas as imperfeições das pessoas: a remoção da ignorância se faz pela educação. Pessimismo, dado o

---

3 Ver as influências da pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1921-1997) e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, por meio de Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969) e Jürgen Habermas (DÜSSELDORF, 1929; AYUSTE, 1997), em que o educando se torna sujeito, recria o conhecimento para intervir na realidade e modificá-la.

caráter instrumental atribuído a essa educação, concebida somente como agente de ideologia dominante, uma educação que está destinada a perpetuar o sistema social vigente (CORTELLA, 1993). É esse ambiente do espaço físico e do espaço político e ideológico, que não é algo imutável, mas dinâmico, que está a ser construído e destruído, permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza. Educação e cidadania ganham, dessa forma, um cunho de protesto contra as generalizações, a adaptação, o conformismo e a mera transmissão de conhecimentos.

O núcleo cultural contra-hegemônico ocorre na mudança de comportamento e mentalidades gerada ao longo de um processo educativo. Mudanças cívicas não ocorrem por decretos governamentais, mas no aprendizado de valores por meio de uma educação formal e informal acentuada e dedicada. Todos os povos que hoje têm um nível considerado bom ou elevado de desenvolvimento social e humano investiram e se comprometeram com diversas medidas, como: o ensino integral de seus cidadãos, práticas de ações cívicas e políticas virtuosas.

O reflexo dessa mentalidade e formação ultrapassa o ambiente escolar, pois, se há uma *cultura* do consumo, de levar vantagem em tudo e sobre todos, do desinteresse com as coisas públicas, a mudança passa por uma postura contra-hegemônica desse comportamento. A ignorância é a causa, às vezes involuntária, que proporciona o mau funcionamento da sociedade. O objetivo da educação como um princípio hegemônico da cidadania está em instaurar uma nova cultura para, paulatinamente, de geração em geração, quebrar o círculo vicioso e criar um processo consciente de formação.

Não há um único modelo de cultura no qual se estabeleçam os comportamentos humanos, mas incluem-se construções culturais na atual conjuntura desigual de globalização. “A globalização da cultura, tal como a globalização da economia, é um processo muito desigual e contraditório” (SANTOS, 2006, p. 279). Na Europa das Luzes, com destaque ao século XVIII, Schiller declara: “Escrevo como cidadão do mundo. Cedo abandonei a minha pátria para trocá-la pelo gênero humano” (SCHILLER apud LIPOVETSKY; SERROY, 2010, p. 13).

Esse universal humanista se identifica com o ideal liberal, com o alargamento de amor à humanidade. Em nosso tempo, a partir da metade do século XX, aparece uma nova fase com traços diferentes do ideal de cidadão do mundo.

O mundo sem fronteiras dos capitais e das multinacionais, do ciberespaço e do consumismo. Já não se limitando à esfera do ideal, mas remete para a realidade planetária hipermoderna, onde a economia do mundo se organiza segundo um modelo único de normas, de valores e objetivos – o *ethos* e o sistema tecnocapitalista – e onde a

cultura se impõe como mundo econômico de pleno direito. (SCHILLER apud LIPOVETSKY; SERROY, 2010, p. 13).

Com o desenvolvimento de novas tecnologias e das indústrias da cultura e da comunicação, se remodela nosso conhecimento do mundo pela facilidade de acesso às informações. Ressalta-se, que nesse mundo do *espetáculo* da informação pela mídia e *Web* algumas informações correm o risco de se transformar em armas de destruição da cultura em um contexto mais amplo, como a massificação do pensamento, dissolução dos laços sociais, manipulação de opiniões, despolitização e mercantilização geral da cultura, além de uma ampla divulgação do individualismo e do consumismo.

Nesse contexto de hipermodernidade a racionalização globalizante e os mercados impõem os critérios para a cultura (LIPOVETSKY; SERROY, 2010). No entanto, não há nenhuma garantia de que teremos resultados positivos. As crises constantes do neocapitalismo<sup>4</sup> dão sinais desse cenário de incertezas, assim como a desconfiança generalizada tanto nas próprias pessoas, como nos partidos políticos e instituições financeiras. Esses são motivos de desconfiança e descrédito. Se o socialismo *real* acabou, o capitalismo globalizado não traz segurança e cria ansiedade. A primeira década do século XXI é uma amarga realidade dessa conjuntura.

Pode parecer pessimismo, mas, infelizmente, é uma realidade, e o mal-estar ético e cultural é fruto de *democracias* sem respeito pela cidadania e direitos humanos básicos, isso do *primeiro* ao *terceiro* mundo, com poucas exceções. Ressalta-se que não é novidade os períodos de certa desorientação e mal-estar.

A cultura é um instrumento de identificação social e pessoal, da vida econômica, e uma espécie de *biopoder* pessoal que é determinado pelo *biopoder* econômico e político (FOUCAULT, 2010)<sup>5</sup>. Michel Foucault, em sua pesquisa, investiga e antecipa as novas formas de controle biopolítico, não mais sob o eixo dos exageros do poder soberano estatal, mas agora segundo o eixo flexível das economias de mercado influenciadas pelo neoliberalismo econômico da Escola

---

4 Crises econômicas como: crises mexicanas, de 1982 e 1995; crise asiática, de 1997; da Rússia e do Brasil, em 1988 e 2009; Argentina, em 2001; Estados Unidos da América, em 2008; E.U. - União Europeia, em 2009, com grandes sinais de recessão, quebra de instituições financeiras. Além disso, os escândalos financeiros e desigualdade de renda crescente (WOLF, 2009).

5 Foucault chega aos conceitos de biopoder e biopolítica ao vislumbrar o aparecimento, ao longo do século XVIII e, sobretudo, na virada para o século XIX, de um poder disciplinador e normalizador que se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal que pretendia administrar a vida e o corpo da população.

de Chicago. Foucault compreende que, sob o neoliberalismo econômico do pós-guerra, o homem havia sido compreendido e mesmo fixado em termos do *homo oeconomicus*, isso é, como agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas, mais do que como personalidade jurídico-política autônoma (FOUCAULT, 2010). Este *homo oeconomicus* não é apenas um empreendedor qualquer no mercado de trocas, mas sim um empreendedor de si mesmo, tomando-se a si mesmo como seu próprio produtor de rendimentos.

No regresso da cultura, seja como um bem social ou como um bem econômico, e esse é visto como oportunidade, seja para rever, reavaliar e mudar as posturas e atitudes, seja para criar novas possibilidades. Como há o risco da uniformização e padronização que afetam os produtos, imaginários e gostos, há também as oportunidades de crescimento em conhecimento, uma vez que nunca se produziu e difundiu com tanta rapidez, pela internet, cinema, televisão, publicações de livros, jornais, para citar alguns meios.

Para a implantação da civilização da cultura, necessitamos de empenho político e recursos da sociedade civil, por meio do diálogo e da escuta, do respeito às diversidades culturais, com a educação a desenvolver um papel fundamental nessa mudança de paradigma. A referida mudança, conforme já assinalava Antonio Gramsci, “[...] não será de um ataque frontal ao Estado, mas produto de uma longa, lenta e tenaz guerra de posições na sociedade civil. Uma expansão molecular de influência cultural e organizativa” (GRAMSCI apud GINSBORG, 2008, p. 63).

Agindo dessa forma, a educação assume um processo contra-hegemônico de mudança e “[...] isso só será possível se for adotada uma política de direitos diferentes da liberal hegemônica, e se tal política for concebida como parte de uma constelação mais ampla de lutas pela emancipação social” (SANTOS, 2006, p. 401).

As políticas de emancipação educacional precisam ser pensadas para reinventar um novo processo hegemônico no seio da sociedade civil e política; para isso, pode-se utilizar algumas tradições, isso é, aproveitar o que há de melhor no antigo e aprimorar perante os desafios atuais. Esse processo articula-se a um nível que denominamos resgate social, que passamos a desenvolver na etapa seguinte.

## 2 Educação e Resgate Social

O segundo momento da contra-hegemonia da educação dar-se-á pela ação para a cidadania por meio do resgate e da afirmação das conquistas sociais. O primeiro desafio, nessa questão, está na própria concepção de cidadania, na superação de uma leitura burguesa dessa concepção. A grande perspectiva de cidadania ocidental, com ênfase e visibilidade política e ideológica, se deu com

a Revolução Francesa (1789), em que o capitalismo criou o moderno operário. “O capitalismo criou a abstração do indivíduo, do cidadão com direitos e deveres iguais perante a lei sem declarar que esta era a sua lei” (DIAS, 2010, p. 144).

A ordem do capital propõe a uniformização da sociedade ao propor a igualdade jurídica formal, chamando-a de cidadania. Com isso, esconde as fissuras e contradições do sistema. Conforme Dias (2010, p. 174), de uma situação que deveria ser campo de luta, “[...] a cidadania passa a ser vista como construtora de consensos, sendo uma das formas privilegiadas de subalternizar os trabalhadores, as classes instrumentais, que se pensam como iguais aos seus dominantes.”

Com os tempos hipermodernos<sup>6</sup> tenta-se naturalizar as coisas e os acontecimentos, acompanhados de uma des-historização. Assim, torna-se quase impossível os *subalternos* falarem e serem ouvidos, pois a referência para o estilo de vida, de família, de escola, de trabalho e até de lazer e socialização é o modelo burguês. Tornou-se senso comum, criou-se um processo hegemônico no qual as pessoas *subalternizadas* pensam, agem e vivem como se fossem burguesas.

A proposta neoliberal é transformar as pessoas em consumidores e, no máximo, em reivindicadores particulares com *status* de empreendedores, pois o consumidor personifica o privado, o mercado e o indivíduo. Em termos de referências teóricas e práticas, o neoliberalismo tem sido um ponto essencial para avaliar e explicar essas mudanças, já que funde os elementos “[...] políticos e econômicos da economia política na atual conjuntura” (CLARKE et al., 2007, p. 17).

Como proposta de resgate social convém resgatar o sentido de classe para uma nova sociabilidade, pois simplesmente aceitar os conceitos e práticas atuais ditados pelo mercado e o capital significa permanecer na subalternidade. Conforme afirma Dias (2010, p. 150): “Só poderão afirmar-se como autônomas se elas, as classes, afirmarem os seus projetos, sua sociabilidade, historicidade e cultura.”

O canal da educação é essencial para entender e formar o sentido de classe. Isso requer um insistente e longo projeto de reeducação para uma nova sociabilidade na perspectiva de transformação social. Trata-se dos primeiros passos para a contra-hegemonia dos menos favorecidos perante a hegemonia dos dominantes, pois se o atual projeto neoliberal for o único verdadeiro, fica vedada a própria

---

6 Termo utilizado por Lipovetsky (2004, p. 26) para explicitar os valores criados na modernidade. “Hipermodernidade: uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer”.

possibilidade de superação da realidade classista (BOBBIO, 1986). Não há como admitir a harmonia social numa situação de profunda desigualdade. A linguagem dominante cria o senso comum de que todos somos iguais.

A leitura feita pela burguesia iluminista da Revolução Francesa de que *todos são iguais perante a lei*, não passa de uma abstração do indivíduo-cidadão. Isso dá reconhecimento institucional à burguesia e passa a ser reconhecido como tal pelo senso comum. Como afirmam Marx e Engels (1976, p. 65): “O Estado suprime com as diferenças de condição, de nascimento, de profissão e cultura, ao declarar que não são diferenças políticas, mas que todos são iguais sem considerar as particularidades.”

Para a superação do senso comum e criação de uma nova consciência de classe, os intelectuais desenvolvem um papel fundamental. Trata-se de romper com o pensamento dominante, e isto “[...] requer dos intelectuais das classes subalternas a recusa de todo e qualquer determinismo, seja ele economicista ou politicista” (DIAS, 2010, p. 153). Qualquer forma de determinismo não é boa para a sociedade que se quer democrática.

Os atores sociais são importantes na formação dos intelectuais da classe e seus simpatizantes da causa. Esse processo irá permitir sair do imediatismo, do senso comum e construir uma racionalidade com profissionais da educação, pesquisadores, escritores e também aqueles que, mesmo não atuando diretamente na formação, pensam e desenvolvem práticas de cidadania na sua classe e na sociedade. Exige-se formação na academia e na organização quotidiana nos movimentos sociais, políticos e sindicais.

As distâncias que ainda existem entre intelectuais e as classes dos trabalhadores precisam ser diminuídas. Essa questão é predominante e determinante, como já afirmara Gramsci ao refletir sobre a participação e formação dos intelectuais a partir do grupo social: “[...] a questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional” (GRAMSCI, 2010, p. 23).

A educação pode desenvolver esse papel de assessoria e processo formativo para contribuir no resgate social a partir da articulação dos ideais e projetos entre as diversas categorias, abertura para discussão, negociação, mudança e parcerias com outros atores políticos e sociais importantes, contribuindo, assim, para uma nova sociabilidade. O processo contra-hegemônico terá, dessa forma, uma ação diversificada para a articulação do novo sujeito revolucionário, e para isso deverá contar com amplo campo de alianças.

Os movimentos feministas, dos homossexuais, dos ecologistas, dos estudantes, da diversidade religiosa, das minorias raciais, entre outros, que não necessariamente têm um corte de classe, para terem realizadas as suas reivindicações, precisam

de uma nova ordem social. Podem articular suas demandas particulares com as demandas universais da transformação social (JOSÉ; LEITE, 2002).

O resgate das conquistas sociopolíticas é outra ação parceira da educação nesse processo hegemônico para a reconfiguração da cidadania. Na primeira década do século XXI algumas questões voltam à pauta do dia nas discussões em âmbito internacional: trabalho, dignidade da vida humana, ecologia, educação ambiental, questões de gênero, sexualidade, poder, diversidade cultural e religiosa, sustentabilidade, família, etc. Ao mesmo tempo em que há uma forte pressão dos mercados e das indústrias culturais e de consumo para uma homogeneização, aumentam também as solicitações comunitárias de diferença: quanto mais o mundo se globaliza, mais alguns particularismos culturais aspiram afirmar-se nele. “A uniformização globalitária e a fragmentação cultural caminham ao par” (LIPOVETSKY; SERROY, 2010, p. 23).

As grandes utopias, principalmente do século passado (século XX), sofreram abalos diante dos terríveis acontecimentos que afetaram a humanidade, e muitos continuam a provocar danos, como os totalitarismos, capitalismo neoliberal, consumismo, preconceitos raciais, religiosos e culturais, falta de solidariedade, terrorismos, banalização dos meios de comunicação, democracia sem amor pela cidadania, entre outros males que causam desorientação.

Diante desse cenário sombrio, têm-se oportunidades e razões para resgatar e reintroduzir conquistas com a ajuda das novas tecnologias. As conquistas trabalhistas precisam ser analisadas e retomadas, pois, apesar dos avanços, ainda há trabalho escravo, perda de conquistas – como ocorreu recentemente no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017 – e não garantia da empregabilidade.

A falta de segurança em relação ao emprego e ao pagamento justo impulsionou a explosão de movimentos sociais no mundo, juntamente com o direito trabalhista, também conhecido como humanismo jurídico (COSTA, 1999), que vê no ser humano o caminho para todas as coisas e no princípio da proteção social a base do Direito do Trabalho.

O Direito do Trabalho, no entanto, é o produto de uma sociedade desigual e visa favorecer e proteger os excluídos do processo econômico e desprovidos das vantagens que a sociedade de consumo oferece. O salário mínimo regulado (nem sempre justo), diminuição das horas diárias de trabalho, regulamentação das férias, direito de greve, descanso semanal, participação e reconhecimento das mulheres no trabalho profissional, direito de organização sindical, entre outras conquistas, significam o reconhecimento e a capacidade de atuação política na sociedade por meio das diversas categorias de trabalhadores (MARTINS, 2003; NASCIMENTO, 2003).

A educação, no seu processo formativo, poderá desenvolver importante papel de ação no resgate das conquistas trabalhistas, não apenas com uma leitura histórica,

mas com formação sobre as reais situações em que se encontram as políticas laborais, sobre os direitos dos trabalhadores, as propostas econômicas e sociais e a importância de qualificação e organização dos trabalhadores como categorias.

A educação não é mera transmissão de conteúdos e conhecimentos ou da tradição, mas é um educar-se pelo Outro, é tornar-se, um vir-a-ser, estar em perene movimento. Não é simplesmente negar a tradição, mas a sua apreensão, um verdadeiro processo de reconstrução na formação: tradição, renovação e respeito pelas diferenças, pelo outro.

### 3 Cidadania e Educação

A partir das considerações elaboradas anteriormente em relação à educação à luz de Antonio Gramsci é possível um único conceito de cidadania? Com certeza não! Sua conceituação é histórica e depende da percepção e do momento em que ela é forjada. Assim, uma coisa é ser cidadão nas diversas realidades brasileiras. Outra, ser cidadão na *pólis* (grifo nosso) grega ou na Revolução Francesa ou para momentos de luta, como afirma Patrice Canivez (1991, p. 37):

Cidadania veicula a lembrança de uma época mítica; é um engajamento político, o serviço a uma causa ou uma expressão de um dever. A noção não parece feita para os dias comuns; não adquire realidade no trabalho cotidiano ou nas relações privadas, de família ou de amizade. É nos tempos de crise, ou de guerra, que o questionamento dessa existência comum e o perigo corrido por toda a comunidade lembra ao indivíduo que ele pertence a um Estado. Nessas condições, a cidadania deveria ser objeto de comemoração.

Tivemos momentos na sociedade brasileira em que a população foi transformada em espectadora da política sob os diversos mecanismos – repressões, eleições, favores, compras de votos e falta de oportunidades, em que não se teve quaisquer, ou poucas, oportunidades para o exercício do poder. Apesar da situação de conquistas significativas na atualidade, a maioria da população brasileira ainda é composta por indivíduos e não cidadãos plenamente.

Por cidadão alguns entendem o indivíduo que possui os direitos políticos; outros, os deveres sociais; outros, os que têm acesso aos bens de consumo. Mas filosófica e sociologicamente falando, o cidadão está além dessas concepções. A palavra cidadão e seu significado histórico estão nas raízes, do latim “[...] civis, que designava o habitante da *civitas*, a Cidade-Estado romana; o *civis*, porém,

não era um habitante qualquer, mas aquele que tinha interesses a defender junto ao Estado, pois era proprietário de terras” (RANCIÈRE, 1996, p. 37). O Estado era tomado como parte dele. Se voltarmos à *pólis* grega, encontramos uma compreensão de cidadão muito parecida, onde os considerados eram os homens adultos, proprietários, nascidos na cidade; estavam excluídos da cidadania as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros. O que conhecemos como cidadão grego é aquele homem que o filósofo Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) classificava como o indivíduo que, por nascimento e por posse, tomava parte nos negócios do Estado. Seja na raiz grega, seja na latina, a cidadania é definida como algo essencialmente ativo. Em termos mais atuais se pode dizer que a cidadania se constitui de direitos e deveres, ou possibilidades e necessidades de indivíduos articulados numa sociedade política.

Pelo fato de constatar que havia uma grande distância entre a base – massa – e as elites italianas em todas as instâncias de constituição do bem-estar social, está claro que a cidadania, na compreensão de Gramsci, estava carente de elementos que a constituísse como tal. O resgate de valores que compõem o universo do cidadão nem sempre está ao seu alcance. O Estado poderá estar ausente, as autoridades constituídas negligentes, e como se diz popularmente: *a corda arrebenta do lado mais fraco*.

Mas há pessoas que podem contribuir com iniciativas no resgate da cidadania. Resgate? Exatamente! Pois ninguém, por natureza, nasce escravo, e sim torna-se escravizado. A estrutura sócio-política e econômica muitas vezes transforma os seres humanos em espectadores. O intelectual da atualidade tem muito a contribuir, pois, como já afirmamos em tempo de crise, mesmo se recolhendo, ele não deixa de pensar.

A cidadania proposta e realizada pelas ações, escritos e manuscritos de Antônio Gramsci parte de confrontos entre o operariado, empresários e o Estado Italiano. O foco maior era a questão salarial e o direito político de manifestar-se. Muito sangue e vidas foram perdidos para que a dignidade humana fosse reconhecida em parte, pois sua prisão e morte, juntamente com milhares de pessoas, pelo governo fascista, não bloquearam o pensamento e a indignação.

Ainda vivemos situações politicamente desconfortantes em todo o mundo, de modo que a cidadania carece de entendimento e o quadro não é nada promissor. Como mostra Ester Buffá, o Brasil não conseguiu nem mesmo realizar o ideal de cidadania burguesa da modernidade:

Os direitos do cidadão, tantos os chamados direitos humanos – à vida, à saúde, à educação, à moradia – quanto os direitos civis – liberdade, igualdade jurídica, justiça -,

que a partir do século XVIII foram sendo progressivamente realizados nos países capitalistas desenvolvidos são, pois, proposições da democracia burguesa. Aliás, os direitos do homem e do cidadão foram reafirmados pela ONU, após a Segunda Guerra Mundial. Apesar disso, o Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simples não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existe para a imensa maioria da população – a massa no dizeres de Gramsci –, os despossuídos, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente. A extrema liberalidade com que é tratada a pequena elite corresponde à extrema repressão do povo, sobretudo quando os trabalhadores se organizam e lutam. Episódios recentes de nossa história revelam que nem mesmo a vida humana é encarada com alguma seriedade. (BUFFA, 2010, p. 28-29).

Trata-se, portanto, de construir uma cidadania para além da cidadania legal. Mas uma cidadania ativa, uma verdadeira forma de ação política para o conjunto da sociedade e não apenas para uma elite. A cidadania deve ser vista como a liberdade, inerente à condição humana.

Nessa situação o intelectual orgânico gramsciano, no contexto do Sul do Amazonas, onde desenvolvemos atividades acadêmicas de pesquisa e profissional, tem papel fundamental na linha das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, a educação poderá contribuir com os setores chamados populares e a vida acadêmica, considerando a elaboração de um projeto político-pedagógico que envolva questões relacionadas à pesquisa científica, em vista do desenvolvimento econômico e social o mais democrático e inclusivo possível.

Durante muito tempo o intelectual esteve introjettato no sistema educativo formal, entendendo que a sua função era transmitir as suas ideias e não evidenciar as condições para a produção de conhecimentos, muito menos refletir sobre as condições estruturais da sociedade, que muitas vezes dificultam o desenvolvimento social e cultural da própria sociedade.

A Amazônia, além dos elementos peculiares, como a geografia, o clima e a diversidade etnológica, requer um aprofundamento em torno da educação que envolve, de antemão, alguns dados e questões, como:

- Há diferentes concepções de educação, e diante desse fato, é preciso refletir sobre elas tanto como formandos, quanto já na condição de professores;

- Educação é formação? É instrução? É adestramento?;
- É desenvolvimento de competências e habilidades?

Retomamos as origens da Filosofia Ocidental, onde a *Paideia* é o termo grego para a educação, o “[...] ideal grego de formação humana” (JAEGER, 2013, p. 8). Ela compreendia a formação integral do ser humano e isso significava a formação física, a estética, no sentido da educação para o belo, e, conseqüentemente, para a arte, pois os gregos davam especial valor para a beleza. Também a formação moral, do caráter, da virtude, dos valores morais, entre outras. A *Paideia* incluía, portanto, a filosofia, entendida como o cultivo do bom e do belo. A educação para os gregos era vista como uma arte e o educador como “[...] o oleiro [que] modela a sua argila e o escultor as suas pedras[...]” e, desse modo, “[...] a mais alta obra de arte que a sua aspiração se propôs foi a criação do homem vivo” (JAEGER, 2013, p. 13).

A referência à *Paideia* grega inspira, mais que desafios, posturas e propostas para a educação no contexto amazônico. Uma delas, a qual nos debruçamos é a formação de professores, principalmente para atuação na formação inicial. Há *ofertas* formativas regulares pelas IES na modalidade presencial e a distância, bem como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em vigor desde 2009 (Portal MEC).

Apesar da expansão do ensino superior com programas federais, como o Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Parfor, que atendem um contingente significativo, o contexto amazônico carece de instalações físicas e investimentos no sentido de possibilitar o acesso e a formação de profissionais para atuarem na educação em todos os níveis.

A efetiva contribuição com elementos de cidadania na formação profissional é um direito dos profissionais da educação e da sociedade. Em termos de políticas públicas no Brasil, a oferta é grande, mas nem sempre atende a real situação tanto dos professores como da sociedade, onde eles desempenham suas funções acadêmicas.

Algumas situações aparecem com muitas carências, como o caso do Sul do Amazonas, em específico na região de atuação do campus da Universidade Federal do Amazonas na cidade de Humaitá. Conforme levantamento realizado para este estudo e dados disponíveis na página eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>7</sup>, e uma vez que nossa região situa-se fora dos centros econômicos e de poder, pode-se concluir que a agropecuária é fraca e o comércio reduzido aos bens de consumo e a uma pequena indústria de transformação madeireira.

---

7 Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Em termos de movimentação financeira, o maior fluxo está na folha de pagamento do funcionalismo público, nos três níveis, federal, estadual e municipal e nas forças armadas: exército e marinha.

A oferta de ensino superior público, por meio da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Estadual do Amazonas, como instituições isoladas, terá dificuldade em pôr as bases de uma sólida constituição formativa para a cidadania. Mas, conforme relato de um dos atores entrevistados, emerge a necessidade de parcerias com outros organismos e com a sociedade civil não envolvida diretamente com o ensino superior (Ent. 01)<sup>8</sup>.

Diante do cenário de infraestruturas inadequadas, principalmente para a educação básica, de uma política salarial que não permite maior valorização do profissional em educação em muitos municípios amazônicos, das realidades geográficas que dificultam os deslocamentos, pode se dizer que o acesso de qualidade às novas tecnologias para o aperfeiçoamento e qualificação formativa e a busca por recursos humanos, investimentos e mecanismos de superação dessa realidade são benéficos ao fortalecimento e a um novo rosto na compreensão da relação entre educação e cidadania.

As ações empíricas de cidadania, mencionadas pelos atores entrevistados, organizam-se metodologicamente, em dois níveis: internos e externos. Em algumas situações esses polos intercalam-se, devido à sua natureza no contexto acadêmico e na sociedade, conforme relata o entrevistado: “A formação, por si, já é um processo de cidadania e sua inserção na sociedade. A cidadania não acontece só pelos egressos, mas também pelas pessoas atingidas pelos estudantes” (Ent. 02)<sup>9</sup>.

O profissionalismo e a empregabilidade na região não estão ausentes das preocupações dos atores entrevistados, nem poderiam ficar de fora da reflexão em se tratando de cidadania. “A deficiência de professores, com formação acadêmica superior na região é grande. As pessoas que estão em processo de formação vão atuar e a sociedade vê isto com bons olhos: mais e melhores profissionais” (Ent. 03)<sup>10</sup>.

Outro desafio que se percebe no contexto pesquisado, mas ao mesmo tempo com algum avanço na sociedade local, é a conscientização e formação política. Assim como em muitas sub-regiões brasileiras ainda subsistem práticas abusivas de poder, que mantêm os sujeitos em situações de submissão.

8 Ent. 1- Técnica administrativa do campus da Universidade Federal do Amazonas em Humaitá, AM.

9 Ent. 2- Docente do campus da Universidade Federal do Amazonas em Humaitá, AM.

10 Ent. 3- Docente do campus da Universidade Federal do Amazonas em Humaitá, AM.

Chamamos essas situações de contravalores, expressos por um dos atores entrevistados: “Temos um município, infelizmente, administrado pelo coronelismo eleitoral, onde há muitos pactuados aos processos políticos” (Ent. 04)<sup>11</sup>. Juntamente com essa prática abusiva do coronelismo, denunciado pela entrevista, emergem outras atitudes consideradas abusivas, como a livre expressão: “O cidadão não expressa o livre direito de exercer a sua vontade, mesmo em passeatas públicas, como tivemos contra a pedofilia, a favor da saúde pública e educação de qualidade, por medo” (Ent. 05)<sup>12</sup>.

Algumas falas que trouxemos para este nosso estudo vêm ilustrar a importância e o quão é significativo o compromisso da educação voltada para a cidadania plena. Isso requer o desenvolvimento de políticas públicas que assumam todo o sistema de ensino multifacetado, composto por instituições públicas e privadas. Conforme alertara Antonio Gramsci (2010, p. 45) nos *Cadernos do Cárcere*, “[...] se os programas coincidem com a queda geral do nível do corpo de professores, simplesmente não existirá mais nenhuma bagagem a organizar.” Assim, a cidadania *casada* com a educação é uma conquista composta e derivada da ética, pois o Brasil não é um país pobre, mas um país desigual e injusto e a essência do ensino está diretamente relacionada com os direitos e a dimensão coletiva de consciência a sociedade (PINTO, 2014).

## Conclusão

Cidadania, formação, qualificação não são apenas palavras que continuam presentes no horizonte da educação. Elas refletem a necessidade de implementação de decisões, que passam por políticas públicas relacionadas à educação como um todo. Nesse sentido, resgatamos, mais uma vez, um sentido da *Paideia* grega – embora tenha suas limitações, que supera a visão reduzida ou deformada da educação como um instrumento apenas de instrução. O Estado do Amazonas compreende uma região geográfica de 1.559.149,074 km quadrados e apenas 62 municípios (IBGE, 2017). Nesse contexto, o acesso, em sua maioria, se dá por via fluvial. A precaridade dos transportes também é percebida nas vias terrestres com estradas federais, estaduais e municipais que carecem de boa conservação. O acesso aéreo, por sua vez, é muito limitado e incompatível com a renda financeira da maioria da população.

---

11 Ent. 4-Professor do ensino fundamental da Rede Estadual de Humaitá, AM.

12 Ent. 5-Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus da Universidade Federal do Amazonas em Humaitá, AM.

Diante de tal cenário, como poderá a educação contribuir com o resgate social? Acreditamos que não é nem poderá ser a única ferramenta para tal, mas com certeza a educação tem um contributo significativo no sentido de promover ações que poderão colaborar na elaboração de políticas públicas e formação da consciência cidadã. Para isso, além da formação dos educadores, é preciso resgatar o sentido de pertença e autoestima dos próprios amazônidas, no sentido de envolvimento e reivindicação, participação e colaboração. Conforme afirma Gramsci (2010), a sociedade civil é a base de toda formação da sociedade política, e a escola não é apenas um aparelho do Estado, mas uma ferramenta de formação e mudança de paradigmas em vista da cidadania da população.

Para que a sociedade atinja nível satisfatório de desenvolvimento e compromisso social é preciso que a educação abra aos estudantes as possibilidades na multiplicidade das ciências, das letras e das artes no desempenho do binômio ensino-aprendizagem e se transforme em agente gerador de consciência, construtor de cidadania, isso é, a instrução e formação norteadas pelos valores fundamentais da convivência social, como o respeito, a diversidade, a democracia, a justiça e a equidade.

A educação e a ação para a cidadania certamente deverão continuar, por muito tempo, a ser um dos principais elementos da pauta de qualquer sociedade democrática. Os investimentos na educação, quando encarados como tal, também se revertem em economia e desenvolvimento social.

## Referências

BARROS, Ricardo P. de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA Rosana. **Investimentos em educação e desenvolvimento econômico**. Texto para discussão n. 525. Rio de Janeiro: IPEA, nov. de 1997. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre educação: os desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016)>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão.** Campinas: Papirus, 1991.

CLARKE, John et al. **Changing Times:** perspectives on the Citizen-Consumer. Creating Citizen-Consumers. London: SAGE Publications, 2007.

CORTELLA, Mário Sergio. **Algumas concepções sobre a relação educação e sociedade.** São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, USP, 1993. Inédito.

JOSÉ, Emiliano; LEITE, José Corrêa. Entrevista: Carlos Nelson Coutinho. **Revista Teoria e Debate**, Fundação Perseu Abramo, São Paulo, jun. 2002. Disponível em: <[www2.fpa.org.br/entrevista-carlos-nelson-coutinho](http://www2.fpa.org.br/entrevista-carlos-nelson-coutinho)>. Acesso em: 11 maio 2011.

COSTA, Mário Júlio de Almeida. **História do direito português.** 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenómeno educativo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. (Coleção Educação contemporânea).

DIAS, Edmundo Fernandes. Projetos hegemônicos: a propósito da crise. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, Ano XIX, n. 45, p. 8-233, jan. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Edart, 1978.

GINSBORG, Paul. **A democracia que não há.** Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. v. 5. Tradução de Luiz Sérgio Henrique. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JAEGER, Werner. **Paideia**. A formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Cultura-Mundo**. Resposta a uma sociedade desorientada. Tradução de Victor Silva. Lisboa: Edições 70, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Crepúsculo do dever**. A ética indolor dos novos tempos. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2004.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, FRIEDRICH. **Manifesto do partido comunista**. Obras Escolhidas. Tomo I, Lisboa: Edições Avante, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, FRIEDRICH. **Sulla questione ebraica**. Opere complete. v. 3. Roma: Riuniti, 1976.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de Direito do trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2003.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia**: as condições de produção da educação. São Paulo: Cortez, 1981.

PINTO, Valmir Flores. **Ensino superior como princípio hegemônico de cidadania na sociedade civil** – um diálogo com Antonio Gramsci no Sul da Amazônia Brasileira. Tese (Doutorado em Estudos em Ensino Superior)-Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, , 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 13-25.

SANTARELLI, Enzo. **Sobre el fascismo**. México: Ediciones Era, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

WOLF, Martin. **A reconstrução do sistema financeiro global**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

Recebimento em: 10/01/2018.

Aceite em: 02/02/2018.

# A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na diversidade de gênero na computação

## Self-efficacy in career development and its influence on gender diversity in computer science

Karen da Silva FIGUEIREDO<sup>1</sup>

Cristiano MACIEL<sup>2</sup>

### Resumo

Entender como a autoeficácia na computação é percebida pelas adolescentes ajuda a compreender as experiências que vivenciam em busca da diversidade de gênero na área. Objetiva-se discutir sobre como os gêneros influenciam na decisão profissional das adolescentes por seguirem carreiras e cursos de computação a partir da Psicologia do desenvolvimento da carreira e do papel da autoeficácia. Este artigo apresenta a construção da Escala de Autoeficácia em Tecnologias e Computação para estudantes de ensino médio e sua pilotagem com 14 alunas na qual observou-se uma baixa autoeficácia na tomada de decisão por cursos e nos conhecimentos de computação pelas alunas.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Desenvolvimento de Carreira. Diversidade de Gênero. Computação e Tecnologias.

### Abstract

Understanding how self-efficacy in computer science is perceived by adolescents helps to understand the experiences they live, in pursuit of gender diversity in computing. This paper aims to discuss about how the genders could influence in the career choice of the adolescents from the view of the career development Psychology and the self-efficacy's role. This article presents the construction of the self-efficacy scale in computer science and technologies for high school students and its validation through a pilot application with 14 female students. Preliminary results show low self-efficacy in their higher education decision-making process and in their computer science knowledge.

**Keywords:** Self-efficacy. Career Development. Gender Diversity. Computer Science and Technologies.

- 1 Mestre em Computação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora no Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Professora no Instituto de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso, situado na Av. Fernando Corrêa da Costa, n.º2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT, CEP: 78060-900, Tel.: (65) 3615-8791. Email: <karen@ic.ufmt.br>.
- 2 Doutor em Computação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador no Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e do Laboratório de Ambientes Virtuais Interativos. Professor no Instituto de Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, situado na Av. Fernando Corrêa da Costa, n.º2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT, CEP: 78060-900, Tel.: (65)3615-8791. Email: <cmaciel@ufmt.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 365-384	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

# 1 Introdução

A autoeficácia é um mecanismo de avaliação individual do quanto uma pessoa acredita que pode (é capaz de) realizar determinada atividade, dentro de um domínio de funcionalidade. Assim, crenças de autoeficácia representam como as pessoas percebem as suas capacidades de organizar e executar ações necessárias para alcançar determinado tipo de resultado (BANDURA, 1986).

Estudos sobre a autoeficácia mostram como ela está relacionada com a receptividade da diversidade nos ambientes de estudo e trabalho (BEHJAT; CHOWDHURY, 2013; CHOI; PRICE; VINOKUR, 2003), enquanto outros mostram que vivências de diversidade podem aumentar a autoeficácia dos indivíduos na execução de tarefas (COMBS; LUTHANS, 2007; KARWOWSKI; KAUFMAN, 2017;). Na Psicologia do desenvolvimento de carreira, a autoeficácia é uma das categorias de análise mais importantes e que tem recebido maior atenção nas pesquisas da área, muito embora os trabalhos que exploram essa temática no contexto brasileiro ainda sejam incipientes (PRISCO; MARTINS; NUNES, 2013).

Conhecida popularmente como uma área *dura* da ciência, a computação ainda é uma área que carece de diversidade no perfil de seus estudantes e profissionais. No Brasil, os dados apontam que a presença feminina em cursos de ensino superior da área de computação e tecnologias é muito baixa quando comparada a outras áreas (PORTAL BRASIL, 2015). Em 1991, as mulheres somavam 34,9% dos alunos matriculados em cursos de ensino superior de computação e suas tecnologias; em 2013, passaram a representar 15,53% dos ingressantes, e dessas, apenas 13,6% concluem o curso, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2015).

Entretanto, pesquisas mostram que o número de crianças e adolescentes de ambos os gêneros que se interessam por essas áreas de conhecimento é praticamente idêntico até os 13 anos de idade (SAAVEDRA et al., 2010). A partir dos 13 anos, é possível verificar o decréscimo no número de adolescentes do gênero feminino que escolhem esse domínio tipicamente masculino, em todos os níveis de ensino subsequentes.

Entender como a autoeficácia relacionada ao domínio da computação e suas tecnologias e à escolha profissional é percebida pelas adolescentes pode ajudar a compreender as experiências que elas vivenciam em busca da diversidade de gênero na área de computação.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é discutir como os gêneros podem influenciar nas tomadas de decisão profissional das adolescentes por seguirem carreiras e cursos de ensino superior em computação e tecnologias a partir de uma perspectiva teórica da Psicologia do desenvolvimento da carreira e do papel da autoeficácia.

Assim, este artigo apresenta a construção da Escala de Autoeficácia em Tecnologias e Computação (EATEC), uma escala voltada para estudantes de ensino médio com o intuito de medir sua confiança em aspectos da tomada de decisões por curso superior, com ênfase na computação e seu relacionamento com tecnologias no dia a dia. A EATEC foi elaborada a partir de uma análise do domínio, seguindo os princípios teóricos descritos por Bandura (2006) para a construção desse tipo de instrumento. Uma aplicação piloto da escala com 14 estudantes de ensino médio foi realizada para verificar a sua confiabilidade.

A partir dessa introdução, este artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 traça uma discussão teórica sobre os entrelaçamentos dos estudos de gênero com a Psicologia do desenvolvimento da carreira, desde as teorias empiristas até a teoria sociocognitiva da carreira adotada neste trabalho; a seção 3 introduz os conceitos da Teoria sociocognitiva da carreira e um dos seus elementos principais: a autoeficácia; a seção 4 aborda a autoeficácia e sua importância nas dimensões da carreira e do gênero; na seção 5 é descrito o processo de elaboração da escala de autoeficácia EATEC e os resultados preliminares da aplicação da escala; por fim, na seção 6 as conclusões e os trabalhos futuros são discutidos.

## 2 Estudos de gênero e Psicologia do desenvolvimento da carreira

Na Psicologia moderna é possível encontrar pesquisas com diferentes posturas teóricas e posicionamentos epistemológicos no domínio dos estudos de gênero. Taveira e Nogueira (2004) apresentam três tipos de perspectivas teóricas da Psicologia, baseadas na tipologia dos modelos de crítica feminista à ciência estruturada por Harding (1986), a saber: a *perspectiva empirista*, a *perspectiva de "standpoint" feminista* e a *perspectiva pós-moderna*.

A *perspectiva empirista*, também conhecida como paradigma tradicional, e ainda predominante na Psicologia, tem como característica a objetividade e possui duas abordagens principais: a essencialista e a de ênfase na socialização. Na abordagem essencialista, que prevalece na primeira metade do século XX, sexo e gênero aparecem como equivalentes e os estudos apontam diferenças inatas e estáveis entre homens e mulheres. Assim, o gênero é considerado uma propriedade estável, inata e bipolar, de caráter determinista, apenas para diferenciação sexual (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004). Nessa perspectiva, homens e mulheres são, por natureza, aptos para determinadas atividades, cabendo aos homens o trabalho duro e intelectual e às mulheres o cuidado do lar, dos filhos e profissões que remetam a esse tipo de atividade.

Já a abordagem de ênfase na socialização, que dominou a Psicologia Social das décadas de 60 e 70, propõe a socialização do gênero, que deixa de ser concebido como inato e passa a ser reconhecido como o resultado de forças sociais e culturais. A masculinidade e a feminilidade são vistas nessa abordagem como características socialmente aprendidas, de acordo com o que é apropriado para as normas da sociedade.

Apesar de enfatizar que o gênero é aprendido e não inato, a diferença entre inato e aprendido limita-se à semântica, ao considerar que as fontes de socialização e o sistema social das relações de gênero são pouco discutidos e questionados (AMÂNCIO, 1992) e que o gênero aparece de forma praticamente imutável ao longo da vida (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004). A socialização dos papéis de gênero toca a dimensão da carreira, determinando os universos de profissões do masculino e do feminino, estando o conhecimento científico e tecnológico associados ao universo do masculino.

A *perspectiva de “standpoint” feminista* emergiu nas décadas de 70 e 80, distanciando-se da busca por objetividade e neutralidade da abordagem empirista, centralizando os estudos, que na maioria das vezes eram escritos por mulheres, nas mulheres e nas suas experiências particulares. Nessa perspectiva, os estereótipos sociais sobre o feminino são rejeitados e, como estratégia de fuga dos estereótipos, os estudos celebram uma natureza especial das mulheres, conseqüentemente, enfatizando mais do que negando diferenças inatas entre os sexos (HARTSOCK, 1990).

Algumas abordagens da perspectiva de *“standpoint” feminista* tentam reaproximar as mulheres da tecnologia em suas opções de carreira, todavia, por meio de analogias e eufemismos sobre a conexão da natureza feminina com a tecnologia. Assim, resgatam novamente a predisposição para o cuidado e o trabalho manual como elemento da mulher, fazendo alusão, por exemplo, às redes tecnológicas com teares artesanais, aos trabalhos repetitivos em montagens como apropriados para a delicadeza feminina e às maquinarias como organismos que precisam de cuidados especiais (PLANT, 1993).

Por sua vez, na *perspectiva pós-moderna*, que aparece nos trabalhos a partir da década de 80, o gênero começa a ser investigado como uma construção social, como produto ideológico emergente das relações e dos discursos da sociedade. Essa perspectiva desafia o caráter natural das diferenças de gêneros e sustenta que todas as características sociais significativas dos gêneros são ativamente construídas e não biológicas, permanentemente socializadas ou estruturalmente impostas, como nas perspectivas anteriores (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Seguindo o desenvolvimento das perspectivas teóricas sobre gêneros na Psicologia moderna, é possível notar a evolução com o passar do tempo da forma

como os gêneros são tratados nas teorias da Psicologia do desenvolvimento da carreira.

Até da década de 60, observa-se a *perspectiva vocacional dos traços*, de caráter empírico e essencialista, que atribui grande importância às características e traços estáveis da personalidade (como os interesses e aptidões) e não faz distinção entre sexo e gênero (BROWN, 2002). Esses estudos de desenvolvimento da carreira focam nas diferenças entre escolhas de cursos e profissões por homens e mulheres sem discutir porque ou como essas decisões são tomadas, quase subentendendo que haja uma causa natural para isso, fortalecendo, assim, estereótipos sociais relacionados aos gêneros.

Após a década de 60, surge a *perspectiva desenvolvimentista da carreira*, que começa a abordar as bases psicológicas dos processos de tomada de decisão relacionados à carreira, trajetória e subjetividade da vida profissional, bem como a relação entre formação, trabalho e demais dimensões da vida. A visão sobre a carreira na perspectiva desenvolvimentista enfatiza o estudo do desenvolvimento individual relacionado à carreira, caracterizado pela mutabilidade. A noção de carreira passa a ser um conceito centrado na pessoa e não tanto na escolha da carreira, como na perspectiva anterior.

Embora a maior parte das pesquisas tivessem suas raízes na perspectiva psicológica empírica e de socialização do gênero, alguns trabalhos já abriam as portas para a incorporação das perspectivas “*standpoint*” feminista e pós-moderna, mostrando como os valores culturais e as relações sociais assumem um papel importante no desenvolvimento da carreira, com impactos distintos para homens e mulheres (BROWN, 2002).

É importante ressaltar ainda que muito da linha desenvolvimentista avançou com análise principalmente da trajetória masculina. Como consequência, surgem modelos conceituais específicos para descrever a carreira das mulheres, em que se destacam os papéis familiares que desempenham (FITZGERALD; FASSINGER; BETZ, 1995). Porém, o aumento do número de mulheres trabalhando fora de casa fez desaparecer esse conjunto de trabalhos, dando lugar para os estudos que procuram diferenciar as mulheres que escolhem profissões tradicionais daquelas que escolhem profissões em domínios tradicionalmente associados aos homens.

Estudos da década de 80 sugerem que diferentes experiências de socialização dos homens e das mulheres dão origem a um padrão mais complexo do desenvolvimento da carreira das mulheres (DEAUX, 1984). Inicia-se a discussão sobre a existência de barreiras, internas e externas, com as quais as mulheres se confrontam, tais como a baixa autoeficácia acadêmica, a existência de poucos modelos femininos e poucas oportunidades, o conflito casa-carreira, entre outros.

Na década de 90, como parte da linha de estudo desenvolvimentista, emerge

uma nova perspectiva teórica: a *perspectiva sociocognitiva da carreira*, cunhada por Lent, Brown e Hackett (1994). Essa perspectiva considera os processos autorreflexivos, que incluem percepções e significados mais íntimos que as pessoas constroem e exibem sobre as suas próprias capacidades e competências, bem como sobre os acontecimentos e não acontecimentos da sua vida e carreira, e que determinam o comportamento de carreira ao longo da vida, tanto das mulheres, como dos homens.

A perspectiva sociocognitiva da carreira marca um avanço considerável na abordagem de gênero em relação à carreira, evidenciando o papel que fatores contextuais dos ambientes, desde os mais próximos (família, escola, ambientes de trabalho e comunidade), até os mais distantes (governo e políticas sociais, educativas, econômicas), desempenham na construção individual e social do gênero e no comportamento e desenvolvimento de carreira. Diferente das perspectivas antecedentes, as escolhas de carreira dos indivíduos são estudadas considerando os múltiplos contextos dos quais fazem parte e características que carregam (gênero, raça-etnia, estados de saúde, etc.), como uma malha de conexões e não como pontos de decisões isolados.

Dessa forma, por se tratar de uma teoria abrangente com relação às influências dos gêneros e demais fatores internos e externos na carreira, a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento da Carreira de Lent, Brown e Hackett (1994, 2002) é a teoria adotada como âncora teórica deste trabalho e descrita na seção a seguir.

### 3 A Teoria Sociocognitiva da Carreira

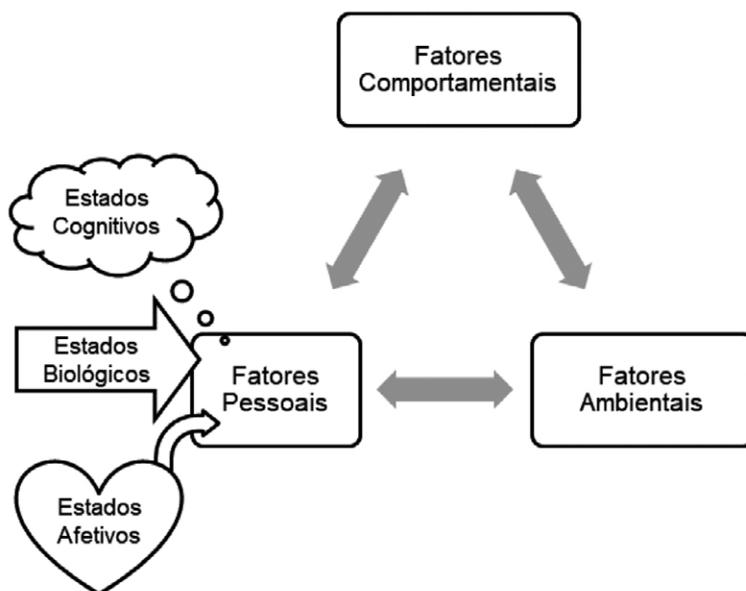
A Teoria Sociocognitiva da Carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002), do original em inglês *Social Cognitive Career Theory*, complementa e constitui ligações conceituais com outras teorias de desenvolvimento da carreira, abrangendo definições cognitivas e construtivistas sobre as capacidades humanas de influenciar seu próprio desenvolvimento e meio (e ser influenciadas por ele).

A Teoria Sociocognitiva da Carreira não faz distinção entre interesses, escolhas e desempenhos acadêmicos ou de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002), ou seja, quando articula sobre carreira, está incluindo também a dimensão acadêmica. Neste trabalho, adota-se essa mesma perspectiva.

As teorias de carreira anteriores utilizavam como base a aprendizagem social (BANDURA, 1969) e a Teoria Sociocognitiva da Carreira foca na aprendizagem cognitiva, com um viés construcionista. A sua base teórica principal é a teoria social cognitiva da aprendizagem (BANDURA, 1986, 1999), que considera a existência de uma relação mútua de troca entre indivíduo e ambiente, segundo as

inter-relações da tríade do determinismo recíproco (ilustradas na Figura 1) entre: fatores pessoais, como estados afetivos e cognitivos e características físicas; fatores comportamentais; e fatores ambientais. Com esse sistema tríade, as pessoas são produtoras e produtos dos seus ambientes, e isso afeta todas as dimensões da vida, inclusive a carreira.

Figura 1 - Tríade do determinismo recíproco



Fonte: Traduzida e adaptada de BANDURA (1986).

Ponderando sobre isso, Lent, Brown e Hackett adaptaram, elaboraram e estenderam os aspectos da teoria de Bandura (1986, 1989, 1999) que pareceram ser mais relevantes para o processo de formação de interesses, seleção de carreira e desempenho profissional, incorporando três variáveis centrais dessa teoria: a *autoeficácia*, as *expectativas de resultado* e os *objetivos pessoais*. Na Teoria Sociocognitiva da Carreira essas variáveis são vistas como blocos construtores básicos do desenvolvimento da carreira e representam mecanismos centrais pelos quais os indivíduos são capazes de moldar e exercitar seu ativismo pessoal.

Das três, a *autoeficácia* é a mais importante e foi a que recebeu a maior atenção na literatura de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002). A autoeficácia refere-se às crenças dos indivíduos sobre suas “[...] capacidades de organizar e executar sequências de ações necessárias para alcançar determinados tipos de

desempenho” (BANDURA, 1986, p. 391). Aplicando esse conceito no domínio deste trabalho, a autoeficácia das adolescentes em executar atividades no campo da tecnologia e ter um bom resultado reflete o quanto elas acreditam que isso seja possível de ser feito por elas.

As crenças de autoeficácia são adquiridas e modificadas via quatro fontes principais baseadas em experiências de aprendizagem<sup>3</sup> (BANDURA, 1995), de acordo com as descrições do Quadro 1.

**Quadro 1 – Fontes de Autoeficácia**

Fontes de Autoeficácia	Descrição	Exemplo
Experiências pessoais	Vivências pessoais passadas, podem ser positivas ou negativas	Experiências positivas e negativas das adolescentes, enquanto realizando atividades do domínio tecnológico/computacional
Experiências vicárias	Aprendizagem baseada na observação de resultados obtidos por outras pessoas	Observação das adolescentes de experiências e resultados, positivos e negativos, obtidos por outras pessoas no domínio tecnológico/computacional
Persuasão social	Encorajamento e desencorajamento provenientes de outras pessoas	O quanto de incentivo as adolescentes recebem para realizar atividades do domínio tecnológico/computacional
Estados físicos, afetivos e cognitivos	Conjunto de sensações percebidas pelos indivíduos e seus corpos	Como as adolescentes sentem-se ao realizar atividades do domínio tecnológico/computacional e com que outros tipos de experiências elas associam esses estados

Fonte: Elaboração dos autores

Embora os efeitos dessas fontes dependam de uma série de fatores, as experiências pessoais são vistas como a fonte mais potente de autoeficácia, pois a vivência de sucesso em determinada tarefa ou domínio de desempenho tende a aumentar a autoeficácia, enquanto falhas repetitivas a reduzem (LENT; BROWN; HACKETT, 2002). Nesse sentido, a falta de acesso e contato com tecnologia e atividades associadas para as meninas dificulta o desenvolvimento de uma autoeficácia positiva para elas nesse domínio, fato que geralmente acontece considerando fatores socioculturais em que são criadas. Assim como observar

3 Segundo Bandura (1999), experiências de aprendizagem acontecem em momentos nos quais as pessoas vivenciam os efeitos das suas ações ou via poder da modelagem social.

experiências negativas de outras meninas e a falta de incentivo e estados de ansiedade ao realizar uma tarefa na área podem também contribuir negativamente para o desenvolvimento da autoeficácia das adolescentes.

As *expectativas de resultado* são crenças pessoais sobre as consequências ou resultados de determinados comportamentos. Enquanto a autoeficácia foca nas capacidades das pessoas, as expectativas de resultado envolvem a imaginação das consequências de executar determinado comportamento, por exemplo, uma adolescente que não tem contato com atividades computacionais pode acreditar que se ela tentar fazer algo nessa área terá resultados negativos, e assim não irá tentar.

As expectativas de resultado exercem papel principal na motivação de comportamentos e envolvem crenças de reforço e recompensa, crenças sobre a realização da ação em si e sobre as consequências para a pessoa. Essas crenças são adquiridas por meio de experiências de aprendizagem similares às crenças de autoeficácia e são, também, influenciadas por ela quando os resultados são determinados pela qualidade do desempenho (LENT; BROWN; HACKETT, 2002).

Os *objetivos pessoais* estão presentes em todas as teorias de carreira e são definidos como “[...] a determinação para engajar em uma atividade particular ou para efetuar determinado resultado futuro” (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 263). As crenças de autoeficácia e de expectativas de resultado afetam os objetivos que são selecionados e o esforço gasto em buscar alcançar esses objetivos. Em contrapartida, influenciam o desenvolvimento da autoeficácia e das expectativas de resultado, já que permanecer em um objetivo pode melhorar a autoeficácia e as expectativas de resultado.

Assim, uma jovem que possui baixa autoeficácia no domínio tecnológico e possui expectativas de resultado negativas quanto a executar uma atividade pode não criar o objetivo pessoal de se engajar nesse tipo de atividade, da mesma forma que uma jovem que esteja engajada o suficiente em fazer um curso de computação, por exemplo, pode elevar a sua autoeficácia e gerar expectativas de resultados positivos ao permanecer no curso e viver experiências de aprendizagem positivas para ela nesse domínio.

## 4 O papel da autoeficácia

Crenças de eficácia refletem avaliações de capacidade. A autoeficácia representa o quanto um indivíduo acredita que pode (é capaz de) realizar determinada atividade, dentro de um domínio de funcionalidade. A autoeficácia percebida está relacionada “[...] às crenças de pessoas nas suas capacidades de produzirem determinados resultados” (BANDURA, 1999, p. 46).

A autoeficácia influencia as pessoas a pensarem erraticamente e estrategicamente, de forma otimista ou pessimista. Esse conjunto de crenças atua nas escolhas, nos desafios e nos objetivos que as pessoas traçam para si, nos seus níveis de compromisso e de esforço para realizar determinados empreendimentos, nos resultados que esperam dos esforços produzidos e o quanto perseveram diante de obstáculos. Também influencia suas resiliências a adversidades, a qualidade das suas vidas emocionais e o quanto de estresse e depressão elas experienciam ao lidar com demandas taxativas do ambiente, com as escolhas de vida que fazem e com os feitos que realizam (BANDURA, 2006).

Toda extensão da influência da autoeficácia então descrita pode ser pensada na dimensão da carreira. A autoeficácia tem sido o tópico individual mais popular de investigação nas pesquisas de Psicologia de desenvolvimento da carreira. Muitos estudos examinam a relação da autoeficácia com interesses, indicadores de desempenho, entre outras variáveis (DUCHATELET et al., 2016; HUANG, 2013). Outros estudos, assim como este, examinam as diferenças de gêneros relacionadas à autoeficácia na carreira (TIMS; BAKKER; DERKS, 2014).

Compreender a relação das adolescentes com sua autoeficácia durante o ensino médio e últimos anos da adolescência é importante para o desenvolvimento de métodos que fomentam a autoeficácia durante os anos escolares, quando a autopercepção e as crenças de carreira dos adolescentes tendem a ser mais maleáveis, um pouco antes de estabilizarem (ROJEWSKI; YANG, 1997).

Segundo a Teoria Sociocognitiva da Carreira, tais métodos devem garantir que as crenças de autoeficácia dos adolescentes sejam relativamente coerentes com suas habilidades em desenvolvimento, e não construídas baseadas em informações imprecisas e percepções equivocadas, uma vez que os adolescentes tendem a desenvolver crenças de eficácia irreais, por exemplo, comparando suas conquistas em um domínio com as conquistas de um adulto já profissional na área (LENT; BROWN; HACKETT, 2002). No caso da tecnologia, percebe-se que há a necessidade de desenvolver ações para que as meninas tenham contato com esse domínio, ações afirmativas para a inclusão das adolescentes nesse setor e a divulgação de informações sobre a área e *role models* femininos para inspirá-las a desenvolverem uma autoeficácia positiva com relação à área.

Além da faixa etária, as crenças de autoeficácia também estão presentes de formas diferentes entre os gêneros. As relações entre os gêneros e a socialização dos papéis de gênero tendem a enviesar o acesso às fontes de eficácia, fortalecendo a autoeficácia para atividades tradicionalmente femininas, mas limitando a autoeficácia em domínios não tradicionais, como é o caso da computação e tecnologias em geral (BETZ; HACKETT, 1981), domínio cujas condições socioeconômicas e culturais de mulheres geralmente não favorecem fontes de autoeficácia positivas, conforme discutido na seção anterior.

Assim, a busca pela carreira das adolescentes pode ser restringida pelos efeitos limitadores da baixa autoeficácia, considerando que as barreiras impostas pelo ambiente (*e.g.*<sup>4</sup>. cultura, falta de oportunidades, etc.) podem ser internalizadas na forma de viés nas crenças de autoeficácia. Portanto, a análise da autoeficácia é útil para promover sistemas de apoio sem estereótipos de gênero em domínios de desempenho não tradicionais (LENT; BROWN; HACKETT, 2002), como é o caso da área de computação e suas tecnologias.

## 5 Medindo a autoeficácia

O método tradicional para a medição das crenças de autoeficácia em um domínio é por meio de escalas de autoeficácia. Escalas de autoeficácia (BANDURA, 2006) são instrumentos construídos para avaliar as crenças dos indivíduos sobre suas capacidades de realizar determinadas ações (itens da escala) de um domínio.

Segundo Bandura (2006, p. 314), “[...] o procedimento padrão para medir crenças pessoais de eficácia incluem um número de garantias para minimizar qualquer potencial efeito motivacional na autoavaliação.” Algumas dessas garantias são: a) realizar uma boa análise do domínio; b) trabalhar crenças de forma multifacetadas, *i.e.*<sup>5</sup>, considerar domínios e subdomínios relacionados que possam influenciar as crenças; c) construir os itens da escala, variando em generalidade, força e nível; d) e garantir um intervalo de medição sensível ao domínio e ao perfil da amostra.

Considerando tais garantias, foi construída a Escala de Autoeficácia em Tecnologias e Computação (EATEC), uma escala para medir a autoeficácia de estudantes de ensino médio na tomada de decisões por curso superior, com ênfase na computação e seu relacionamento com tecnologias no dia a dia. Essa escala traduz a confiança de estudantes sobre as suas capacidades de executar ações associadas a esse domínio em valores, podendo ser utilizada para verificar se há disparidade nas crenças de autoeficácia das alunas do gênero feminino e alunos do gênero masculino, e se as crenças estão adequadas quando comparadas às suas capacidades reais no domínio.

A escala elaborada contém 52 itens, divididos em cinco subdomínios relacionados: a) tomada de decisões (5 itens); b) escolha de curso superior (17 itens); c) aprendizagem escolar (9 itens); d) utilização e tecnologias (13 itens);

---

4 Por exemplo.

5 Isto é.

e) e conhecimentos de computação (8 itens). Os itens da escala variam em generalidade das atividades e nível de dificuldade. A força da escala é medida por meio de respostas estruturadas em contínuo de 0 a 10, de acordo com a percepção da intensidade da autoeficácia pelas estudantes (0 – nada confiante, 5 – moderadamente confiante e 10 – totalmente confiante).

## 5.1 Análise de confiabilidade da escala

A fim de analisar a confiabilidade, *i.e.*, a intensidade da correlação entre os itens da escala de autoeficácia, foi realizada uma aplicação piloto da escala com 14 alunas do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas de Mato Grosso, com idades entre 14 e 16 anos. Optou-se pelo primeiro ano para verificar também se os itens estavam suficientemente claros para o perfil da escala.

A análise da confiabilidade foi testada por meio do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach (1951) executada no software estatístico R. A Tabela 1 apresenta todos os itens da escala de autoeficácia com seus respectivos valores de média, variância e coeficiente  $\alpha$ , de acordo com os dados da aplicação piloto.

**Tabela 1 - Escala de Autoeficácia em Tecnologias e Computação (EATEC)**

ITENS DA ESCALA		MÉDIA	VARIÂNCIA
Tomada de decisões	Tomar decisões e fazer escolhas de acordo com o meu desejo	6,929	2,209
	Tomar decisões e fazer escolhas de acordo com o desejo de minha família ou um familiar	6,857	6,265
	Tomar decisões e fazer escolhas de acordo com o desejo de meus(minhas) amigos(as)	4,286	3,918
	Tomar decisões e fazer escolhas com o apoio de minha família ou um familiar	8,429	4,816
	Tomar decisões e fazer escolhas com o apoio de meus(minhas) amigos(as)	6,214	6,311
	<b>Média Geral: 6,543</b>		
<b>Coeficiente <math>\alpha</math>: 0.744872</b>			

	ITENS DA ESCALA	MÉDIA	VARIÂNCIA
Escolha de curso superior	Escolher um curso de nível superior para fazer após o ensino médio	8,429	3,388
	Escolher um curso de nível superior de acordo com o meu desejo	8,786	3,454
	Escolher um curso de nível superior de acordo com o desejo de minha família ou um familiar	4,429	7,102
	Escolher um curso de nível superior de acordo com o desejo de meus(minhas) amigos(as)	1,857	4,837
	Escolher um curso de nível superior com o apoio de minha família ou um familiar	8,214	6,597
	Escolher um curso de nível superior com o apoio de meus(minhas) amigos(as)	5,714	11,061
	Escolher um curso de nível superior de acordo com uma boa perspectiva financeira da carreira	6,571	7,388
	Escolher um curso de nível superior de acordo com a nota do ENEM/SISU	6,357	5,372
	Escolher um curso de nível superior de acordo com as possibilidades financeiras pessoais e de minha família	6,357	6,515
	Escolher um curso de nível superior de acordo com as minhas possibilidades de locomoção	6,143	6,837
	Escolher um curso de nível superior de acordo com as expectativas da sociedade	3,571	9,102
	Escolher um curso de nível superior de acordo com meu gênero	3,857	10,837
	Escolher um curso de nível superior relacionado à computação, tecnologias ou engenharias	5,500	8,393
	Escolher um curso de nível superior da área de ciências exatas	4,429	14,102
	Escolher um curso de nível superior da área de ciências biológicas, agrárias ou da saúde	5,214	13,597
	Escolher um curso de nível superior da área de ciências humanas ou sociais	5,143	10,837
	Escolher um curso de nível superior da área de linguagem, linguística, letras ou artes	3,143	8,837
		<b>Média Geral: 5,513</b>	
	<b>Coefficiente <math>\alpha</math>: 0.8509835</b>		

	ITENS DA ESCALA	MÉDIA	VARIÂNCIA
Aprendizagem escolar	Aprender matemática	7,286	6,204
	Aprender português	7,286	2,204
	Aprender história	7,071	2,923
	Aprender geografia	7,500	2,536
	Aprender química	5,643	6,087
	Aprender física	5,286	4,061
	Aprender inglês	7,429	4,245
	Aprender outro idioma (além do português e inglês)	6,714	5,061
	Praticar atividades físicas	7,214	7,597
	<b>Média Geral: 6,825</b>		
<b>Coefficiente <math>\alpha</math>: 0.8612459</b>			
Utilização de tecnologias	Utilizar um celular para se comunicar com outras pessoas (troca de mensagens, redes sociais, ligações, etc.)	8,500	3,964
	Utilizar um celular para realizar buscas e pesquisas de informações	8,429	3,673
	Utilizar um celular para manter-se atualizado com notícias e novidades	8,357	3,372
	Utilizar um celular para estudos e trabalhos escolares	8,000	7,143
	Instalar e desinstalar aplicativos em um celular	7,786	4,454
	Cuidar do bom funcionamento de um celular	7,500	3,679
	Gerenciar recursos de um celular, como memória, armazenamento, conexões de redes e outras configurações	7,500	3,964
	Utilizar computadores para buscas e pesquisas de informações	8,143	7,980
	Utilizar computadores para manter-se atualizado com notícias e novidades	7,000	9,286
	Utilizar computadores para estudos e trabalhos escolares	8,571	4,531
	Instalar e desinstalar programas em computadores	6,571	6,816
	Cuidar do bom funcionamento de um computador	7,500	3,107
	Gerenciar recursos de um computador, como espaço em disco, dispositivos conectados, conexões de redes e outras configurações	7,357	3,801
	<b>Média Geral: 7,786</b>		
<b>Coefficiente <math>\alpha</math>: 0.9328409</b>			

ITENS DA ESCALA		MÉDIA	VARIÂNCIA
Conhecimentos de computação	Utilizar editores de texto, planilhas, apresentações e outras ferramentas de escritório (office)	6,571	9,673
	Utilizar uma linguagem de programação	2,857	8,837
	Utilizar duas ou mais linguagens de programação	2,357	6,658
	Aplicar conceitos básicos de robótica, arduino ou eletrônica	2,571	7,673
	Gerenciar redes	2,857	6,551
	Administrar computadores pelo modo de linha de comando	1,929	5,638
	Manipular banco de dados	2,000	6,000
	Aprender novos conhecimentos sobre computação	8,071	6,923
	<b>Média Geral: 3,652</b>		
	<b>Coefficiente <math>\alpha</math>: 0.9060898</b>		

**TODOS OS ITENS DA ESCALA**

**Média Geral: 5,921**

**Coefficiente  $\alpha$ : 0.9402098**

Fonte: Elaboração dos autores

No que se refere à confiabilidade dos dados, o coeficiente  $\alpha$  de Cronbach encontrado para a escala EATEC com os dados da aplicação piloto foi de 0.9402098, valor extremamente satisfatório, tendo em vista que quanto mais próximo de 1 maior a confiabilidade entre os indicadores. Os itens encontrados com a maior variância são: 11, 17, 19, 20 e 21. Entretanto, optou-se por não realizar a purificação da escala com a remoção desses itens por considerá-los relevantes para a medição e o alto impacto do coeficiente  $\alpha$  já encontrado. Dessa forma, é possível afirmar que a EATEC é confiável para a avaliação da autoeficácia na tomada de decisões por curso superior, com ênfase na computação e seu relacionamento com tecnologias no dia a dia, com estudantes de ensino médio.

## 5.2 Resultados preliminares

Na aplicação piloto da escala, é possível observar o valor relativamente baixo da autoeficácia geral para tomada de decisões e relacionamento com tecnologia das estudantes participantes (média geral: 5,921).

Analisando o subdomínio de escolha de curso superior (média 6,543, coeficiente  $\alpha$ : 0.744872), nota-se que a autoeficácia média das entrevistadas é menor que para

o subdomínio de tomada de decisões em geral (média geral: 5,513, coeficiente  $\alpha$ : 0.8509835), revelando as inseguranças das alunas na área da carreira. Também é notável o valor que as alunas dão à participação e ao apoio da família nas decisões em geral e na escolha de um curso superior (itens 4, 7 e 10), diferente da participação dos amigos e amigas no mesmo cenário (itens 3, 5, 9 e 11).

Apesar de apontarem o baixo valor do gênero em sua escolha por um curso superior (item 17), é preciso lembrar, conforme discutido neste trabalho, que as influências do gênero se dão em todas as relações da tríade do determinismo recíproco, considerando não somente fatores pessoais, mas também fatores comportamentais e contextuais em que os indivíduos estão inseridos, abrangendo as relações interpessoais das alunas (e suas influências familiares).

O subdomínio de utilização de tecnologias apresenta os valores médios mais altos (média geral: 7,786, coeficiente  $\alpha$ : 0.9328409), em oposição ao subdomínio de conhecimentos de computação, que apresenta os valores médios mais baixos (média geral: 3,652, coeficiente  $\alpha$ : 0.9060898). Esse fato é interessante e revela como as alunas possuem uma autoeficácia elevada para o consumo de tecnologias, enquanto exibem uma autoeficácia baixa para as atividades de produção tecnológica, mesmo em atividades mais simples, como as de edição de textos (item 45). Outro fato curioso é que quando indagadas sobre sua confiança em aprender novos conhecimentos sobre computação (item 52) a resposta é positiva (média: 8,071, variância: 6,923) e uma das mais elevadas se comparada aos demais itens da escala, mais alta inclusive que a aprendizagem escolar em todas as áreas questionadas.

Tais achados são condizentes com as suposições teóricas de que as meninas têm interesse em aprender mais sobre tecnologia, muito embora tenham menos oportunidades de exposição às atividades do domínio computacional/tecnológico, e que talvez quando essas oportunidades aconteçam elas vivam experiências de aprendizagem que influenciem negativamente as suas crenças de autoeficácia. Todavia, é necessário realizar uma nova aplicação da escala com uma amostra maior, cruzando os dados com outros métodos qualitativos para poder confirmar essas suposições e tirar conclusões mais significativas.

## 6 Considerações Finais

Este artigo discutiu a influência dos gêneros no desenvolvimento de carreira e a relação com computação e tecnologias a partir de uma perspectiva teórica da Psicologia do desenvolvimento da carreira e seus entrelaçamentos, com ênfase no papel das crenças de autoeficácia.

Compreender como a autoeficácia é consolidada de forma diferente pelos gêneros no desenvolvimento da carreira ajuda a fornecer subsídios para projetar programas que atendam às necessidades de alunas e alunos durante esse período. A análise da autoeficácia é útil para desenvolver sistemas de apoio sem estereótipos de gênero em domínios não tradicionais, como a computação.

Dessa forma, uma das principais contribuições desta pesquisa foi a construção da Escala de Autoeficácia em Tecnologias e Computação (EATEC), instrumento desenvolvido para estudantes de ensino médio com o intuito de medir sua confiança em aspectos da tomada de decisões por curso superior, com ênfase na computação e seu relacionamento com tecnologias no cotidiano.

A EATEC foi aplicada e validada a partir de uma pilotagem com 14 alunas de ensino médio, que obteve uma confiabilidade  $\alpha$  de Cronbach alta. Isso revela que o instrumento é adequado ao que se propõe a medir e que a EATEC pode ser empregada no futuro para mensurar a autoeficácia de alunas e alunos de ensino médio com relação ao uso e conhecimento de tecnologias e à aspectos da tomada de decisão de curso superior. Os resultados da EATEC podem ser utilizados para estimar se há diferenças entre os gêneros, bem como para outros possíveis recortes (socioeconômico, racial, etc.), e também para identificar os itens mais importantes para serem trabalhados individualmente ou com o grupo avaliado.

Segundo Bandura (2006, p. 319), “[...] o valor da teoria psicológica é julgado não somente pelo seu poder explicativo e explanatório, mas também pelo seu poder operatório de efetuar mudanças.” Assim, conhecer como se desenvolve e opera a autoeficácia entre adolescentes no campo computacional e tecnológico oferece contribuições para estruturar experiências que permitam realizar os seus desejos individuais, e, até mesmo, propiciar mudanças sociais na área.

## Referências

AMÂNCIO, Lígia. As assimetrias nas representações do gênero. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 34, p. 9-22, 1992.

BANDURA, Albert. Social-learning theory of identificatory processes. **Handbook of socialization theory and research**, Nova Iorque, v. 213, p. 262, 1969.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Human agency in social cognitive theory. **American psychologist**, Filadélfia, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, 1989.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1995. 334p.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of personality. In: PERVIN, L.; JOHN, O. P. (Ed.). **Handbook of personality**. New York: Guilford Publications, 1999. p. 154-196.

BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, Frank; URDAN, Timothy C. (Ed.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**, Greenwich, CT: IAP, 2006. p. 307-337. v. 5.

BEHJAT, Saeed; CHOWDHURY, Mohammed S. Emotional intelligence, self-efficacy and diversity receptiveness of university students: a correlation study. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, Raipur, v. 2, n. 4, p. 301, 2012.

BETZ, Nancy E.; HACKETT, Gail. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. **Journal of counseling psychology**, College Park, v. 28, n. 5, p. 399-410, 1981.

BROWN, Duane. Introduction to Theories of Career Development and Choice: origins and Current Efforts. In: BROWN, D. and associates. **Career Choice and Development**. 4th ed. San Francisco, CA: The Jossey-Bass business, 2002.

CHOI, Jin Nam; PRICE, Richard H.; VINOKUR, Amiram D. Self-efficacy changes in groups: effects of diversity, leadership, and group climate. **Journal of Organizational Behavior**, Nova Jersey, v. 24, n. 4, p. 357-372, 2003.

COMBS, Gwendolyn M.; LUTHANS, Fred. Diversity training: analysis of the impact of self-efficacy. **Human Resource Development Quarterly**, Indianapolis, v. 18, n. 1, p. 91-120, 2007.

CRONBACH, Lee J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, Nova Iorque, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DEAUX, Kay. From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. **American Psychologist**, Filadélfia, v. 39, n. 2, p. 105, 1984.

DUCHATELET, Dorothy et al. Exploring students' differences of motivation, interest and self-efficacy in a cross-continental simulation context. In: **2nd TEACHING AND LEARNING CONFERENCE**, June 9-10, 2016, Brussels, Belgium, p. 1-17, 2016.

FITZGERALD, Louise F.; FASSINGER, Ruth E.; BETZ, Nancy E. Theoretical advances in the study of women's career development. In: WALSH, W.; OSIPOW,

S. H. **Career counseling for women**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. p. 67-109.

HARDING, Sandra G. **The science question in feminism**. Nova Iorque: Cornell University Press, 1986. 271p.

HARTSOCK, Nancy. Foucault on power: a theory for women? In: NICHOLSON, L. J. (Ed.). **Feminism/Postmodernism**. London: Routledge, 1990. p. 157-175.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico da Educação Superior 2013**. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2015. 82p.

KARWOWSKI, Maciej; KAUFMAN, James C. (Ed.). **The Creative Self: effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity**. Cambridge: Academic Press, 2017.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. **Journal of vocational behavior**, Amsterdã, v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Social cognitive career theory In: BROWN. In: BROWN, D. and associates. **Career Choice and Development**. 4th ed. San Francisco, CA: The Jossey-Bass business, 2002. p. 255-311.

PLANT, Sadie. **Zeros and ones**. Nova Iorque: Doubleday Books, 1997.

PORTAL BRASIL. **Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores**. **Educação**, 8, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

PRISCO, Ana Paula Kalil; MARTINS, Cíntia Ribeiro; NUNES, Maiana Farias Oliveira. Estudos sobre autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira no Brasil: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 111-118, 2013.

ROJEWski, Jay W.; YANG, Baiyin. Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. **Journal of Vocational Behavior**, Amsterdã, v. 51, n. 3, p. 375-410, 1997.

SAAVEDRA, Luísa. Assimetrias de Gênero nas Escolhas Vocacionais. **Guião de educação - Gênero e cidadania**. Lisboa: CIG, 2009.

SAAVEDRA, Luísa; TAVEIRA, Maria do Céu; SILVA, Ana Daniela. A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: factores explicativos e pistas para a intervenção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 49-59, 2010.

TAVEIRA, Maria do Céu. **Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens**. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

TAVEIRA, Maria do Céu; NOGUEIRA, Conceição. Estudos de género e Psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In: COELHO, Helena; OLIVEIRA, Helena; LEONARDO, Joana. **Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações**. Coimbra: Almedina, 2004. p. 57-81.

TIMS, Maria; B. BAKKER, Arnold; DERKS, Daantje. Daily job crafting and the self-efficacy–performance relationship. **Journal of Managerial Psychology**, Bingley, v. 29, n. 5, p. 490-507, 2014.

Recebimento em: 16/11/2017.

Aceite em: 10/01/2018.

# Infâncias e a escola rural: traçados e bordados<sup>1</sup>

## Children and the rural school: traced and embroidered

Josemir Almeida BARROS<sup>2</sup>

Juracy Machado PACIFICO<sup>3</sup>

### Resumo

Na presente pesquisa objetivamos analisar processos de instrução pública rural para crianças no início do século XX em Minas Gerais e suas representações. As fontes são documentos históricos, tais como relatórios de inspeção, legislação, Mensagens de Presidentes, dados estatísticos demográficos e escolares. Compreende-se a partir da *Sociologia da Infância* uma institucionalização de processos de instrução rural em que a proposta de educação estava vinculada à ideia de disciplinar os sujeitos, seja pelo trabalho, seja para o trabalho. Segundo Sarmento (2008) a sociologia da infância contribui para a reflexividade contemporânea nas realidades sociais em que as crianças estão imersas.

**Palavras-chave:** Ensino Rural. Instrução Primária. Crianças. História da Educação.

### Abstract

In this study we aim at analyzing the processes of rural public education for children in the early 20th century in Minas Gerais as well as their representations. The sources are historical documents, such as inspection reports, legislation, Presidents Messages, demographic and school statistics. It is understood from the sociology of childhood the institutionalization of rural education processes in which the proposal of education was linked to the idea of disciplining the subjects, either by work either for work. According to Sarmento (2008) the study of childhood sociology contributes to contemporary reflexivity in the social realities in which children are immersed.

**Keywords:** Rural Education. Primary Education. Children. History of Education.

---

1 A pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq.

2 Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo e Historiador. Professor, pesquisador e extensionista da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Departamento de Ciências da Educação - (DECED) - Campus Porto Velho. End.: BR 364, Km 9,5 - Setor Rural - Campus José Ribeiro Filho - Porto Velho/RO. CEP: 76803-682. Tel. (69) 2181-2142. Email: <josemirbh@gmail.com>.

3 Doutora em Educação, Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Pedagoga. Professora, pesquisadora e extensionista da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Departamento de Ciências da Educação - (DECED) - Campus Porto Velho. End.: BR 364, Km 9,5 - Setor Rural - Campus José Ribeiro Filho - Porto Velho/RO. CEP: 76803-682 Tel. (69) 2181-2142. Email: <juracypacifico@unir.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 385-404	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------



## Conceitos e pluralidades: os traçados das infâncias e suas interfaces...

No presente texto nos distanciamos de uma proposição de infância e/ou criança na condição de homúnculos, seres humanos em miniatura e repletos de incompletudes ou imperfeições. Para isso, tomamos emprestado o conceito utilizado por Kuhlmann Júnior e Fernandes: (2004, p. 15, grifos dos autores): “[...] podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida.” A infância como categoria social tornou-se objeto do pensamento sociológico a partir do último quartel do século XX, e isso nos indica a *emergência* dessa temática; porém, ainda nos anos 30 do mesmo século, Qvortrup (1995) apontava para uma *Sociologia da Infância*.

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. (SARMENTO, 2008, p. 19).

É perceptível que diversos estudos, a exemplo dos já mencionados, buscam definir o conceito desse campo de pesquisa, que é a infância. O que entendemos por infância hoje difere de outros tempos, pois lembramos que existem contextos históricos diversos.

As crianças, não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 20, grifos do autor).

De acordo com o excerto acima, é possível verificarmos que estudos sobre o campo da infância que se apoiam na perspectiva de uma socialização durkheimiana aderem à incompletude e à dependência. Em conformidade com a sociologia que aborda, por um lado, tal objeto de estudo (crianças) como atores sociais e a infância como categoria social geracional socialmente construída é que enfatizamos a necessidade de repensarmos tais conceitos pautados no princípio da reprodução passiva.

Apesar de todas as contribuições, tanto em aspectos conceituais da infância quanto metodológicos no tratamento das fontes vindas dos trabalhos desenvolvidos por Philippe Ariès (2006), consideramos que é preciso relativizar suas proposições universalizantes. Contrariando uma análise evolucionista dos processos históricos, a *nova história* apresenta-se como ruptura com o positivismo e, em certa medida, também com a vertente marxista.

Há quarenta anos, uma primeira crítica do ‘cientificismo’ desvendou na história ‘objetiva’ a sua relação com o lugar, o do sujeito. Analisando uma ‘dissolução do objeto’ (R. Aron), tirou da história o privilégio do qual se vangloriava, quando pretendia reconstituir a ‘verdade’ daquilo que havia acontecido. A história ‘objetiva’, aliás, perpetuava com essa ideia de uma ‘verdade’ um modelo tirado da filosofia de ontem ou da teologia de ante-ontem; contentava-se com traduzi-la em termos de ‘fatos’ históricos... Os bons tempos desse positivismo estão definitivamente acabados. (CERTEAU, 2006, p. 67, grifos do autor).

Duas correntes atravessaram a historiografia recente: a primeira delas é o *marxismo*, em que o conceito dos modos de produção é fundante; já a outra é conhecida como *história nova* e se apresenta contrária à história predominantemente empírica e positivista, trazendo uma forte tendência na renovação dos métodos históricos. Sobre a *história nova* convém destacar que:

Nascida nos anos 30, sustentada pelo prestígio de Lucien Febvre e de Marc Bloch, ela travou durante muito tempo um combate corajoso contra o positivismo que impregnava o conjunto da ideologia histórica e adquiriu, assim, uma legítima reputação pioneira. (BOIS, 1995, p. 243).

É na perspectiva de renovação metodológica e também temática que a história da infância/criança ganha destaques, e entender tal geração a partir de suas particularidades é relevar novas abordagens.

Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo). (SARMENTO, 2008, p. 29).

A partir das considerações de Sarmiento (2008) verificamos que as crianças possuem papéis sociais importantes. Diante de estudos, como a *Sociologia da Infância*, Michel Foucault nos alerta para a disciplina e a institucionalização da infância no âmbito da expansão de processos simbólicos, e em específico, de controle social para o pleno exercício do poder que tende a desconsiderar as infâncias em nome de determinadas ordens. A era da modernidade, conforme entendida por Michel Foucault entre os séculos XVIII e XX, nos apresentou diversos procedimentos discursivos e também institucionais sobre a educação além da produção do corpo (ASSIS CÉSAR, 2009). Concordamos que a instituição escolar descrita por Foucault (1987) é um paradigma moderno de disciplinarização do corpo e seus desdobramentos por meio das ações dos sujeitos. Porém, é preciso melhor entender se os corpos permaneceram única e exclusivamente dóceis, já que na perspectiva da infância moderna as crianças são agentes em constantes transformações. Tal viés não é um descrédito da ideia de disciplinarização, segundo Foucault (1987, p. 143): “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.”

De acordo com os estudos sociológicos, a infância como categoria social vem se destacando na época moderna, bem como as novas propostas metodológicas no campo da história. A perspectiva de disciplinar os corpos e as mentes, apesar de ainda presente em muitas propostas educacionais, não deve ser algo comum e aceitável. À medida que houve o alargamento das fontes de pesquisas diante da *história nova*, as produções de conhecimentos que versam sobre a infância despontaram.

A produção mais consistente sobre a história da infância toma corpo no interior dos estudos sobre ‘novos sujeitos históricos’, compreendidos como atores sociais que,

em suas experiências coletivas, constroem uma história defendida por sua identidade social. Tal perspectiva tornou possível pensar numa história das mulheres, dos operários, dos escravos, etc., o que implicou uma renovação de fontes. (GOUVÊA, 2008, p. 104, grifo do autor).

A *nova história* foi definida por trazer novos problemas e novos métodos, e sua vinculação com a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a economia, entre outras, fez surgir novos objetos, a exemplo do *corpo* e das *imagens*, entre outros. Essa vinculação com outras áreas também possibilitou focar a história da infância. Aqui abordamos uma nova proposta metodológica, ou seja, a nova vertente historiográfica impulsionada pelas questões que se revelam, ao invés das respostas que proporcionam. Tudo isso está vinculado à história da educação, ou seja, é chegada a hora de indagar em que medida os novos objetos da *nova história* coincidem ou não com o objeto da história da educação. Quer dizer: “[...] a história não é senão respostas a nossas indagações, porque não se pode, materialmente, fazer todas as perguntas, descrever todo o porvir, e porque o progresso do questionário histórico se coloca no tempo e é tão lento quanto o progresso de qualquer ciência [...]” (VEYNE, 1998, p. 37). Avaliamos ser possível produzir conhecimentos que se caracterizam por dimensões ou procedimentos interdisciplinares. Assim, ao tratarmos de aspectos culturais, a educação/instrução rural deve ser enfatizada.

Destronar a história política foi o objetivo número um dos ‘Annales’ e continua sendo uma preocupação de primeira ordem da história nova, ainda que, como direi adiante, uma nova história política, ou antes uma história de uma nova concepção do fato político, deva tomar seu lugar no domínio da história nova. (LE GOFF, 1995, p. 42, grifo do autor).

Sabemos que muito ainda é preciso fazer e pesquisar sobre a infância. Em nossos estudos elegemos a educação/instrução da infância em áreas rurais das Minas Gerais do início do século XX. Entender a concepção de infância na modernidade, a partir dos dizeres de Buckingham (2000), nos ajuda na melhor compreensão do objeto de pesquisa proposto.

[...] a moderna concepção da infância surgiu como resultado de uma complexa rede de inter-relações entre ideologia, governo, pedagogia e tecnologia, cada uma delas tendendo

a reforçar as outras. Como resultado, ela desenvolveu-se de formas diferentes e em diferentes níveis, dependendo de cada contexto nacional. (BUCKINGHAM, 2000, p. 59).

Complementando a categoria de infância como resultado de uma complexa rede, Buckingham (2000) apresenta alguns significados da época moderna; diante disso, é possível entender parte dos elementos que permitem repensar questões pertinentes à infância. As crianças, que até então eram vistas como adultos em miniatura, passaram a constituir uma nova categoria, agora a partir de suas particularidades. A esse respeito podemos até mesmo mencionar as diferenciações no vestuário, crianças que não mais eram vestidas como adultos. Também não negamos que a esse respeito o pertencimento à classe abastada era um facilitador do novo visual, assim as crianças, em determinados contextos, não eram mais vistas como adultos em miniaturas.

Pode-se dizer que a visão de infância como categoria diferenciada surge restrita e em classes mais abastadas – a burguesia. Postman (1999) nos fala sobre a invenção de uma concepção moderna de infância pela qual diz ser a imprensa a responsável; ao mesmo tempo enfatiza que a TV hoje faz com que essa concepção seja revista. Ao afirmar isso, o autor dá ênfase ao papel das tecnologias em cada época, na medida em que as tecnologias tanto respondem à demanda dessas diferentes épocas quanto mudam a maneira de os sujeitos se verem, colocando em crise as crenças dessas mesmas épocas.

Buckingham (2000, p. 8) diz que: “A ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.” Por isso, o autor em seus estudos menciona *infâncias*, utiliza o plural como forma de demonstrar as pluralidades existentes sob a questão da infância.

Ao tratarmos de infâncias e não de infância, podemos perceber que, nas considerações de Buckingham (2000), há uma preocupação com os aspectos que também circulam ou que estão presentes muitas vezes no entorno das crianças. A não generalização de uma concepção de infância – constatação contemporânea – permite-nos um melhor entendimento de que, dos tempos modernos até nossos dias, o debate em torno de questões sobre a infância, ou infâncias, se tornou uma necessidade, isso diante das constantes mudanças tecnológicas, tanto as tradicionais quanto as mais recentes.

Quando pensamos no possível entrelaçamento de infâncias com as mídias, no sentido em que as crianças possam ser protagonistas, os significados próprios de seus fazeres e pensares atravessam os diversos contextos, constituindo-se, assim, importantes processos discursivos ou redes de conhecimentos. De acordo com Souza e Salgado (2008, p. 215, grifo do autor). “[...] as crianças também

constroem valores, determinam quem é ‘bom’ ou não, o que é válido ou não e o que tem ou não eficácia, assim como definem quem pode ou não participar de uma cultura lúdica específica.” Essa é uma perspectiva de criança ativa, característica de nosso tempo.

A ideia de que a infância é uma construção social é hoje um lugar-comum na história e na sociologia da infância e está sendo cada vez mais aceita até mesmo por alguns psicólogos. A premissa central aqui é a de que ‘a criança’ não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem é algo que tenha um sentido fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. Ao contrário, a infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. Mais que isso: mesmo essas definições não são fixas. O significado de ‘infância’ está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares. (BUCKINGHAM, 2000, p. 19, grifos do autor).

Ressaltamos que a infância, como categoria social, não se limita aos aspectos biológicos, e não se vincula às definições advindas especificamente das instituições escola e família; é, por assim dizer, um entrelaçamento delas com as diversas redes de bens culturais e/ou simbólicos, que também circulam pelas mídias. Araújo (2007) diz ser necessário distinguir a infância da criança, pois em suas considerações a infância é uma etapa da vida; já o termo criança corresponde ou se refere à pessoa que está vivendo a infância. O mesmo autor reforça que, no decorrer da modernidade, existem diversas concepções de infância. Atualmente a infância e a criança tornaram-se objeto de preocupações educativas.

A construção de um conceito de infância pauta-se prioritariamente na diferenciação frente ao mundo do adulto e está ligada à tomada de consciência, por parte do adulto, dessa diferenciação. Essa construção deu-se de maneira articulada a toda uma conjuntura que esboçou a chamada época moderna bom como o surgimento e a consolidação dos modos de produção capitalista [...] (PEREIRA, 2002, p. 154).

Percebemos que a infância moderna é um *campo*, longe da perspectiva molar dita por Deleuze e Guattari (1995). Ela agrega particularidades em suas diversas redes, assim a história da infância nos revela uma arqueologia outra, bem diversa de uma unicidade. Barros (2008) diz sobre a infância *movente*, ou seja, no lugar em uma única baliza destacam-se as redes sociais, um hibridismo de culturas, uma mestiçagem de saberes. Isso representa que: “[...] devir criança não é tornar-se criança no mundo do Modelo e da Cópia, mas é afirmar a diferença-criança contra a mesmidade do Ser Sensível (quem arenga as suas diferenças relativas ao Princípio de Identidade Adulta)” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 93). A subjetivação está presente no devir criança, e, nesse caso, tanto a *Sociologia da Infância* quanto a história da infância podem contribuir para um novo entendimento do ser criança, não pela sua incompletude, mas por suas subjetividades, por suas peculiaridades.

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 1999, p. 184).

As considerações que tecemos até aqui nos remetem a uma infância outra, diversa dos princípios do positivismo, uma infância, ou melhor, infâncias repletas de subjetividades e de capacidades de expressar desejos, sonhos e conhecimentos. Larrosa (1999), no excerto citado, nos diz sobre as inquietações, *a infância como um outro*, e é nesse sentido que trazemos as marcas/memórias de um tempo outro, um tempo do início da República no Brasil, em específico, da República Velha.

Nosso foco é o meio rural e em particular a educação/instrução de crianças. Mas é preciso lembrar, de acordo com Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004), a que serviu a escola para as crianças, pois pairava uma ideia de que era possível separá-la, até então entendida como redentora de uma sociedade às vezes conceituada como profana. A escola era para muitos a tábua de salvação.

A defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores

opostos aos vigentes. Mas seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais. (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2004, p. 23).

Diante de uma escola em que os processos sociais e culturais se revelavam gradativamente repetidores da ordem estabelecida é que a infância foi colocada na condição de submissão, de reprodutora das determinações no período por nós pesquisado.

## A escola rural no início da república brasileira: as infâncias e seus percalços, alguns bordados...

O Brasil República está inserido dentro do contexto de alterações mais amplas (exemplo disso refere-se à passagem do modo de produção feudal para o capitalista) e seguiu por pontos comuns em diversos países, entre os quais destacamos os seguintes: concentração da terra nas mãos de poucos proprietários, altas taxas de impostos, implementação da mão de obra livre assalariada, entre outros. Nos aspectos sociais, os Estados da Federação, a partir de 1891, procuravam cumprir com seus deveres constitucionais; assim, havia algumas determinações:

Até então, e nas suas linhas gerais, a escola primária fornece um curso de quatro anos de duração, nas zonas urbanas e de três, na zona rural, com um currículo formado por Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral, Trabalhos Manuais e Ginástica (diferencia-se da escola primária do Império especialmente por não conter disciplinas como a História Sagrada ou doutrina Cristã). (NAGLE, 1990, p. 269).

De acordo com Nagle (1990), é possível verificarmos a diferenciação entre a escola primária nas zonas urbanas em relação às escolas das zonas rurais, principalmente sobre a duração do curso. O Brasil do início da República era predominantemente rural, ou seja, havia um grande contingente de pessoas morando em áreas rurais. Isso não é novidade, ao recordarmos que a base da economia até então era o modelo agrário. “Duas tendências precisam ser ainda mencionadas a respeito da escola primária e da escola normal: a da *nacionalização* e a da *regionalização e ruralização*” (NAGLE, 1999, p. 271, grifos nossos). No primeiro

aspecto, destacamos a *nacionalização*, fenômeno recorrente desde 1915, contrário à desnacionalização da infância brasileira, ou seja, muitas escolas estrangeiras foram fechadas, principalmente no Sul do país. Tais medidas são tomadas com vistas na Conferência Interestadual de Ensino Primário, de acordo com Nagle (1999). O segundo aspecto diz respeito à *regionalização* e se caracteriza por ser um esforço para adaptar os padrões de ensino e de cultura da escola primária e normal às especificidades da vida social. “Nesse sentido não contam tanto, por exemplo, as diferenças que vinham sendo adotadas quanto à escola primária urbana e rural pois, neste caso, propunha-se tão somente diminuir o nível dos conhecimentos a serem ministrados às crianças da zona rural” (NAGLE, 1999, p. 272). A regionalização proposta inicialmente não se fez presente para as peculiaridades das crianças no meio rural. Por fim, ressaltamos o *esforço* para a *ruralização* da escola primária e normal no Brasil do primeiro quartel do século XX.

A ideologia do Brasil país essencialmente agrícola – tão difundida nesse período para o combate ao incipiente processo de urbanização e industrialização – começa a influenciar os educadores. [...] Aparecem daí as primeiras tentativas de ruralização da escola primária e normal, significando a contribuição destas na tarefa de formar a mentalidade de acordo com a ideologia do Brasil, país essencialmente agrícola. O passo foi pequeno para chegar à pregação de que a escola deve constituir um instrumento de fixação do homem no campo. (NAGLE, 1999, p. 272-273).

Aqui fica-nos a questão proposta por Sérgio Buarque de Holanda, em sua análise sobre o advento da república: “Como esperar transformações sociais profundas em país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar?” (HOLANDA, 1956, p. 96). Em um Brasil moderno e republicano percebemos em seus aspectos sociais permanências do período anterior (Império). Nesse sentido, constatamos que a infância vista a partir das ações por uma educação primária e/ou normal se atrelava ao modelo único de ser humano a ser completado. O modelo de educação adotado pelos republicanos muito se aproxima do que Foucault (1987) conceituou *panoptismo*, ou seja, uma educação disciplinadora, preocupada em atender os anseios ideológicos das classes dominantes. A história é repleta de teias e tramas. Segundo Veyne (1998, p. 42, grifos do autor): “A palavra trama tem a vantagem de lembrar que o objeto de estudo do historiador é tão humano quanto um drama ou um romance, *Guerra e paz* ou *Antônio e Cleópatra*. Essa trama não se organiza necessariamente, em uma sequência cronológica [...]”

As escolas localizadas no meio rural serviam também de *apoio* para os politiquinhos e muitas de suas ações visavam exclusivamente angariar votos. Lima (2004) nos demonstra a pompa armada em tal *locus* para dar visibilidade ao poder político.

Nas escolas localizadas na zona rural, ainda que não contassem com a presença maciça de todas as autoridades locais, as festas escolares também serviam ao poder público municipal como fonte de propaganda política. Sendo a escola primária rural o *locus* principal de atuação do município no âmbito da educação, era para as fazendas que os políticos direcionavam a divulgação dos investimentos em educação e era para lá também que eles se dirigiam em busca de seus eleitores na época da inauguração dos prédios escolares. (LIMA, 2004, p. 147).

É possível inferirmos que a precariedade das escolas no meio rural era algo intencional, na medida em que todo e qualquer investimento do poder público objetivava a *troca* de votos. Com isso, as escolas primárias se tornaram foco de barganha e/ou controle político em grande parte das terras de Minas Gerais; dessa forma, estabelecia-se um jogo/relação entre política e educação na Primeira República.

Seguem algumas Mensagens<sup>4</sup> de Presidentes de Minas Gerais, nas quais encontramos alguns indícios sobre o ensino em Minas Gerais. Trazemos o primeiro recorte dos escritos deixados pelo Presidente Francisco Antônio de Salles em Mensagem proferida ao Congresso Mineiro, no ano de 1906. Nesse comunicado oficial, o Presidente afirma que o ensino primário é merecedor de atenção por parte do poder público, e isso nos remete aos dizeres de Nagle (1999), ao mencionar que tal ensino é decisivo na formação da sociedade. Porém, indagamos: sobre qual sociedade se diz? Sobre quais pressupostos assentava a necessidade de formação da sociedade? Quais os recursos orçamentários disponíveis e os necessários para a implementação das medidas remodeladoras? Essas e outras questões não serão respondidas nesse momento, mas nos trazem lembranças da recente história-problema, da *história nova* em contraposição à história positivista.

Ainda sobre a Mensagem, o Presidente fala da necessidade de os problemas do ensino primário serem *enfrentados* em duas frentes: uma é a formação de

4 As Mensagens Presidenciais estão disponibilizadas no site da *Center for Research Libraries Global Resources Network* no seguinte endereço: <<http://www.crl.edu/>>.

professores, e tudo indica que, nesse aspecto, o ensino voltado para a técnica era mais urgente, uma vez que o Brasil passava por alterações recentes em relação à adoção da mão de obra livre à escrava. Dessa forma, eram necessários investimentos para *qualificar* os trabalhadores que se dedicavam ao meio rural. Outro ponto indicado na Mensagem é sobre a criação ou fundação de escolas. Assim, de acordo com o Presidente Francisco Antônio de Salles, essa era uma urgência para a transformação do Brasil. Ressaltamos que, diante do predomínio ou contingente da população rural, as escolas destinavam-se a *formar corpos dóceis*, reportando-nos a Foucault (1987). Lembramos, ainda, que, em 1906, ocorreu a reforma do ensino denominada *Reforma João Pinheiro*. O documento a seguir reforça a necessidade de reformar o ensino.

Como já tive oportunidade de dizer-vos, e ainda confirmo neste momento, o ensino publico primário é o serviço que na actualidade mais atenção e até mesmo sacrifício merece dos altos poderes do Estado, pelo influxo directo e decisivo que exerce na formação da sociedade. Elle exige medidas remodeladoras, que só dependem de recursos orçamentários para serem adoptadas. Já em 1903, referindo-me a assumpto de tanta magnitude, ponderei que o problema do ensino primario precisa ser encarado pelas duas faces – formação do professorado e fundação da escola, cada qual subordinado a um plano traçado systematicamente, para ser executado de modo gradativo, de maneira a poder-se ter a segurança de que, dentro de certo periodo de tempo, esteja operada a sua transformação. (MENSAGEM, 1906, p. 50- 51).

Já no excerto da Mensagem a seguir, que é do Presidente de Minas Gerais Delfim Moreira da Costa Ribeiro, de 1917, é possível percebermos o quanto é enfatizado o ensino público primário, porém, dessa vez, acrescenta-se o ensino elementar profissional. Mais uma vez, encontramos reclames da falta de recursos financeiros necessários para tais investimentos, e, além disso, surge um novo *ingrediente*, que é a extensão territorial. Parece-nos importante relembrar que a grande extensão territorial não é justificativa para os poucos investimentos na educação rural, visto que essa é uma falha na própria administração pública sobre as inconsistências sociais, além de apontar para as prioridades do governante. Outro fator também apontado na Mensagem é a falta de vias de comunicação; assim, é perceptível que o Estado fez acusações contra si, ou seja, se não havia vias de comunicação é porque o governo também falhava nesse setor; deste modo haviam adversidades que perduravam por mais de uma década para a consolidação da escola pública.

O ensino publico primario e o elemental profissionall vão tendo no nosso Estado acalentador desenvolvimento. Estão, é verdade, sujeitos aos prejudiciaes, porém removíveis, affeitos do meio, á lendidão imposta, e, principalmente, ás difficuldades oriundas das grande extensão territorial e da falta de vias de comunicações. Estes empecilhos vão difficultando a sua mais intensa propagação. Não ha, porém, como contestar que, em Minas, o ensino primario e o profissionall elemental, normalizam-se, systematizam-se de anno para anno, nas escolas singulares, nos grupos escolares e nos varios institutos disseminados pelas diversas regiões. (MENSAGEM, 1917, p. 27).

Observamos que, na Mensagem acima, há uma forte tendência em não questionar ou contestar as falhas. Assim destaca-se que Minas Gerais estava despontando no ensino primário, mas tal indício deve ser relativizado por dois motivos: o primeiro é pelo nascente movimento reformista, em segundo lugar é por ser uma Mensagem oficial que normalmente vangloria as ações dos próprios governantes.

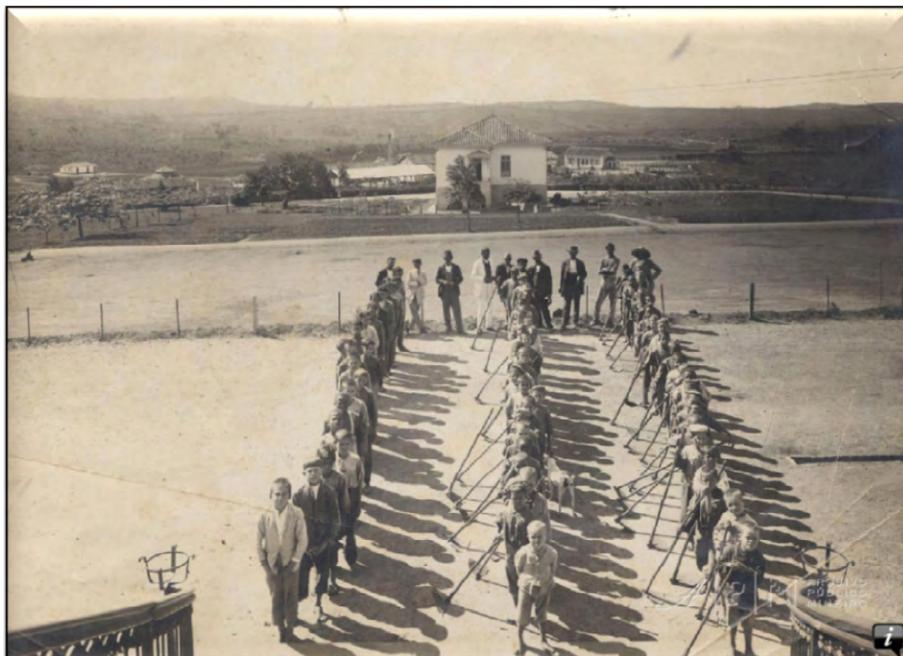
As transformações da escola primária, na década dos anos vinte, se processam principalmente em consequência do movimento reformista e remodelador da escola normal que então se desenvolve. Tal movimento vai dar à escola normal uma nova feição. O que se observa, agora, é uma ampliação da duração do curso bem como um encaminhamento para o equilíbrio entre as matérias de formação geral e as de habilitação profissional. (NAGLE, 1999, p. 271).

Ao longo da Primeira República verificamos que as ações sobre ou para a escola primária não relevaram a categoria de infância na perspectiva moderna anteriormente abordada, pelo menos isso é o que constatamos por meio dos documentos analisados; assim, nesse período, destacou-se a *singularidade*<sup>5</sup> do ser criança, suas falhas ou suas possíveis incompletudes. A educação é entendida por ser um dos pilares da edificação da sociedade civilizada, porém a infância é *descartada* em suas características sociais.

---

5 O que chamamos de singularidade se relaciona a um modo específico de ver e entender a criança, porém Gouvêa (2003, p. 201), diz sobre a “pluralidade, ou seja, as infâncias, ao mencionar questões éticas, sociais e de gênero”.

Foto 1 – Grupo de crianças em área rural



Fonte: Arquivo Público Mineiro. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>. [20-]

A fotografia então mostrada (Foto 1), embora não tenha data, nos serve como fonte de pesquisa, pois ela explicita parte do contexto infantil rural. Apesar da falta de dados mais precisos sobre esse registro inferimos que em tal área havia uma escola *primária* rural, isso por dois motivos: o primeiro é pelo contingente de crianças (meninos) reunidas no mesmo local; já o segundo é pelo direcionamento das propostas educativas que, em determinado momento, enfatizavam o ensino *técnico*. Avaliamos que os instrumentos de trabalho (enxadas) dispostos pelas crianças reforçam a necessidade de preparar mão de obra para o meio rural. Dessa forma, a escola tinha um papel fundamental, ou seja, preparar os *corpos dóceis* para servirem ao sistema capitalista da Primeira República. Ao fundo, é possível observarmos os olhares atentos dos adultos. Talvez entre eles existissem alguns professores e/ou instrutores das práticas agrícolas e/ou educação/instrução primária.

**Foto 2 – Crianças em trabalho rural**

Fonte: Arquivo Público Mineiro. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>. [20--]

A fotografia mostrada (Foto 2) também nos demonstra parte do contexto das crianças no período republicano<sup>6</sup>. Tais crianças estão dispostas com as ferramentas utilizadas nas lavouras, e talvez essa seja uma plantação de café em alguma localidade de Minas Gerais. Trazemos essa foto para externar a representação da criança no mundo do trabalho, parte integrante da geração de riquezas, mas em nenhum momento considerada em suas peculiaridades. Acreditamos que educação/instrução primária, embora não estabelecesse vínculos mais explícitos com o mundo do trabalho, assegurava uma tendência de defesa da infância apenas como extensão do adulto. Nesse sentido, o trabalho na lavoura era mais uma vez justificado para garantir o desenvolvimento do sistema capitalista.

Em Mensagem ao congresso mineiro em 1907, o Presidente Dr. João Pinheiro da Silva diz sobre a necessidade de o ensino primário vincular-se às atividades agrícolas. Dessa forma, entendemos que a Foto 2 tende a nos demonstrar parte do universo das crianças que viviam no meio rural no início da século XX, ou seja,

6 Acreditamos que a fotografia represente parte do contexto das crianças na Primeira República. No processo de coleta de dados não foi possível identificar a sua localidade e datação.

um contexto marcado por diversos problemas, conforme asseverou Barros (2013). “Avulta depois, como necessidade também urgente, após a do ensino das creanças, a do ensino primario da agricultura aos adultos, habituando-os ao manejo simples das aperfeiçoadas machinas agrícolas” (MENSAGEM, 1907, p. 6).

A partir de meados do século XIX, a educação foi necessária para *fundar* uma sociedade harmônica, e talvez esse processo tenha culminado na universalização do ensino. Mesmo assim, as camadas dirigentes (elites) pensaram e consolidaram uma escola para os pobres, mas sobretudo assegurando a mão de obra necessária para o *desenvolvimento* do país. “A supressão da infância não é temporária. Ela se insere no complicado e perigoso processo de ampliação forçada do chamado exército industrial de reserva, que torna descartável e sem esperança parcelas amplas da humanidade” (MARTINS, 1991, p. 15).

### Alguns lampejos das considerações: traçados de um dos bordados...

#### **Retrato**

Quando menino encompridava rios.  
Andava devagar e escuro – meio formado em  
Silêncio.  
Queria ser a voz em que uma pedra fale.  
Paisagens vadiavam no seu olho.  
Seus cantos eram cheios de nascentes.  
Pregava-se nas coisas quanto aromas.  
(BARROS, 2004, p. 47).

Percebemos que a ideia de educar as crianças, ao longo da Primeira República, estava atrelada aos novos templos de civilização. De acordo com Souza (1998), assim, a formação ou a *deformação* pleiteava um ser ordeiro, civilizado e, sobretudo, obediente. Das escolas isoladas, de uma só turma às escolas reunidas e, por fim, aos grupos escolares, a reforma de 1906 trazia em seu bojo profundas transformações para organizar as escolas. Entre tais alterações, destacamos a construção de espaços próprios para a educação escolar. “Essa reforma cria as condições para a constituição e afirmação de uma nova cultura escolar em Minas Gerais, e sua capital, Belo Horizonte, tornou-se o centro irradiador desse movimento” (VAGO, 2007, p. 284). A escola, por um lado, carregava a responsabilidade para *moldar* as crianças, impondo-lhes hábitos culturais, e, por outro lado, prepará-las para o mundo do labor.

Aqui destacamos novamente a proposição da ideia de criança incompleta e *selvagem*, já que civilizar como foco da salvação dos corpos era a *bola da vez*. Nessa perspectiva, talvez estivesse sendo implementada uma *pedagogia da boa forma*. A escola foi, sem dúvida, de acordo com Foucault (1987), o *locus* privilegiado das diversas punições.

A educação/instrução primária foi indispensável para a consolidação do regime republicano. Já em 1906 ela teve como objetivo trazer novas configurações, ou seja, dos *pardieiros aos palácios*, conforme cita Faria Filho (2000). Assim, a educação ganha importância para o desenvolvimento do projeto *prometeico* da nação brasileira, diante das considerações de Souza (1998).

Nesse contexto, as representações de infância no singular ficaram restritas aos possíveis aproveitamentos da criança no mundo do trabalho tão comum aos adultos. Nesse período, as escolas rurais eram consideradas atrasadas e não merecedoras de investimentos diversos. Tanto nas Mensagens dos Presidentes quanto nas fotografias encontramos representações de uma escola pública marcada pela precariedade.

As Mensagens dos Presidentes tinham diversos objetivos, entre eles destacamos dois: o primeiro era informar a sociedade o que tange à educação, ou seja, dar visibilidade para as ações dos governantes; o segundo era esclarecer sobre a prestação de contas referente aos investimentos públicos de responsabilidade dos agentes políticos no exercício de seu ofício. Pensamos que a escola era o *elo* de ligação entre o povo e o poder executivo/legislativo.

Por fim, a oferta de ensino agrícola técnico para crianças era uma forma de fixar a população no meio rural e estabelecer vínculos entre o morar e o trabalho, porém, sem levar em consideração as especificidades das infâncias.

## Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: ARAÚJO, José Carlos Souza; CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda B. Blanco de. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSIS CÉSAR, Maria Rita de. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BARROS, Josemir Almeida. **Rádio e educação**: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911)**. 349 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2013. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufu.br/tde\\_busca/](http://www.bdttd.ufu.br/tde_busca/)>.

BARROS, Manoel de. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 241-260.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Universidade Passo Fundo, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **Memória de si, história dos outros: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961**. 2004. 401 f. (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão da 4ª. Legislatura no ano de 1906. Belo Horizonte: Imprensa oficial do Estado de Minas Geraes, 1906. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Dr. João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão da 5ª. Legislatura no ano de 1907. Belo Horizonte: Imprensa oficial do Estado de Minas Geraes, 1907. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Dr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro ao Congresso Mineiro em sua 8ª. Sessão ordinária da 7ª. Legislatura no ano de 1917. Belo Horizonte: Imprensa oficial do Estado de Minas Geraes, 1917. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em: 14 fev. 2017.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889 - 1930)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990. v. 9. p. 259-292.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, L. et al. (Org.). **Growing Up in Europe** – Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/Nova York: Walter de Gruyter, 1995. p. 7-21.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 207-221.

VAGO, Tarcísio Mauro. “Uma verdadeira revolução de costumes”: educação de corpos infantis na reforma de ensino de 1906 em Minas Gerais. In: LOPES, Alberto; FARIA, Luciano Mendes Filho; FERNANDES, Rogério (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 283-302.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília, DF: UNB, 1998.

Recebimento em: 16/11/2017.

Aceite em: 04/12/2017.

# Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural

I also learned and taught at the same time: lay teachers in the  
history of the rural school

Sandra Cristina Fagundes de LIMA<sup>1</sup>

## Resumo

A discussão incidiu sobre alguns problemas que perpassam o espaço rural e suas escolas, e sobre as táticas empreendidas por seus professores para se apropriarem do espaço e transformarem-no em lugar pleno de significações. Os resultados obtidos com a pesquisa empírica e bibliográfica demonstram que, no âmbito da investigação científica, a superação de uma análise naturalizada do rural e de suas escolas, bem como a edificação de outros caminhos para a escola em meio rural, demandam apreender historicamente os problemas daquele meio, e tomar a cultura empírica de seus professores como dimensão formativa e elemento da cultura escolar.

**Palavras-chave:** História da Escola Rural. Escolarização Rural. Professores Leigos. Cultura Empírica.

## Abstract

The discussion has focused both on problems that have permeated the rural area with its schools, and teachers' strategies to transform space into a place full of meanings. The results show that in the scientific research context, overcoming a naturalized analysis of the rural place and its schools as well as building other paths to the school in rural areas, requires both a historical apprehension of the environmental problems, and taking the teacher empirical culture as a formative dimension and element of the school culture.

**Keywords:** History of the Rural School. Rural Schooling. Lay Teachers. Empirical Culture.

---

1 Doutora em História pela UNICAMP; Coordenadora do Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural (GPHER), Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia, Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Sala 1G156, Uberlândia/MG- CEP: 38.408-100. Tel.: (34).3239.4197, FAX (34)3239.4391. Email: <sandralima@ufu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 405-423	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## A cidade, o rural e o silêncio: uma política?

No último 31 de agosto<sup>2</sup>, Uberlândia, cidade situada no interior de Minas Gerais na sub-região do Triângulo Mineiro, festejou os seus 129 anos de emancipação política. Como sempre ocorre às vésperas dessa data, abundaram homenagens à aniversariante, foram programados os eventos característicos dessa natureza de comemoração, tais como: desfiles, discursos, shows, apresentações musicais, reportagens, publicação de revistas comemorativas, etc. No mundo dominado pela tecnologia, tudo isso foi divulgado frenética e ininterruptamente nas redes sociais e circulou pelo celular por meio do aplicativo *Whatsapp*. Haja memória no aparelho para tanta fotografia e vídeo que se compartilhou na ocasião!

Contudo, não foram as láureas em si, a pletórica divulgação e tampouco a diversidade dos espetáculos o que chamou a atenção, mas, sim, os seus conteúdos, que mesmo abordando aspectos ligeiramente diferentes guardavam um traço em comum: a centralidade do urbano, da cidade, de suas edificações, ou seja, de seus “[...] lugares de memória” (NORA, 1993, p. 7) em detrimento do rural. Não se encontravam nesses tributos referências ao rural, ao seu papel na constituição do município, aos seus indicadores econômicos, suas escolas e nem aos sujeitos que ali habitam ou habitaram – esses também ausentes das imagens da cidade, com exceção daqueles de “[...] nome próprio” (RANCIÈRE, 1994, p. 9). O *dever de memória* subjacente a tal exaltação não incorporou a história do mundo rural à trajetória *exitosa* de Uberlândia, ao contrário, relegou aquela ao silêncio.<sup>3</sup>

Essa estratégia de silenciamento do rural não é inédita em se tratando da história do município. Conforme consta da ata da primeira reunião da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (Aciapu), ocorrida em 1933, um dos associados propôs, sem resultado naquele momento, que fosse retirado da instituição o nome *agropecuária* com a justificativa de que só o comércio interessava<sup>4</sup> (ASSOCIAÇÃO, 1933). Assim, conforme apropriadamente analisam Silveira e Ribeiro (2016), por remeter ao espaço rural a expressão *agropecuária*

2 Este texto, apresentado na mesa redonda *Educação no meio rural, políticas, espaço e temporalidades*, no 25º SEMIEDU – UFMT (CUIABÁ, 2017), foi concluído em setembro de 2017, portanto, todas as alusões ao presente imediato têm como limite tal período.

3 O rural que a comemoração evidenciou foi aquele do agronegócio e do espetáculo. Durante dez dias a exposição agropecuária reuniu no parque do CAMARU centenas de pessoas que iam realizar negócios, como, por exemplo, a compra e venda de gado, e buscar diversão nos concorridos shows animados por bandas e duplas de música sertaneja.

4 A supressão da palavra agropecuária só teria ocorrido em 1969, quando a entidade passou a se denominar Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB) (SILVEIRA; RIBEIRO, 2016).

poderia conspurcar a utopia urbano/desenvolvimentista que se gestava nos discursos das elites. Contudo, conforme indica Pollak (1989), silêncio não é sinônimo de esquecimento, ao contrário, denota uma dada gestão da memória, muito afeita às comemorações, segundo a qual são impostos *deveres de memória* em detrimento do *direito à memória*, para cuja efetivação exige-se um trabalho de higienizar o passado, de edificá-lo a partir dos acontecimentos recortados como memoráveis, dentre os quais não há espaço para uma realidade de carências como aquela vivida pelos habitantes do meio rural, pois “Comemorar significa, então, [...] a sacralização dos grandes valores e ideais de uma comunidade constituindo-se no objetivo principal” (SILVA, 2002, p. 432).

A história da escola primária em meio rural<sup>5</sup> também não encontrou lugar nessa comemoração. Acrescento que sobre tal história recaem outros silêncios, quais sejam: o das políticas públicas e dos políticos, que não dotaram satisfatoriamente as escolas rurais das condições necessárias ao seu funcionamento e, portanto, não conseguiram atingir o seu cotidiano para transformá-las em favor de seus sujeitos; silêncio também sobre o estatuto sócio- profissional de seus professores, que não tinham formação além do estudo primário, e, ainda, silêncio da academia, que só timidamente toma esse fenômeno como objeto de pesquisa. Com relação a esse último, de acordo com Brandão (1986, p. 12-13, grifos do autor):

*O professor leigo é considerado um liminar estabelecido. Reconhecido oficialmente como um professor e incluído na folha de pagamento de inúmeras Secretarias de Educação de estados do país, ele não faz, no entanto, parte de seu quadro legítimo e não se inclui, portanto, em uma suposta carreira de magistério. Há uma quantidade muito pequena de estudos a seu respeito (espero que a bibliografia do presente *Em Aberto me desmintam*) e sequer a sua condição e as suas características profissionais são adequadamente conhecidas entre nós.*

A partir da reflexão sobre esses silêncios que envolvem o rural, as escolas aí instaladas e os seus professores, a discussão que propusemos para *Educação no meio rural, políticas, espaço e temporalidades* – tema da presente mesa – incidirá

---

5 Uma vez que não construímos uma escola específica para atender às particularidades do mundo rural, concordamos com Afonso (2016, p. 44) que a melhor forma de nomear tais instituições é como “[...] escolas em meio rural [...]”. Entretanto, não podemos ignorar que ao denominá-la *escola rural* está se marcando uma diferença real em relação às instituições que funcionavam no meio urbano, conforme discutiremos neste texto.

sobre alguns dos problemas que perpassavam o espaço rural e as suas escolas, bem como sobre as táticas empreendidas por seus professores para se apropriarem do espaço e transformarem-no em lugar pleno de significações. Para tanto, o texto partirá de alguns obstáculos do tempo presente que afetam o rural como espaço e, de outro lado, como lugar de escolarização; na sequência, analisará como essas adversidades se apresentaram no passado para, enfim, discutir o papel representado pelos professores leigos das escolas rurais na constituição da escola como um lugar.

#### Trabalho e escola rural hoje e ontem: resultado das políticas

Para a compreensão dos problemas que afetam o meio rural e a complexa história de suas escolas começaremos, pois, pelo tempo, esse *senhor de todos os destinos*, mas o tempo presente, afinal, como ensinava Duby (1999, p. 9), “O historiador [...] tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo”

No Brasil, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 6.442/2016, que “Institui normas reguladoras do trabalho rural e dá outras providências”, de autoria do deputado Nilson Leitão, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do estado do Mato Grosso. Dentre as propostas de mudanças contidas nesse Projeto com vistas a alterar a regulamentação do *trabalho rural*, duas são de particular interesse para o tema que nos afeta nessa discussão, a saber, aquela que envolve a remuneração e a outra que diz respeito à jornada de trabalho. Relativamente à primeira questão, o PL prevê que o trabalhador rural poderá receber *remuneração de qualquer espécie*, o que implicará a possibilidade de o salário ser substituído pelo pagamento das despesas com comida e habitação; ainda nesse aspecto, a remuneração também poderá ser feita com parte da produção e concessão de terras. No tocante ao segundo ponto do PL, se aprovado da forma como está, a jornada de trabalho poderá ser estendida para até 12 horas, além de se poder instituir o fim do descanso semanal, uma vez que passará a ser permitido o trabalho contínuo por até 18 dias. Ficará permitida, ainda, a venda integral das férias pelos trabalhadores que residirem no local de trabalho e será liberado o trabalho aos domingos e feriados sem a apresentação de laudos de necessidade. Conforme Nunes (2017, não paginado, grifos do autor):

Hoje, a jornada rural segue a mesma regra da urbana, *limitada a 44 horas semanais*. No campo, para essa conta fechar, são turnos de oito horas de segunda a sexta e de quatro horas aos sábados. Mas quando se fala em trabalho rural – uma atividade braçal e muitas vezes ao ar livre – oito horas já são extenuantes. Por isso, como explica Antônio Lucas, são comuns acordos de jornadas de 36 horas

semanais, especialmente no plantio e na colheita. ‘Daí ir para 12 horas é um completo absurdo’.

E nós que pensávamos que a exploração do trabalhador, própria do início da Revolução Industrial no século XVIII, havia sido extirpada, que já fosse uma página virada do passado...

No que concerne à escola que funciona nesse mesmo espaço onde as relações de trabalho estão em vias de sofrerem um retrocesso inimaginável, no início da década de 2000, os dados que emergiram dos estudos realizados no âmbito do Programa de Estudos sobre a Educação no Meio Rural do Brasil (uma parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF e Banco Mundial) também evidenciaram inúmeros problemas, quais sejam, tempo reduzido de escolaridade obrigatória dos alunos, escolas desfavorecidas no que concerne à infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos, dentre outros (BOF, 2006). Após apresentar e discutir os dados estatísticos relativos à realidade da escolarização no meio rural, um dos artigos desse estudo, em cujo título, *Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis*, já se evidencia o resultado obtido na pesquisa, apresenta a seguinte conclusão:

1. As crianças da área rural têm origem socioeconômica familiar que as coloca em desvantagem com as crianças de origem urbana.
2. As escolas, nas quais estudam as crianças da área rural, estão muito pior equipadas e contam com professores menos treinados que as escolas nas quais estudam as crianças urbanas.
3. Os resultados nas escolas rurais em termos de defasagem idade-série e taxas de aprovação são muito piores para as crianças rurais que para as crianças urbanas. (SOARES; RAZO; FARÍÑAS, 2006, p. 67).

No estado de Minas Gerais, por exemplo, quatro anos após a publicação desse estudo pelo INEP, Silva apontava a seguinte realidade no meio rural:

[...] a existência de bibliotecas nas escolas que oferecem o ensino fundamental no Estado indica que, enquanto nos estabelecimentos do meio urbano elas existem em 82,51% das escolas, no meio rural estão em apenas 10,61% desses estabelecimentos. [...] 22,97% não

possuíam energia elétrica, apenas 4,54% dispunham de computador e menos de 1% delas ofereciam laboratórios de ciências e de Informática e tinham acesso à Internet. (SILVA, 2010, p. 59).

Resta questionar o que apresentam em comum o PL nº 6.442/2016 e os dados contidos no estudo do INEP, além da visível precarização das condições de trabalho e das dificuldades verificadas nas escolas acima mencionadas? Seria o espaço onde se desenrolam as tramas, o saber, o rural? Acreditamos que não, pois crer que a desvalorização do trabalhador do meio rural e os problemas existentes na escolarização nesse mesmo meio sejam decorrência apenas e inevitável do espaço onde se encontram tal trabalho e tal escola seria o mesmo que partilhar do determinismo geográfico e do positivismo na história e desconsiderar o papel ativo dos sujeitos na construção e nos usos do espaço e, por conseguinte, na sua transformação e produção da realidade. Acreditamos que tanto o determinismo geográfico quanto o positivismo já tenham sido suficientemente criticados e não iremos nos deter aqui nessa questão, ao contrário, procuraremos discutir alguns dos fatores que contribuíram para a produção desse rural, onde tem se perpetuado a falta de infraestrutura (transporte, habitação e saneamento), precarização das condições de trabalho (baixos salários e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores) e escolas débeis (professor desvalorizado, espaços improvisados, inexistência de transporte, carência de material didático, dentre outros).

Tais fatos não são novos, ao contrário, uma imersão na história permite apreendê-los lá atrás. Então vejamos... No tocante ao trabalho rural, somente na segunda metade do século XX foi aprovada uma legislação social que estendeu aos trabalhadores do campo alguns direitos já garantidos aos trabalhadores urbanos; tratava-se do Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado em 1963.

Definindo o trabalhador rural como ‘toda pessoa física que presta serviços a empregador rural... mediante salário pago em dinheiro ou *in natura*, ou parte em dinheiro e parte *in natura*’, a Lei nº 4.214 tornou obrigatória a concessão de carteira profissional a todo trabalhador rural maior de 14 anos independente do sexo, estipulou a jornada de trabalho em oito horas e instituiu o direito ao aviso prévio e à estabilidade. Nenhum trabalhador poderia ser remunerado com base inferior ao salário mínimo regional. Os trabalhadores menores de 16 anos receberiam a metade do salário atribuído ao adulto. Além disso, o estatuto assegurou o direito ao repouso semanal e às férias remuneradas. (LAMARÃO; MEDEIROS, [199-?], não paginado, grifo dos autores).

Tal regulamentação não serviu, naquele momento, para atenuar os problemas subjacentes ao trabalho no meio rural, pois o instrumento jurídico, ao criar o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Funrural), ao assegurar direitos à jornada de oito horas de trabalho e determinar o pagamento do salário mínimo, ocasionou um forte desemprego, uma vez que os proprietários rurais se negavam a assumir os custos provenientes da legislação. Não obstante, a partir da Constituição de 1988 novas regulamentações para o trabalhador rural foram aprovadas e algumas implementadas<sup>6</sup>; hoje, contudo, conforme comentamos no início do texto, tais garantias encontram-se em processo de extinção.

Relativamente à história das escolas brasileiras instaladas em meio rural, o seu funcionamento também tem sido historicamente caracterizado pelas dificuldades de toda ordem: insuficientes recursos para o investimento, seja em infraestrutura (prédios, saneamento, transporte, bibliotecas, laboratórios, etc.), seja na valorização dos professores (salários, formação, capacitação, condições de trabalho); inexistência de incentivo aos alunos para a permanência na escola e prosseguimento nos estudos (LIMA; MUSIAL, 2016). Em Minas Gerais, por exemplo, a situação dos professores das escolas rurais no final da década de 1940 não se constituía em motivo para comemoração, ao contrário, conforme estudo realizado por Lourenço Filho (2001, p. 88):

Em 1947, assumiu o posto de Secretário de Educação de Minas Gerais o sr. Abgar Renault, que dantes havia desempenhado as funções de diretor do Departamento Nacional de Educação. Ao examinar a situação do ensino primário, no Estado, verificou que as escolas rurais, em número superior a 7 mil, estavam na maioria entregues à administração dos municípios; que os mestres, nessas escolas, em 91% delas, eram regentes leigos ou desprovidos de qualquer preparação anterior em escolas normais; e, ademais, que tais mestres, inteiramente desprovidos de orientação com que pudessem melhorar seu trabalho, recebiam salários ínfimos.

---

6 “A Constituição de 1988 unificou os direitos de trabalhadores urbanos e rurais, quer no que se refere às questões trabalhistas, quer no que se refere aos temas previdenciários. No entanto, ela ainda manteve a garantia, para os rurais, de reclamação dos direitos não respeitados por dois anos após o rompimento do contrato de trabalho. No que se refere ao FGTS, também foi estendido aos trabalhadores do campo, eliminando o direito à estabilidade de emprego para os permanentes.” (LAMARÃO; MEDEIROS, [199-?], não paginado).

Enfim, uma lista de obstáculos que parece infundável e intercontinental, uma vez que pesquisas acerca da história da escolarização rural produzidas na América Latina e na Europa apontam para realidades muito semelhantes (AFONSO, 2016; LIMA; MUSIAL, 2016; PÉREZ; PÉREZ, 2009; WERLE, 2007).

Resta-nos indagar: o que justificaria o desprestígio do meio rural, visível nas precárias condições de trabalho e nas fragilidades das condições de escolarização de suas populações? Como explicar, além disso, que esse seja um problema comum no Ocidente? Como assinalou Rama (2015, p. 25), a propósito da construção das cidades na América Latina, com a chegada dos colonizadores no Século XVI iniciou-se um processo de urbanização cujo objetivo era materializar no espaço físico uma dada noção de ordem social e, com isso, “[...] o futuro que ainda não existe, que é apenas sonho da razão, é a perspectiva genética do projeto.” Mas essa utopia não teria também presidido a história do Ocidente Moderno? Afinal, o espaço destinado ao rural no projeto de modernidade também não era novo,

Pois desde Marx tornou-se um chavão, em determinados contextos, falar do caráter progressista do capitalismo e, dentro dele, da urbanização e da modernização social. As grandes acusações dirigidas ao capitalismo e ao extenso catálogo de misérias por ele criadas nas fábricas e nas cidades sempre coexistiram, dentro de uma certa visão histórica, com essa utilização repetitiva do termo ‘progressista’ para designar esses mesmos eventos. (WILLIAMS, 2011, p. 67-68, grifo do autor).

Portanto, não se pode desconsiderar que o silêncio sobre o rural no aniversário de 129 anos do município de Uberlândia, a proposição de uma legislação trabalhista que desregulamenta os parques direitos conquistados pelos trabalhadores do campo e a situação frágil das escolas em meio rural sejam expressões de um mesmo movimento, a saber: uma organização da produção e circulação de riquezas no âmbito do capitalismo e, como decorrência, uma dada opção política das elites que propuseram e protagonizaram os projetos econômicos e sociais para a sociedade. Dentre tais projetos, situa-se, por exemplo, aquele da Aciapu, em Uberlândia, nos anos 1930, cuja polêmica acerca da palavra agricultura na denominação da Associação já diz muito sobre silêncios, esquecimentos e preconceitos que incidem sobre o rural. Em razão disso, podemos aquilatar que o desprestígio do mundo rural e de suas escolas seja decorrência de sucessivos projetos políticos e não meramente *caso do acaso*; afinal, os usos que fazemos do espaço orientam-se também por

interesses políticos e estratégias de controle sobre os sujeitos que o ocupam. Conforme analisou Viñao Frago (1995, p. 69, tradução nossa),

O espaço físico é, para o ser humano, espaço apropriado – território – e espaço organizado e habitado – lugar. Neste sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar uma das modalidades de sua conversão em território e lugar. Daí que o espaço não é jamais neutro, senão signo, símbolo e marca da condição e relações daqueles que os habitam. O espaço fala e comunica; portanto, educa. Mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz do mesmo.<sup>7</sup>

Com efeito, pensar sobre o espaço implica considerar os seus usos e admitir que sejam construídos pelos seus sujeitos, sendo a ação dos ocupantes [do espaço] e os conflitos a ela inerentes a condição para tirá-lo da impessoalidade e dotá-lo das marcas da afetividade, sensibilidade e disputas que o tornarão familiar, personalizado, ou seja, o configurarão como um lugar, uma vez que “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 2013, p. 14).

Nesse sentido, interessa-nos mais compreender como a escola rural converte o espaço indiferenciado do meio rural num lugar de circulação de saberes, culturas, práticas e sociabilidades. Com isso acreditamos contribuir para romper o silêncio que persiste tanto no que concerne ao fato social, o rural e as suas escolas, quanto no que diz respeito ao objeto de estudo, a pesquisa sobre esse mesmo fenômeno. Para tal compreensão acreditamos ser fundamental encontrar os seus sujeitos, em particular, para o que nos importa neste momento, os seus professores. Esse encontro, é claro, deve ser precedido de uma busca, busca essa que nos remete às pesquisas que temos desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural (GPHER), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sobre as quais discorreremos nesta última parte do texto.

---

7 Conforme o original: “El espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado – territorio – y espacio dispuesto y habitado – lugar. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes los habitan. El espacio disse e comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

## As artes de ensinar: professores leigos da escola rural

Dentre as investigações desenvolvidas pelo GPHER, ressalto aquelas que envolvem as histórias e memórias de seus sujeitos: professores que atuaram nas escolas rurais no município de Uberlândia no período de 1930 a 1979, por meio das quais temos procurado compreender quem foram esses professores, qual a sua formação, idade, sexo, origem social, condições de trabalho, quais foram as suas práticas de ensino e quais representações construíram sobre o seu ofício, o meio rural, as escolas, os alunos, a comunidade no entorno da escola, etc. (SILVEIRA, 2008; RIBEIRO, 2009; BARROS, 2013; ASSIS, 2017; FERREIRA, 2017; TANNÚS, 2017).<sup>8</sup>

No período compreendido pelas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GPHER, 1930-1970, as escolas primárias localizadas no meio rural ficavam sob a competência administrativa do município e se caracterizavam pela organização na modalidade de escolas isoladas, multisseriadas e unidocentes. Esses três qualificativos se, de um lado, atestavam os poucos recursos destinados a essas instituições pelo poder público municipal, assim os tímidos investimentos dos Estados e do Governo Federal, de outro denotavam as dificuldades com as quais os seus professores se deparavam: isolamento pedagógico e sobrecarga de trabalho e de atribuições. Sendo isoladas, tais escolas não contavam no seu quadro de pessoal com nenhum outro profissional a não ser o próprio professor, que acumulava as atribuições inerentes ao ensino com outras de gestão, orientação educacional e serviços gerais, uma vez que deveria cuidar da administração burocrática intrínseca à educação escolar, do planejamento das aulas, além da limpeza da sala de aula e preparação do lanche.<sup>9</sup> Todas essas atividades eram desempenhadas à revelia de uma formação técnica em Curso Normal, uma vez que no período em tela a maioria desses professores havia concluído apenas o ensino primário; eram, portanto, *professores leigos*, conforme já referido nas páginas precedentes.

O contexto no qual se verificou a insuficiente escolaridade desses professores pode ser explicado a partir do estudo publicado por Lourenço Filho (2001), segundo o qual, em 1947, registrou-se a iniciativa do governo federal em criar o ensino normal regional, ou rural, com o objetivo de qualificar os professores

8 Mencionamos apenas as dissertações, teses e relatórios de pós-doutorado; ao seu lado há também pesquisas de iniciação científica e monografias que não se encontram referenciadas.

9 Excluindo-se daí os relatos obtidos de alguns professores segundo os quais lhes eram dirigidas solicitações diversas para resolverem problemas da comunidade rural que não se relacionavam diretamente com a escola (LIMA; ASSIS, 2013).

para o trabalho em escolas localizadas no meio rural. Na mesma ocasião foram propostos cursos de treinamento e aperfeiçoamento para os profissionais em serviço. A iniciativa de pôr essas escolas em funcionamento relacionava-se com as estratégias adotadas por aquele governo com o intuito de minorar o alto índice de analfabetismo vigente no país, sobretudo nas áreas rurais.

Conforme já comentamos, de acordo com Lourenço Filho (2001), era lastimável a condição de trabalho dos professores das escolas rurais em Minas Gerais, uma vez que 91% deles eram regentes leigos. A constatação de tal realidade engendrou a criação nesse Estado de nove Cursos Normais Regionais para a formação de professores para atuação no meio rural. No entanto, o município de Uberlândia não recebeu nenhuma dessas instituições, o que concorreu para que os seus professores apresentassem insuficiente escolaridade ainda no final dos anos de 1960, muitos apenas com o certificado de conclusão do ensino primário. Daí que a profissão lhes chegava antes da formação especializada para exercê-la, o que lhes exigia um trabalho adicional, para cuja realização mobilizavam os poucos conhecimentos escolarizados, os quais haviam se apropriado nos breves anos de escolaridade, e os saberes oriundos da cultura empírica adquiridos no contato familiar, social e no próprio ambiente de trabalho, a escola primária rural. Os seguintes excertos de algumas entrevistas realizadas pelos pesquisadores do GPHER com ex-professoras de escolas rurais constituem exemplos deste trabalho:

[Ensinava] Só Português, Matemática, História e Geografia. Depois começou é Conhecimentos Gerais né, aí era bom. A gente pegava até nas revistas coisas assim, novidades para passar para os meninos, do jornal a gente ouvia e passava também para os meninos para eles ficarem mais por dentro dos acontecimentos e assim ia levando né, ia passando [...] (MLC, 2011)<sup>10</sup>.

Quando eu comecei a dar aula já eram duas professoras, para trás era uma professora com quatro, com três séries, quatro porque falava primeira A e primeiro B, segundo e terceiro, não tinha quarta. Mas era primeiro A, primeiro B, segunda série e terceira série. Era tudo junto. Separava por fileiras de carteiras, de cadeirinhas. (JFRM, 2011).

---

10 A realização das entrevistas citadas neste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (Protocolo nº 013/10), o qual exigiu a preservação da identidade dos entrevistados e por essa razão os seus nomes foram abreviados, tendo sido informadas apenas as suas iniciais.

Antes [...] era esforço da gente. A gente que tinha que pesquisar, comprar livros, estudar, além de não ter a capacidade, a gente não tinha o material, a gente que tinha que pesquisar. (ARS, 2011).

Conquanto a relevância que essa cultura empírica apresenta para se compreender a história da educação rural, sobretudo quando se tratam de professores sem formação técnica, comumente não é valorizada no âmbito de uma dada tradição escolarizada. Conforme Escolano (2011, p. 117, tradução nossa):

Chama a atenção que a este acervo experiencial tenha sido negado o estatuto não apenas de ciência, mas também o de saber, exclusão que se se acentua sobretudo a partir daquilo que o positivismo, desde fins do XIX, legitimara como sendo as novas regras de verdade da pretensa ciência da educação, e de supor que esta, a educação, somente deveria ser gerida mediante as pautas procedentes da racionalidade científica na qual a positividade do novo discurso se assentava.<sup>11</sup>

Em se tratando do meio rural, essa desqualificação tornava-se ainda agudizada uma vez que era robustecida pelo histórico de representações depreciativas de seus habitantes, de seus modos de vida, de suas experiências formativas e de suas práticas culturais, cuja tipificação não se restringe à modernidade e tampouco é exclusiva do Brasil. No que diz respeito ao primeiro aspecto, Sennet (2014, p. 35, grifos do autor) chama atenção para o fato de que fazia parte do próprio idioma dos gregos na era de Péricles preconceitos relativos ao homem do campo, uma vez que “[...] *asteios* [urbano] e *agroikos* [rural], também podem ser traduzidas como ‘refinado’ e ‘embrutecido’”. De outro lado, Afonso (2016) discute de forma detalhada como também em Portugal na Primeira República os sujeitos do meio rural eram caracterizados a partir de traços inferiorizados e depreciativos.

Não obstante, para o que nos interessa mais de perto, temos que problematizar essas representações, apreendê-las em um campo de concorrências e competições (CHARTIER, 1988), e, na senda do que ressalta Escolano (2011), abordar a

---

11 Conforme o original: “Llama a atención que a este acervo experiencial le haya sido negado el estatuto no ya de ciencia sino incluso de saber, exclusión que se acentúa sobre todo a partir de que el positivismo, desde fines del XIX, legitimara las nuevas reglas de verdad de la pretendida ciencia de la educación, y de dar por supuesto que ésta, la educación, sólo debería ser gestionada mediante las pautas procedentes de la racionalidad científica en la que la positividad del nuevo discurso se sustentaba” (ESCOLANO, 2011, p. 117).

história da escola em meio rural a partir das práticas construídas e mobilizadas em seu interior. “Esta tarefa será aquela que permitirá entender e interpretar os modos da cultura escolar existentes, a tradição societária disponível e outras variáveis explicativas de como a escola produziu suas próprias respostas [...]” (ESCOLANO, 2011, p. 118, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Dessa maneira, sem desqualificar o papel que a formação normal desempenha na atuação do professor e tampouco fazer apologia às políticas de formação que não atingiam o professor das áreas rurais, faz-se necessário aquilatar a função que a formação pela cultura empírica representou para os professores das escolas rurais, uma vez que a sua presença era central naquele cotidiano escolar. A valorização dos saberes construídos na vida cotidiana é fundamental para se dimensionar a importância do trabalho exercido por esses sujeitos nas comunidades rurais onde alfabetizaram as crianças, assim como os significados atribuídos à sua permanência naquele meio.

Ao se considerar a cultura empírica como uma das dimensões da formação dos professores que atuaram nas escolas em meio rural torna-se possível compreender o cotidiano escolar na perspectiva do que propõe Certeau (2009, p. 91), como o *locus* da inventividade, da apropriação criativa e sempre transformadora dos seus consumidores, aqueles denominados pelo historiador francês de “[...] poetas de seus negócios [...]”, “[...] inventores de trilhas na selva da racionalidade funcionalista”. Nessa abordagem situa-se, por conseguinte, a possibilidade de recolocar tais professores na condição de sujeitos e não apenas de *vítimas* do poder público que secundarizou a organização das escolas situadas em meio rural e, por consequência, não forneceu os meios necessários para que cumprissem o papel que lhes era reservado, dado que tais instituições dependiam da iniciativa e da colaboração direta dos particulares para funcionarem.

Assim, a história das escolas rurais se confunde com a ação política de seus professores que, a despeito de todas as adversidades, criavam táticas para ensinar aos alunos as operações aritméticas, para iniciá-los na leitura e escrita, sobretudo. Por isso, acreditamos que, segundo advertiu Marc Bloch (2001) a propósito da historiografia, a história, tal qual o monstro da lenda, precisa buscar a *carne humana*, e, no caso da história da educação que objetive compreender e problematizar a escola rural, suas temporalidades e políticas, deve fazer emergir os seus sujeitos em questão, os professores. Do ponto de vista da pesquisa, essa é

---

12 Conforme o original: “Esta tarea es la que permitirá entender e interpretar los modos de la cultura escolar e fectual, la tradición societária disponible y otras variables explicativas de como la escuela ha generado sus propias respuestas [...]” (ESCOLANO, 2011, p. 118).

uma estratégia fundamental para se romper o silêncio das políticas e dos políticos com o qual se pretende tornar invisíveis o meio rural e as suas escolas, assim como ignorar os seus sujeitos, aqueles que são identificados por Certeau (2009, p. 55) como *homem ordinário*, *herói comum* que “[...] nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas.”

## Considerações Finais

Diante do exposto, concluímos que à pesquisa sobre a história da escolarização no meio rural, sobretudo até o final dos anos 1960, subjazem dois desafios teórico-metodológicos, quais sejam: a compreensão que se aproprie do espaço rural, levando-se em conta a perspectiva histórica e uma apreensão ampliada da noção de formação de professores, o que implicará um alargamento das fontes de pesquisa empregadas.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, conforme discutimos, é fundamental uma análise por meio da qual se desmistifiquem as abordagens naturalizadas sobre os problemas que comprometeram – sendo que alguns ainda persistem – o funcionamento da escola em meio rural. É preciso rechaçar discursos e pseudoteorias segundo os quais esses problemas seriam resultado inevitável de as escolas rurais se encontrarem num espaço onde a escassez de recursos e a rusticidade de seus habitantes supostamente existiriam como uma condição natural. Cabe, portanto, desnaturalizar esse fenômeno e admitir que tanto no rural em dimensão ampliada quanto mais especificamente em suas escolas encontram-se os resultados de projetos políticos oriundos de um modelo de produção, apropriação e acumulação de riquezas que vem há séculos explorando a sua população e solapando os recursos materiais, naturais e humanos. Portanto, conforme ressaltou Gonçalves (2003, p. 46) a propósito das memórias e representações sociais construídas pelos trabalhadores do meio rural nos Vales do Aço e Rio Doce em Minas Gerais, “[...] não se deve distinguir as formas de trabalho e de inserção do agricultor no sistema de produção capitalista como uma evolução natural ou necessária.” Assim como não é natural a condição desfavorecida das escolas em meio rural inseridas nesse mesmo sistema.

A necessidade de se ir além das fontes normativas e prescritivas que regulamentaram o ensino primário rural, assim como a urgência em se admitir na análise categorias e conceitos que permitam apreender as práticas e o cotidiano dessas escolas, e com isso redimensionar a compreensão acerca da formação docente, constitui-se no segundo desafio para as nossas pesquisas, cujo enfrentamento implica, primeiramente, buscar outros documentos, tais como:

cadernos escolares onde tenham sido registradas as atividades desenvolvidas nas aulas e o planejamento dos professores; história oral; narrativas autobiográficas (histórias de vida, diários pessoais e correspondência, por exemplo); fotografias; literatura e outros. Acreditamos, portanto, ser necessário recorrer às escritas ordinárias<sup>13</sup>, escritas epistolares, narrativas autobiográficas e iconografia em busca de indícios que permitam compor os aspectos do cotidiano das escolas rurais, conhecer os seus sujeitos e apreender as suas práticas.

Em síntese, as limitações de orçamento e a consequente debilidade das escolas, somadas à insuficiente formação de seus mestres, tornaram o ensino rural tributário da inventividade de seus professores, daqueles que, de acordo com uma das professoras entrevistadas, aprendiam e ensinavam ao mesmo tempo (MARC, 2011). Será, portanto, na dimensão das *táticas* e dos usos dos *consumidores criativos* novamente Certeau (2009), cujas marcas encontram-se na cultura empírica, que poderão ser formuladas muitas questões acerca da história da escola em meio rural. Essas questões ampliarão a compreensão científica do fenômeno e, por fim, auxiliarão os seus sujeitos a buscarem um futuro mais auspicioso para a educação, pois “[...] colocar o homem ou, melhor dito, o ser humano, para ser politicamente correto, no centro das preocupações significa recuperar sua condição de fazedor de história, de agente de seu próprio destino” (CARVALHO, 2005, p. 453).

## Referências

AFONSO, José António. **Escolas Rurais na 1ª República Portuguesa (1910 – 1926):** discursos e representações sobre a periferia. Santo Tirso, Portugal: WHITEBOOKS, 2016. 122 p.

ASSIS, D. A. **Inventoras de Trilhas:** histórias e memórias das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia (1950 - 1980). 2017. Relatório (Qualificação de mestrado) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2017.

---

13 As escritas ordinárias são referidas aqui conforme as definem Fabre (1993), Mignote Cunha (2006) em seus estudos a respeito da cultura escolar. Segundo tais autores, sob tal tipificação, encontram-se vestígios que podem ser interrogados para a compreensão da história da escolarização, tais como: bilhetes, cadernos, correspondência, boletins, relatórios internos às escolas, dentre outros. Produzidas por *pessoas comuns* e sem, necessariamente, gozarem do estatuto científico e nem literário, tais escritas permaneceram marginalizadas por uma historiografia da educação de tradição conservadora e positivista; não obstante os seus conteúdos apresentam considerável potencial para a compreensão das culturas escolares e no âmbito dessas possibilitam apreender aspectos do cotidiano das escolas, em particular daquelas situadas em regiões periféricas e rurais, sobre as quais pouca documentação encontra-se preservada.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, INDUSTRIAL E AGROPECUÁRIA DE UBERLÂNDIA. **Ata da Assembléia de organização da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia**, realizada no dia 15 de out. 1933. Uberlândia, 1933. Livro n. 01, p. 01- verso e 02.

BARROS, Josemir A. **Organização do Ensino Rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)**. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236 p. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F%7D\\_miolo\\_1\\_educacao\\_brasil\\_rural.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F%7D_miolo_1_educacao_brasil_rural.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRANDÃO, C. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 12–15, out./dez. 1986.

CARVALHO, J. M. de. O historiador às vésperas do terceiro milênio. In: CARVALHO, J. M. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. 2. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 441-457.

CERTEAU. Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

DUBY, G. **Ano 1000, Ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

ESCOLANO, A. Arte y oficio de enseñar. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica, 16., 2011, El Burgo de Osmá. Valladolid-Es. **Anais...** Valladolid-Es: Gráficas Varona, 2011, p. 17-26.

FABRE, Daniel (Org.). **Écritures Ordinaires**. Paris, França: Centre Georges Pompidou. Bibliothèque Publique d' Información, 1993. p. 11-94.

FERREIRA, N. V. C. **A história escola normal rural brasileira nos anos de 1942 - 1963**. 2016. Projeto de pesquisa (Estágio de pós-doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2016.

GONÇALVES, M. T. Espaço rural em transformação: um lugar de (qual) memória? **História & Perspectivas**, Uberlândia, (29 e 30), p. 33-70, jul./dez. 2003/jan./jun. 2004.

LAMARÃO, Sérgio; MEDEIROS, Leonilde S. de. Estatuto do Trabalhador Rural. In: **Verbete**. FGV/CPDOC, [199-?]. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estatuto-do-trabalhador-rural>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

LIMA, S. C. F.; ASSIS, D. A. Poetas de seus negócios - Professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). **Cadernos de História da Educação**, UFU, Uberlândia, v. 12, p. 313-332, 2013.

LIMA, Sandra C. F. de; MUSIAL, G. B. da S. (Org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiá: Paco, 2016.

LOURENÇO FILHO, Manoel, B. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. 125 p. (Coleção Lourenço Filho, 4. Organizador: Ruy Lourenço Filho).

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, UFRN, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

NORA, Pierre. Entre a memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara AunKhoury. **Projeto História**: Revista de Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Dimalice. PL do trabalho rural “revoga a Lei Áurea”, diz procurador. **Carta Capital**. 5 maio 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/pl-do-trabalho-rural-201crevoga-a-lei-aurea201d-diz-procurador>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

PÉREZ, Teresa González; PÉREZ, Oresta López. (Org.). **Educación rural em Iberoamerica**. Experiencia histórica y construcción de sentido. Madrid: Anroart Ediciones, 2009.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

RAMA, A. **A cidade das letras. São Paulo**: Boitempo, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história: um ensaio de poética do saber**. São Paulo: EDUC; Pontes, 1994.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. **Escola rural e alfabetização em Uberlândia, 1936 a 1946**. 2009, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2009.

SENNET, Richard. **Carne e Pedra**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-38, 2002.

SILVA, Lourdes H. da. **Cenários da Educação no meio Rural de Minas Gerais**. Curitiba: CRV, 2010.

SILVEIRA, Tânia C. da. **História da Escola rural Santa Tereza (Uberlândia: 1934 a 1953)**. 2008, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2008.

SILVEIRA, T.C.; RIBEIRO, C.A. O rural e o urbano nas atas de reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIUB). In: LIMA, Sandra C. F. de; MUSIAL, G. B. da S. (Org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos**. Jundiá: Paco, 2016. p. 99-127.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-68. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F%7D\\_miolo\\_1\\_educacao\\_brasil\\_rural.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F%7D_miolo_1_educacao_brasil_rural.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2017.

TANNÚS, Márcia C. **Memórias, história e representações das escolas rurais do município de Uberlândia na Era Vargas (1930-1945)**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la Educación y Historia Cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

WERLE, Flávia O. C. (Org.) **Educação rural em perspectiva internacional** – instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

#### FONTES (ENTREVISTAS)

ARS: depoimento [ago. 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011 (52min35seg).

JFRM: depoimento [jul. 2011]. Entrevistadoras: Sandra Cristina Lima Fagundes e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(1h 3min32seg)

MARC: depoimento [jul. 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo, Danielle A. de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(51min59seg).

MLC: depoimento [maio 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo e Danielle A. de Assis. Uberlândia, 2011 (44min7seg).

Recebimento em: 06/11/2017.  
Aceite em: 10/01/2018.



# Avaliação Emancipadora: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

## Emancipatory Evaluation of young and adult education with the Vocational Education

Erlando da Silva RÊSES<sup>1</sup>

Reinouds Lima SILVA<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo avalia o Programa de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA) no Instituto Federal do Maranhão – Campus Açailândia. Fez-se uso da metodologia da avaliação emancipadora: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva (SAUL, 2006). O levantamento de dados foi por meio de grupos focais com discentes, docentes e técnico-administrativos e discussão por Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A descrição da realidade compreendeu dados da localidade, planos de curso e Programa. Na crítica da realidade prevaleceu a percepção dos sujeitos e na criação coletiva enfatizaram-se as contradições e as proposições.

**Palavras-chave:** Avaliação de Política Pública. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional.

### Abstract

This current paper assesses the PROEJA – Brazilian Program of Young and Adult Education integrated to the Vocational Education – in the Federal Institute of Maranhão – Campus Açailândia. The emancipatory evaluation methodology was applied: reality description, reality criticism and collective creation (Saul, 2006). The survey of data was carried out by means of focus groups with students, teachers and technicians through Content Analysis (Bardin, 2011). The reality description involved locality data, course plans and Program. The individuals' perception predominated in the reality criticism and the contradictions and proposals were emphasized in the collective creation.

**Keywords:** Assessment of Public Policy. Young and Adult Education. Vocational Education.

- 
- 1 Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB. Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte, Brasília, DF. CEP 70910-900. Tel.: (61) 3107 6265. Email: <erlando@unb.br>.
  - 2 Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Faz parte do Grupo Estudos e Pesquisa em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Professor de História do Instituto Federal do Maranhão. Rodovia MA-201 – Km 12, Bairro Piçarreira - São José de Ribamar, MA. CEP 65110-000. Tel.: (98) 3215-1701. Email: <reinouds.silva@ifma.edu.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 425-446	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

# 1 Introdução

Este estudo buscou avaliar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto n.º 5.478/2005 (BRASIL, 2005) e revisado pelo Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006), e especialmente foi analisada a implantação do PROEJA no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Açailândia. A pesquisa se desenvolveu no período de março de 2013 a fevereiro de 2015.

A avaliação de políticas e programas educacionais envolve um amplo espectro de variáveis, que em relação ao pretendido pelo Estado como formulador e indutor da política, notadamente, envolve elementos que podem não ter sido contemplados, considerando a política pós-implantação e em execução. O modelo referencial que acreditamos ser possível nesse processo de investigação e em sua posterior avaliação encontra aporte na Avaliação Emancipadora proposta pela pesquisadora Ana Maria Saul. Como referencial em avaliação, a proposta da autora promove a inserção dos vários atores do processo efetivo da execução e realidade institucional em que a política educacional se desenvolve, propondo “[...] uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam” (SAUL, 2006, p. 62).

Para tanto, fez-se uso da entrevista coletiva com aplicação da metodologia de avaliação emancipadora, que aborda a participação coletiva, compreendendo três momentos específicos: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva, concebendo que todos os momentos se desenvolveram na fase da pesquisa de campo, em especial com a realização de entrevista em grupo, por segmentos específicos da comunidade escolar. Essa segmentação se justifica pela necessidade de promover, especialmente com os alunos, a possibilidade de exprimir suas críticas e sugestões de modo livre, minimizando a sobreposição de perspectivas específicas entre os segmentos. A comunidade escolar do IFMA – Campus Açailândia compõe-se dos segmentos discente, docente e técnico administrativo.

Os discentes que participaram das entrevistas em grupo compunham os matriculados regularmente do primeiro ao terceiro ano no curso técnico em meio ambiente integrado ao ensino médio na modalidade EJA (PROEJA), no ano letivo de 2014. Trata-se de grupo heterogêneo, com variação de idade entre 18 e 67 anos. Predomina o perfil de estudantes trabalhadores, incluídas nessa categoria as donas de casa. O segmento discente participou de três sessões de entrevistas em grupo, divididos os momentos por turmas específicas do primeiro ao terceiro ano de curso, perfazendo um total de 38 participantes, ou seja, 48,1% do total de alunos matriculados.

O grupo dos servidores da instituição foi segmentado entre professores e técnicos administrativos. Todos são servidores efetivos, tendo em média até três

anos de efetivo exercício. Os professores têm atuação no PROEJA considerando o curso atualmente ofertado em relação às suas áreas de formação e de concurso público. Os técnicos administrativos, por ocuparem cargos nos setores de apoio ao educando, têm envolvimento direto com o Programa avaliado. As entrevistas em grupo foram realizadas nos dois segmentos, sendo cinco docentes e três técnicos, perfazendo 35,1% e 50% respectivamente, do total de servidores.

Na pesquisa qualitativa, a utilização das entrevistas em grupo tem como função “[...] fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica [...]” e “[...] desempenhar um papel vital com a combinação de outros métodos” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65), e assim encontrar na possível contradição entre os documentos oficiais e as inferências dos entrevistados a superação da aparência homogênea do processo social e educacional e a efetividade da política pública em análise. Na realização de entrevistas foi necessário mobilizar os participantes para que as críticas expressas, especialmente subsidiando as observações e inferências do pesquisador, fossem acompanhadas da possibilidade de suas superações com proposições que surgissem da própria comunidade.

O *corpus* de dados recebeu tratamento específico a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que, por análise categorial e específica por segmento e em cada etapa da avaliação emancipadora, ofereceu os dados necessários para qualitativamente proceder às interpretações.

Dentre as possibilidades de uso da análise de conteúdo, a estruturação dos dados por categorização se mostrou conveniente. Para Bardin (2011, p. 149), “[...] a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que na análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” A autora prossegue, afirmando que “[...] a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença que a categorização [...] não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material” (BARDIN, 2011, p. 149).

Seguindo a metodologia proposta, os dados foram organizados em recortes e inseridos por quadros de análise, separados por categorias determinadas, de modo a favorecer não apenas as inferências, mas também aproximar-se das etapas previstas na metodologia de avaliação. As categorias determinadas para organização dos dados foram:

- a. Formação Profissional no IFMA – Campus Açailândia;
- b. Currículo Integrado no PROEJA;
- c. Acesso e permanência;
- d. Condições de ensino e aprendizagem;
- e. Expectativas e possibilidades.

De posse dos dados para uma análise qualitativa, foi possível obter as condições necessárias para empreender também avaliação da política educacional, com todos os atores da pesquisa assumindo também o papel de indutores de processo avaliativo com os envolvidos na pesquisa, condição mais que necessária na avaliação proposta por este estudo.

Registramos que esta pesquisa se soma a outros estudos sobre o PROEJA e sua articulação com as instituições federais de educação profissional. Tais pesquisas e suas abordagens conferem importância a esse tema, bem como demonstram o esforço em compreender melhor a realidade da educação profissional. Este estudo e seus resultados se somam ao conjunto de estudos e autores no esforço de superação da realidade da educação de jovens e adultos como política pública na cena educacional brasileira.

## 2 Sobre a Rede Federal de Educação Profissional

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, iniciada em 2006 pelo governo federal, ampliou os pontos de presença do Instituto Federal do Maranhão de apenas quatro unidades para 29 até o momento, com projeção de chegar a 33 até meados do ano de 2019.

Trata-se de processo expansionista da política pública de educação profissional no Brasil, que compreende um importante esforço para a ramificação das escolas técnicas federais rumo ao interior do Brasil, com notável aporte de recursos orçamentários e de crescimento em número de servidores. No bojo da política e da ação estatal, pretende-se uma nova concepção de educação profissional em sua concepção original de criação da rede de educação profissional, inclusive com nova institucionalidade, os Institutos Federais, cuja marca própria identifica tal rede de modo direto em todos os estados da federação.

Podemos antecipadamente demarcar a importância dos institutos federais nas localidades em que sua presença se faz efetiva. Em que pese nos últimos anos políticas paliativas e focalizadas de formação profissional, como no caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a essência desse novo projeto institucional vem sendo preservada, baseada inclusive em um legado positivo que as instituições anteriores já possuíam quanto às ações de formação que desempenhavam, mesmo com as críticas pertinentes de necessidade de superação do modelo dual de educação em que se apoiavam historicamente. Em linhas gerais, pretende-se a superação dessas (con)tradições e a projeção de uma nova identidade, inclusive com o aporte de novos programas educacionais, como o PROEJA, que antecede a criação da concepção de rede federal de 2008,

porém se apresentando como determinante para a superação paulatina do *modus operandi* das antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais.

Convém determinar ainda que, nas novas instituições surgidas na fase da expansão, um conjunto expressivo de novos servidores se evidencia como uma possibilidade de expressão dessa nova institucionalidade. No conjunto conceitual dos institutos federais, as concepções de currículo integrado, verticalização do ensino da educação básica à pós-graduação e de estrutura organizacional anteposta ao modelo universitário brasileiro se colocam como mobilizadores de amplos debates nas próprias instituições e nos segmentos acadêmicos quanto à observação e análise desse movimento. Na condição de estratégia do Estado, essa nova concepção da política nacional de educação profissional ainda não experimentou uma ampla avaliação.

Há distensões, inclusive no caso do PRONATEC, que, como programa de governo, diverge fortemente da concepção original dos institutos federais, assemelhando-se ao modelo instrucional pautado pelo segmento empresarial por meio do Sistema “S” (SENAI, SENAC e outros) e causando estranhamento intra-rede. Nesse contexto, como avaliação pontual, o avanço dessa pesquisa possibilitou uma melhor compreensão do processo de mudanças anteriormente discutidas e, em um primeiro momento, possibilitou a participação dos atores sociais envolvidos, nem sempre incluídos no debate da concepção ou revisão da ação governamental no âmbito do ciclo das políticas públicas.

Assim, passa-se às fases previstas na metodologia de avaliação proposta por Saul (2006), articulando as etapas de Descrição da Realidade, Crítica da Realidade e Criação Coletiva com os instrumentos e metodologias determinados com o objetivo de subsidiar as análises necessárias deste processo investigativo aos seus autores.

### 3 Descrição da Realidade

#### 3.1 IFMA – Campus Açailândia: do lugar à caracterização institucional

Em janeiro de 2008, por meio da Portaria MEC n.º 156/2008, a então Unidade de Ensino Descentralizada de Açailândia (UNED), hoje Campus Açailândia, inicia oficialmente sua implantação, com a entrada efetiva em funcionamento em 31 de março do mesmo ano, e oferta inicial de 200 vagas para o ensino médio integrado ao curso técnico, sendo desse total 40 vagas para o PROEJA, cuja primeira formação oferecida era em Técnico em Alimentação Escolar.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que entre os municípios médios, ou seja, aqueles em que a população gira entre

100.000 e 500.000 habitantes, Açailândia apresenta-se como um fenômeno de crescimento em seus pouco mais de 30 anos de emancipação político-administrativa de Imperatriz-MA, ocorrida em 1981. O distrito de Açailândia surgiu nos idos da década de 1960, acompanhando o prolongamento do eixo rodoviário traçado para a rodovia Belém-Brasília na região sudoeste do Maranhão e dista 550 quilômetros da capital do estado. Seguiu trajetória de crescimento com o incremento da atividade agrícola, exploração da atividade madeireira, e já na década de 1980 estava incluída no Projeto Grande Carajás como localidade que receberia a instalação do entroncamento ferroviário da Ferrovia Carajás e Norte-Sul, além de terminal de minérios da então estatal Cia. Vale do Rio Doce, atual Vale. De forma complementar, se instalaram empresas para o processamento primário de minério de ferro (guserias), dotando, assim, a região de grande potencial econômico e com crescimento vertiginoso de sua população para os atuais 106 mil habitantes, composta de migrantes de várias partes do Brasil.

Nesse contexto, em que pese ter constado no âmbito do estado do Maranhão como um dos três maiores PIB *per capita*, pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), e estando incluída no contexto nacional com índice mediano de desenvolvimento humano municipal de 0,672 (segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil de 2013), apresenta problemas estruturais marcantes, além de demarcada desigualdade social e indicadores educacionais preocupantes. A título de exemplo, segundo dados do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo consta em 17,02% para a população maior de 15 anos, enquanto a média nacional está em 9,37%, ou seja, quase o dobro do indicador nacional, com involução discreta desse indicador, segundo dados também do IBGE (2016).

Açailândia apresenta uma economia bastante diversificada, porém com a prevalência de três importantes eixos:

- a. Polo mineral e metalúrgico: polo industrial guseiro, processando em caráter primário e secundário o minério de ferro presente na região;
- b. Polo de reflorestamento e de carvoejamento vegetal: implantação de significativas áreas de reflorestamento com eucalipto, para a produção de carvão e de ativos ambientais;
- c. Produção de leite e derivados: apresenta uma das maiores bacias leiteiras do Maranhão, com projeção crescente de processamento do leite para produção de seus derivados.

A avaliação do programa remete à implantação do curso técnico em Meio Ambiente (2011-2014), em que foi possível contar com os servidores e alunos que vivenciaram essa etapa, para efeito do desenvolvimento da pesquisa.

### 3.2 Os planos de curso e documentos político-pedagógicos

No cotidiano escolar, os documentos oficiais externam à comunidade de um modo geral o pretendido da ação do ente público e seus agentes, suas intenções e objetivos. Nesse sentido, como estratégia interna de revisão de percurso quanto às ofertas de EJA, ao resgatar os planos de curso anteriormente elaborados para direcionamento da formação geral e técnica dos alunos da EJA no Campus Açailândia, pretendeu-se estabelecer as primeiras discussões quanto aos referidos documentos e ao campo geral da concepção teórica dos Institutos Federais.

Como análise documental utilizou-se os projetos de curso do Técnico em Alimentação Escolar Integrado em Ensino Médio na modalidade EJA e do curso Técnico em Eletromecânica Integrado em Ensino Médio na modalidade EJA, ambos discutidos e finalizados no ano letivo de 2009. Os cursos foram ofertados à comunidade nos anos letivos de 2008 e 2009, respectivamente, com 40 vagas anuais e previsão de integralização em três anos letivos. O curso técnico em meio ambiente ainda está com projeto pedagógico em elaboração, apesar de três anos de funcionamento do curso.

Com relação à concepção, tais documentos indicam o consenso obtido para o delineamento da proposta de formação desejada para os egressos dos referidos cursos e, nessa perspectiva, há um sensível salto qualitativo, pois enquanto o primeiro desenha uma formação eminentemente técnica, o segundo interage como projeto na relação entre os saberes técnicos e científicos gerais, na intervenção da realidade local e na inserção do formando no mercado de trabalho.

Há de se entender que o arranjo institucional dos Institutos Federais, em que pese os documentos oficiais e os dados objetivos, frutos das discussões e das contradições internas do espaço escolar, ainda estão em franca discussão e reelaboração. Isso também ocorre na elaboração dos projetos de curso, que refletem muito as dúvidas, as concepções de educação técnica e o conhecimento dos elaboradores sobre educação profissional e sua relação com a educação de jovens e adultos. Destaca-se, ainda, que na realidade da escola o planejado e o previsto podem se distanciar da prática cotidiana. Nesse momento, não há como discutir tal aspecto, que permeia a noção do currículo escolar e a prática dos professores em sala de aula, bem como o alinhamento/distanciamento do grupo docente e discente no percurso formativo.

O planejamento para a revisão da oferta de EJA, no âmbito do PROEJA, considerou os seguintes aspectos por parte da comunidade de servidores:

- a. Concepção geral dos planos de curso anteriores;
- b. Resultados obtidos quanto à aprendizagem e índices de conclusão das primeiras turmas;
- c. Redimensionamento da matriz curricular, mobilizando outros saberes e metodologias, adequando-se à modalidade de EJA;
- d. Apropriação das bases legais e teóricas do PROEJA.

Mais adiante, a título de crítica da realidade, observa-se a possibilidade de verificar se as diretrizes iniciais e o planejamento feito para a oferta a partir do ano de 2011 do curso técnico em Meio Ambiente foram eficazes como retomada do percurso, considerando os indicadores anteriores e o avanço da implementação do PROEJA, especialmente no que diz respeito à oferta de vagas do novo curso, em 2011.

### 3.4 Olhares sobre o PROEJA

Os debates sobre educação profissional, e em especial a EJA no contexto dos Institutos Federais, apresentam-se de modo desafiante. A superação da dualidade histórica entre a educação propedêutica e a educação profissional, bem como a proposição de um currículo integrado, se coloca como ponto de partida para o avanço definitivo do pensar e fazer da educação tecnológica e profissional. Nesse amplo contexto, no bojo das discussões no IFMA – Campus Açailândia, também perpassa o aprofundamento das questões teóricas e metodológicas da pretensão de construção de propostas de ensino que aproximem os vários saberes para uma proposta unitária de formação, sem distinção da formação do técnico e do dirigente e na perspectiva da inter-relação entre educação e trabalho para uma formação ampla e justa.

Esse controverso tema apresenta-se de modo difuso nas falas da comunidade de servidores no Campus Açailândia.

Deveria ser feito um nivelamento desses alunos antes de começar de fato a dar aulas para eles. Como eles estão chegando, se têm conhecimento. Porque além do ensino

normal, eles vão ter ensino técnico. Às vezes nem a base do normal eles têm, ensino médio. Depois vão ter o técnico, chegam aqui e sentem essa dificuldade. Alguns conversam comigo, se sentem perdidos [...] agora a dificuldade é tirar esse projeto do papel e colocá-lo na prática, a partir da realidade que nós temos.

A *priori*, percebe-se uma grande dificuldade de dimensionamento por parte dos servidores sobre a pretensa formação integrada, ou mesmo currículo integrado, no âmbito da educação profissional, não apenas para o PROEJA. Muitas das discussões perpassam apenas a sobreposição de conteúdos em detrimento de uma possível unidade teórica e conceitual em torno da concepção do próprio currículo.

Os professores, em especial, destacaram os problemas anteriores na formação escolar dos discentes que interferem no rendimento e andamento do trabalho, ou seja, o currículo idealizado enfrenta outras contingências pela heterogeneidade dos alunos admitidos na seleção anual. Eis um aspecto controverso, pois evidencia parcialmente a noção corrente nos outros turnos de ensino, especialmente o ensino médio diurno, de que o aluno deve vir pronto para *acompanhar* o ritmo da instituição.

Nas entrevistas com ambos os segmentos dos servidores, houve a possibilidade de discutir os argumentos dos participantes quanto ao nível de apropriação dos documentos e orientações acerca do PROEJA.

As verbalizações do primeiro nível de análise (descrição da realidade) indicaram que no nível interno ainda há pouco conhecimento acerca do Programa, e mesmo da política pública de EJA. Há o reconhecimento de que é insuficiente para o conjunto dos servidores os debates e leituras sobre o PROEJA, sua natureza e especificidade, marcos teóricos e conceituais, políticos e legais.

Acho que o grande pecado em lidar com o PROEJA hoje seria essa questão da formação do professor. Eu acho que o governo federal como um todo deveria incentivar capacitações técnicas [...] especialização, discussões para montagem de material, preparar o professor para lidar com esse público.

Isso se reflete no cotidiano escolar com os problemas relatados nos conselhos de classe sobre a dificuldade de prosseguimento do planejamento das disciplinas e da *limitação* dos alunos para o percurso formativo do ensino médio e técnico originalmente planejado. As discussões são infundáveis, principalmente no tocante à sensibilização do grupo de servidores de que a ação docente na EJA deve ser diferente.

Tem que ser um trabalho diferenciado. [...] eu sempre bato nessa tecla, o trabalho do PROEJA não pode ser desenvolvido como você realiza a aula no integrado. Ele tem que ser trabalho diferenciado, a metodologia tem que ser diferenciada, avaliação diferenciada, lidar com o aluno tem que ser diferenciado...

Ao mesmo tempo em que há o reconhecimento das limitações por parte da comunidade de servidores, relata-se a importância da oferta da educação de jovens e adultos, do apoio institucional e da formação dos professores para a melhoria das condições de trabalho e do desenvolvimento das ações pretendidas para a modalidade.

O segmento discente, público-alvo da política pública, observa de modo determinante o conjunto da instituição e as questões que interferem no processo como um todo, não apenas a aprendizagem, mas também as condições internas e externas que favorecem ou interferem na frequência e permanência dos alunos na instituição, ou seja, no âmbito do PROEJA. Organizando os dados a partir das categorias acesso e permanência, foi possível observar a remissão dos discentes aos problemas que mais lhes afetam quanto ao contexto ora explicitado, conforme observamos nos fragmentos a seguir:

Para mim, pode ser que alguém discorde, isso é um ponto negativo, até como *na questão* do preconceito. Eu sei que todo mundo aqui é capaz.

O professor quer comparar a gente com os da manhã [...] Nós temos dificuldade. [...] A gente não tem que ter matérias [...] O mais importante seria tratamento diferenciado.

Dos que desistiram, era transporte, uns falaram que tinha relação com emprego, não batia horário, e outros questão de ciúmes, o marido não deixava. Esses três fatores.

Na perspectiva dos alunos, podemos perceber que a instituição enfrenta problemas e dilemas quanto a melhor forma de encaminhamento das questões concernentes ao PROEJA. Quanto aos servidores também se observa a sensibilidade sobre as dificuldades dos alunos e enuncia-se que a instituição deve dar mais atenção e acompanhamento aos profissionais e aos alunos, conforme fragmentos anteriores.

Em análise aos argumentos expostos, destaca-se que há condições internas favoráveis, inicialmente, para o aprofundamento das discussões sobre a EJA,

o que seria uma possibilidade interessante para o desenho de uma proposta de ensino e de percurso formativo pautado na superação da dicotomia entre os saberes científicos/sistematizados e os saberes prévios dos discentes, bem como a inserção da categoria *trabalho* na ordem do dia quanto ao diálogo possível para uma formação educativa mais ampla e humana. Sobre esse aspecto, é representativo do contexto então apresentado e seu avanço a proposição de Ciavatta (2012, p. 92):

Continuamos a buscar o resgate do homem integral, a tornar os processos educacionais em ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada [...] isto é, não a formação para a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com seus vínculos políticos e culturais.

Segundo Ciavatta (2012), na trajetória humana o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites. Nesse sentido, a autora retoma as palavras de Gramsci, reiterando a crítica à escola *interessada* em detrimento a uma *formação desinteressada e formativa*, na perspectiva da escola unitária. A superação do modelo dualista ainda presente na formação e na prática dos professores, em especial nos atuantes na educação profissional, perpassa o processo de construção de novas bases teóricas sobre o que vem a ser uma *formação para o trabalho* ou para a *intervenção no mundo do trabalho*. Obviamente que a inserção do egresso no mercado de trabalho também é objeto de preocupação, afinal formação profissional sem inserção no mercado redundaria no reconhecimento de que o papel formativo da instituição foi estreito e meramente certificador, desvinculado da realidade da economia regional e seus arranjos produtivos.

Ainda no olhar dos profissionais, há especial reconhecimento da importância da oferta de cursos de formação profissional técnica na modalidade de EJA, pois resgatando as falas dos alunos, colhidas no cotidiano das aulas, e dos debates e intervenções institucionais com os discentes desse segmento, estar no Instituto Federal e frequentando as aulas de um curso técnico representam de modo geral aos discentes a possibilidade de emprego ou sua manutenção com salário digno. Aos mais jovens essa perspectiva se mostra muito mais interessante, ao passo que no olhar dos mais experientes a intenção é concluir o ensino médio como uma vitória pessoal.

## 4 Crítica da realidade

### 4.1 O olhar dos discentes

O perfil dos alunos matriculados no PROEJA, via de regra, inclui um público que esteve há alguns anos fora do ambiente escolar, de jovens que buscam na formação técnica a inserção no mercado de trabalho dotado de qualificação profissional, bem como a promoção interna nos atuais ambientes de trabalho com a formação técnica. Acreditam ainda que o acesso ao curso técnico amplie as oportunidades de entrada no mercado de trabalho.

O documento base do PROEJA (BRASIL, 2007) define como funções do programa: *reparar* um público historicamente excluído da educação formal por uma série de razões já discutidas, *equalizar* as oportunidades de trabalho mediante a formação humanística e técnica e *qualificar* cidadãos para uma justa inserção no campo produtivo da economia capitalista.

Para atender aos princípios do programa, a seleção dos alunos para o acesso às vagas do PROEJA inclui estratégias que visam identificar potencialmente o público a ser atendido nessa modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pontos como a experiência profissional, o perfil socioeconômico e os anos de afastamento da escola objetivam, se for possível em exames seletivos, tornar mais justo o certame de seleção de alunos e identificar o perfil de aluno desejado para o PROEJA, que em outras modalidades considera exclusivamente o mérito intelectual em uma prova objetiva de conhecimentos específicos com finalidade meramente classificatória.

De modo importante, estar estudando no IFMA representa uma importante conquista aos discentes. São valiosos os relatos quanto ao orgulho em estudar na escola em que seus próprios filhos estudam, revestindo-se de enorme significado simbólico.

É uma grande oportunidade. Hoje, o mercado de trabalho exige uma qualificação melhor da pessoa. Eu acho muito bom aqui, o curso aqui. Tudo é maravilhoso, tudo de bom.

Há exatamente 20 anos que eu não entrava em uma sala de aula. E chegou um momento que eu tinha necessidade disso, estava me fazendo falta, pelo lado profissional... A gente fica muito tempo desinformado,

você fica totalmente fora da sociedade. Você se sente excluído da sociedade.

Aqui tive um incentivo muito grande, me senti mais gente, mais pessoa, e vim para cá, tive mais oportunidades, foi mais fácil entrar aqui, ter feito o Programa Mulheres Mil. E estou aqui, quero ver se termino, estou grávida, mas não quero desistir, quero ir até o final.

Notadamente, as expectativas dos discentes quanto à instituição são as melhores possíveis. O agrupamento das falas dos discentes quanto às condições de ensino e aprendizagem que a instituição oferece são também muito positivas, possibilitando identificar os pontos fracos da instituição e que podem ser melhorados.

A gente achava que era diferente o método de ensino aqui, os professores davam muitas atividades, as pessoas tinham dificuldades... O professor chegava aqui '*se não quiser, tchau e benção, tem mais o que fazer em casa ou na rua*'. As pessoas vinham do trabalho, dando duro, vinham para aula para ter um incentivo da escola. [...] Professor tem que ver isso, a questão do incentivo.

Material de estudo [...] Tem disciplina em que temos, outras não temos. Temos que estar nos virando.

Há remissão na fala dos alunos quanto à importância da instituição e dos cursos oferecidos, assim como falas quanto ao cansaço em frequentar as aulas no turno noturno, e a professores *sem paciência* para lidar com suas dificuldades e fragilidades.

Outra coisa, o *acarretamento* das disciplinas, uma em cima da outra. Estamos aqui para estudar, não para enlouquecer. Ou seja, os professores deixam para passar seminários, como se nós fossemos pessoas que não têm nada para fazer durante o dia...

Nesse sentido, mesmo os professores reconhecendo suas fragilidades para o trabalho com a EJA, se coloca como desafio institucional o enfrentamento desse problema, que acreditamos provocar outras reações, como a evasão e a infrequência dos discentes, em que pese a política de auxílio ao educando

existente na instituição, com outorga de auxílio financeiro para despesas com transporte e material escolar e acompanhamento pedagógico, psicológico e do serviço social.

O aspecto da evasão dos discentes apresenta-se como um indicador muito grave quanto à efetividade do programa no âmbito da macro política pública de EJA, e para a própria instituição. Ao analisar apenas os números relativos à oferta do Curso Técnico em Meio Ambiente, a partir de 2011, podemos perceber bem esse aspecto:

**Quadro 1: Fluxo de Matrículas. PROEJA 2011-2014 - Campus Açailândia**

Ano de Ingresso	Matriculados	Transferências	Trancamento de Matrícula	Evadidos
2011	40	1	0	20
2012	40	0	3	22
2013	40	0	0	15
2014	39	0	0	00

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – Campus Açailândia. 2014.

O conceito de evasão é muito controverso, em especial para a Educação de Jovens e Adultos. Porém, tal conceito se aplica tecnicamente diante dos órgãos de controle interno e externo, como o discente que não atende espontaneamente aos prazos regulares de matrícula, de modo a não certificar a instituição escolar de seu interesse ou desinteresse no prosseguimento dos estudos. Sob o aspecto técnico e quanto ao censo anual escolar, os números recebem tratamento específico, porém, considerando que a EJA precisa utilizar-se de mecanismos mais efetivos de garantia de acesso e permanência desse segmento, os fatores de evasão podem significar muito sobre o trabalho do conjunto da instituição, ou mesmo a busca pela efetividade da política pública. O debate não é meramente técnico.

Mas a questão premente a ser respondida é: o que causaria esse número alto de evadidos no PROEJA? Quais os meios e estratégias que a instituição possuiu para enfrentar esta realidade? Tais questões estão na ordem do dia e foram abordadas pelos segmentos de entrevistados, considerando a crítica à realidade. Segundo os servidores:

Embora esses alunos tenham interesse em dar continuidade, ele não tem condições materiais, embora a instituição tenha contribuição, ajuda através de um

auxílio, mas muitas vezes fatores externos têm sido superiores para a permanência dele. O que considerar? Veja bem, é um ponto também fraco dos institutos, dentro da política de assistência: o aluno trabalhador não pode concorrer às bolsas ou auxílios.

Acho que a instituição devia passar isso para eles. O que vocês esperam da escola, a gente já sabe, agora, o que a instituição espera de vocês? Devia educar eles nesse sentido.

A instituição adota formato de seleção específico, conforme já apresentado. Essa seleção, segundo entendimento tanto dos professores quanto dos técnicos administrativos, fornece dados importantes sobre os futuros alunos, e tais informações não são compartilhadas entre os profissionais como forma de antecipação das estratégias possíveis para o enfrentamento da evasão. Essa crítica é assimilada pelos profissionais, e despertou entre os participantes a percepção de que pouco ou nada se faz com esses dados, mesmo os que participam do processo, ou seja, tanto o setor pedagógico da instituição quanto o serviço social.

As considerações dos discentes quanto ao baixo acompanhamento e quanto às dificuldades pontuais dos alunos, inclusive a necessidade de visitas domiciliares para os casos de infrequência, são uma constatação dos limites que a instituição possui no serviço de apoio ao educando. Podemos inferir que o reduzido quadro de servidores impõe dificuldades em fazer tal acompanhamento, diante da demanda de trabalho de todos os que atuam diretamente não só no PROEJA, mas nos outros turnos, turmas e segmentos de oferta educativa da instituição.

No conjunto das apreensões dos alunos também consta que a instituição adote meios de proporcionar maior apoio aos professores, quer seja na organização do seu trabalho pedagógico, quer seja no aspecto pessoal. Para os discentes, professores com *problemas pessoais* não têm um bom rendimento. Eles observam que existem professores que não estão satisfeitos em estar na instituição porque estão distantes de seus familiares, considerando que um número representativo de servidores se desloca de outros municípios para seu local de trabalho semanalmente.

Na fala dos discentes esse aspecto interfere na condição de permanência do aluno, visto que as relações interpessoais entre professores e alunos também podem determinar fatores de desmotivação e, por consequência, evasão dos discentes.

## 5 Criação Coletiva

### 5.1 Da tomada de consciência à busca de soluções: condições e contradições institucionais

Em uma abordagem histórica, podemos afirmar que o acesso ou a negação da educação estabeleceu divisões sociais que, com a crescente sofisticação dos meios de produção, aprofundaram ainda mais o abismo social existente entre as classes populares e a classe dirigente nas sociedades ditas capitalistas, pois, como regra, a posse do conhecimento determina a ocupação de postos no mercado de trabalho com as melhores remunerações e o subemprego aos que foram alijados do processo educativo e de formação profissional.

As expectativas da comunidade escolar em relação ao PROEJA na instituição são muito positivas, e as propostas de encaminhamento dos problemas discutidos são vistas como de todos os atores sociais, sem que se perceba estratégia ou discurso que exima nenhum dos segmentos das responsabilidades na superação dos problemas.

Só que deveria ser feito um nivelamento desses alunos antes de começar de fato a dar aulas para eles. Como eles estão chegando, se têm conhecimento.

Podemos sugerir uma metodologia: temos 14 disciplinas, vamos estudar primeiro biologia... acabou? Entra matemática. Faz seminário. É uma boa, porque você faz só biologia, no final faz um seminário. Estudou só matemática... não vai ser dada a mesma quantidade de horas? É sequencial. Aprende melhor.

O que precisa ser feito, aí eu vou tentar colocar... Dois receios: não perder de vista quem é o público que estamos recebendo. Eu acho que a gente tem que potencializar a estrutura que temos para esse público alvo. Eu vou dar um exemplo, temos um projeto de curso, mas nós precisamos ter uma clareza maior desse projeto e o quanto que esse projeto pode favorecer e fortalecer o público-alvo que recebemos.

A ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica na modalidade EJA deve vir acompanhada de correta formação pedagógica e de critérios de

seleção que privilegiem tratamento diferenciado a quem recebeu tratamento desigual em sua trajetória escolar.

Ele tem que ser trabalho diferenciado quanto à metodologia, à avaliação, ao lidar com o aluno, ao horário de trabalho... deveria ser um horário diferenciado até para a entrada e saída deles aqui na escola.

Os mecanismos que propiciem a permanência devem ser aprimorados e ampliados, visto que a demanda reprimida ainda é significativa ante as vagas ofertadas na rede pública de EPT. Essa preocupação é perceptível nas falas dos entrevistados, e de modo positivo. Acreditamos haver condições para estabelecer o debate acerca do PROEJA e as várias faces que a implantação da política pública estabelece como desafio. Entre a concepção, a implantação e sua continuidade, a avaliação do processo deve estar presente no ciclo das políticas públicas.

O percurso formativo apresenta-se como um dos pontos mais frágeis na concepção dos planos de curso e do próprio currículo. A preocupação com o emprego e a formação orientada para o exercício de uma função técnica específica, notadamente, é a maior preocupação e justificativa para a oferta dos cursos de EJA na percepção dos professores e técnicos.

Os debates sobre os princípios que norteiam a prática educativa ainda são incipientes, e a percepção da categoria trabalho como orientadora do processo formativo, mesmo que se apresente, é de forma reduzida ou pela simples formação operacional-técnica.

Para Kuenzer (2002), urge uma nova proposta de formação profissional na perspectiva de que:

É a posse do conhecimento que promoverá a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia intelectual e ética, permitindo que o trabalhador passe a ser partícipe, através de sua atividade, da criação de novas possibilidades de trabalho, no que diz respeito aos processos tecnológicos e às formas de organização. (KUENZER, 2002, p. 20).

O caráter propositivo dessa avaliação residiu ainda no cultivo da possibilidade de exercício de autonomia pelos atores sociais envolvidos, não apenas na discussão e avaliação do PROEJA, mas também em se perceberem como imersos em um contexto em que o crescente empoderamento quanto às questões que lhes dizem respeito e que estão na pauta do dia das discussões da instituição construirão

a possibilidade de superação dos problemas. E mais: o senso de comunidade construído nas discussões da política pública demonstraram o amadurecimento necessário para avançar autonomamente na busca de soluções e alternativas viáveis para a própria comunidade.

## 6 Conclusões em nada definitivas: início de um novo debate?

O desafio posto quanto à possibilidade de revisão de percurso sobre o PROEJA na rede federal são relevantes. Neste estudo, foi possível identificar o nível de autonomia crítica que a comunidade escolar exercitou. Isto favoreceu em muito a execução da metodologia de avaliação emancipadora, em que a participação qualitativa do coletivo escolar determinaria o sucesso da pesquisa.

Como desafio inicial desta pesquisa, a perspectiva de superação de incursões empíricas anteriores favoreceu o desenvolvimento deste trabalho investigativo e o caráter de inovação ao vincular Avaliação Emancipadora com Análise de Conteúdo. Essa perspectiva permitiu uma análise por dentro, e não à margem da comunidade escolar ou com o peso individual de construir caminhos alternativos como um produto científico final. Outra possibilidade de inovação está no fato de ter despertado na comunidade escolar do IFMA – Campus Açailândia o protagonismo necessário para não delegar a outros os encaminhamentos para alcançarem alternativas viáveis, pois a instituição por si e no exercício de poder simbólico do debate e das discussões de sua comunidade abriu a possibilidade de autodeterminação de seus caminhos e opções.

Nos discentes foi determinante perceber, nos três momentos de entrevistas, a capacidade de externarem suas preocupações e inquietações e a possibilidade de intervirem de alguma forma no percurso diário de dificuldades que enfrentam, quer seja por limitações e condições individuais, quer seja por condições que a instituição e seus servidores insensivelmente não demonstram perceber.

Dos professores, ressaltamos a possibilidade de autonomamente superarem os problemas que lhes afetam na lida diária nas salas de EJA, pois o compromisso político do docente determina sua atuação em situações análogas. Há anseio de querer transformar a realidade e o reconhecimento de que no Instituto Federal há uma possibilidade real de crescimento pessoal e profissional.

Como estratégias e proposições levantadas no âmbito da pesquisa, cremos que cabe o destaque das proposições dos atores sociais, inicialmente, a título de encaminhamentos dessas primeiras considerações.

Quanto à evasão, na perspectiva dos discentes, notamos que os fatores externos exercem papel inicialmente mais determinante diante dos fatores internos. No

município, há uma grande dificuldade quanto à oferta de transporte público, e isso tem interferido decisivamente no deslocamento dos discentes. Há de considerar, portanto, que o programa de auxílio transporte perde parte de sua eficácia. No âmbito interno, os alunos apontam e os servidores reconhecem que deve haver maior acompanhamento das ações e dos alunos, de modo a evitar e monitorar as razões das desistências ou infrequências, tentando agir nesse momento, e não após a impossibilidade de prosseguimento desse discente nos semestres letivos que se sucedem.

A formação pedagógica padece de maior efetividade, especialmente quanto ao conjunto de servidores que atuam no PROEJA, quer sejam professores, quer sejam técnicos administrativos, e aqui registramos nossa maior crítica. Percebemos que o nível de apropriação dos marcos legais e conceituais do programa é muito incipiente. Não há teoria educacional que seja norteadora das ações do conjunto dos servidores, mesmo considerando o nível interessante de entendimento acerca das especificidades na oferta da Educação de Jovens e Adultos à comunidade. Formamos para o mercado? E a formação integral pretendida em superação à instrução profissional? Notadamente, o isolamento dos segmentos componentes da comunidade escolar interfere na convergência de ações para o enfrentamento dos problemas. Uma maior discussão, como a que foi possível no âmbito da pesquisa, poderia determinar maior efetividade da política pública, atacando de frente os baixos indicadores de certificação escolar e os preocupantes números de evasão, fatores que ferem frontalmente a concepção do programa e seus mais caros princípios, possibilitando ir “[...] da sua aparência à essência das intenções e das contradições na sua formulação e implementação [...]”, segundo Rêses e Silva (2017, p. 26).

Há uma grande necessidade de formação específica dos professores para a lida diária nas salas de EJA. Os próprios discentes ponderaram sobre as dificuldades na mediação dos saberes teóricos com os seus conhecimentos prévios. De modo geral, os professores partem das metodologias que são aplicadas aos adolescentes nas turmas do ensino médio integrado do turno diurno, tentando aproximar a prática idealizada de uma realidade divergente do contexto escolar, pois os jovens e adultos trabalhadores estão imersos em condições sociais e escolares que não se assemelham às outras realidades dos outros segmentos escolares.

As tentativas de formação em serviço se perderam no tempo, nos idos de 2008, e desde então, em iniciativas pontuais são construídas alternativas para responder aos anseios de professores, técnicos e alunos. Cabe uma política institucional de capacitação para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, dotando-os não só de maiores e melhores possibilidades de intervenção no cotidiano da sala de aula, mas para perceberem nas especificidades

dessa modalidade o relevante papel social que a política pública em si, mesmo na forma de um programa, exerce sobre as comunidades que são atendidas. Em Açailândia não seria diferente, pois está encravada em uma região de extremas desigualdades, em que a educação, a formação profissional e a formação humana devem ser mobilizadoras das transformações necessárias diante do cenário real traduzido nos preocupantes indicadores sociais da região.

A pretensa e necessária integração do currículo ainda é um *vir a ser*, especialmente no PROEJA. A possível articulação de saberes, ponto inicial quanto à concepção de integração da educação profissional e a educação básica, poderia tecer maiores aproximações com as concepções teóricas que norteiam uma *educação do trabalho*, como preceitua a pesquisadora Olgamir Carvalho (2003). Para ela, a relação precípua entre o binômio *educação e trabalho* estabelece as condições necessárias para a concepção da escola unitária, emancipadora, e especialmente em superação ao modelo dual de educação, que reservou aos segmentos populares da sociedade brasileira a medida necessária de acesso à educação para sua manutenção como classe subalterna. Essa é uma necessidade ancorada não só sob o aspecto de justiça social, mas também pela própria demanda de formação de profissionais melhor qualificados, pois o desenvolvimento tecnológico requer trabalho e emprego de novo tipo, em total superação aos paradigmas taylorista/fordista, nos diz a autora. Esse é um grande desafio!

O PROEJA se apresenta enquanto proposta de integração da educação básica com a educação profissional como uma conquista “[...] advinda das lutas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública pelo direito à educação e de resistência à perspectiva fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas” (RÊSES, 2012, p. 108). De fato, o programa se apresenta como conquista e política necessária, mas a realidade da execução da política ainda pretende superar a visão dicotomizada e limitada de formação nos Institutos Federais.

## Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.478/05**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional

ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004/2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 30 de jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 156/2008**. Autoriza o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Açailândia do CEFET-MA. DOU – Edição n. 22/2008 de 31/01/2008. Disponível em: <[http://www.pgp.ufv.br/wp-content/uploads/2012/06/Port\\_172-08\\_parte1.pdf](http://www.pgp.ufv.br/wp-content/uploads/2012/06/Port_172-08_parte1.pdf)>. Acesso: 30 jan. 2015.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. MEC. Brasília, DF, ago. 2007.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

CIAVATTA, Maria. Educação básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna Castro de (Org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

RÊSES, Erlando da Silva. Análise da inclusão do eixo trabalho nas políticas públicas de educação: avanços e desafios. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, Jose Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. Brasília, DF: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília, DF; Liber Livros, 2012. p. 93-113.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVA, Reinouds Lima. Interfaces da integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e o mundo do trabalho. In: RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Marcia Castilho de; PEREIRA, Maria Luiza Pinho (Org.). **Educação de jovens e adultos Trabalhadores**: políticas e experiências da integração à educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Reinouds Lima; RÊSES, Erlando da Silva. A educação de jovens e adultos no IFMA – Campus Açailândia: convergências, divergências e desafios sobre o processo de implantação do PROEJA no olhar da comunidade escolar. In: CONGRESSO NORTE E NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, 8., Salvador. **Anais...** Salvador: IFBA, 2013.

Recebimento em: 22/02/2018.

Aceite em: 21/03/2018.

# Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos

Work and popular education:  
dialogue between professional education and young adult formation

Maria Emilia de Castro RODRIGUES<sup>1</sup>

Cláudia Borges COSTA<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo apresenta algumas pesquisas do Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV), em diálogo entre educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e educação popular: Movimento de Educação de Base em Goiás e EJA na SME de Goiânia: história e memória. A gênese do CMV foi o Museu Virtual da Educação em Goiás, da pesquisa *Infóvias e Educação*. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, com aporte teórico da educação popular, EJA, trabalho, educação profissional, arquivística, memória e história oral, na organização disponibilizada ao público.

**Palavras-chave:** Memória. EJA. Educação Popular. Educação Profissional.

## Abstract

The following article contains interpretations focusing in a few researches from Centro Memória Viva: Documentation and Reference in Education of Young and Adults, Popular Education and Social Movements of the Center-West (CMV), in dialogue between you thand adult education (EJA), professional education and popular education: Basic Education Movement in Goiás and EJA in Goiânia's SME: history and memory. The creation of the center in question was the Virtual Museum of Education in Goiás, the research project *Infóvias e Educação*. It is a bibliographic and documentary research, with the theoretical contribution of popular education, EJA, work, professional education, archival, memory and oral history, in the organization made available to the public.

**Keywords:** Memory. EJA. Popular Education. Professional Education.

---

1 Doutorado em Educação; Grupo de pesquisa CNPq Estado, Política e Educação; professora da Universidade Federal de Goiás. End.: Rua Dr. Gustavo Alves do Prado, Q. 17, L. 10, Bairro Santo Hilário, CEP: 74780-240. Tel.: (62) 32096210; Email: <me.castrorodrigues@gmail.com>.

2 Doutora em Educação; Grupo de pesquisa Centro Memória Viva; vínculo profissional Secretária Municipal de Educação. Email: <cbc2111@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 447-467	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Primeiras palavras

A atividade de trabalho é atravessada de história  
Yves Schwartz (2016, p. 23).

O presente artigo visa apresentar as pesquisas por nós coordenadas e/ou desenvolvidas na Região Centro-Oeste no âmbito da educação de jovens e adultos e educação profissional na perspectiva da educação popular (EP). Tratam-se das pesquisas: a) do Centro Memória Viva (CMV) - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste, o qual foi criado em 2010, com vistas a constituir um banco de dados digital sobre a memória, documentação e história vivenciada nos sistemas oficiais de ensino (secretarias estaduais e municipais de educação), movimentos de educação popular e movimentos sociais vinculados à EJA. O banco de dados vem sendo desenvolvido em rede no Centro-Oeste pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que o coordena, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade de Brasília (UnB). A coordenação geral está com a professora doutora Maria Margarida Machado e em Goiás a pesquisa conta com recursos advindos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg). Nesse sentido, atuamos com os subprojetos Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB Goiás) e da *Educação de Jovens e Adultos na SME de Goiânia: história e memória*; b) e do Observatório da Educação (Obeduc), com a pesquisa denominada *Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/ mídias virtuais*, vinculada e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme Edital Obeduc-2012, Projeto n. 13769. Essa pesquisa, desenvolvida em rede com a Universidade Federal de Goiás (UFG), que a coordena, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB), contou inicialmente com a coordenação da Prof. Dra. Maria Margarida Machado (jan./2013 a fev./2016) e a seguir da Prof. Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues (fev./2016 a nov./2017).

Os objetivos da pesquisa do CMV voltam-se para a identificação, classificação, organização, análise documental e disponibilização *online* de materiais da educação, especificamente da EJA, educação popular e movimentos sociais, que constituem a memória passada e atual, a fim de ser estudada, analisada, formando narrativas advindas da percepção de pesquisadores e interessados nas temáticas.

O CMV teve suas origens assentadas no Museu Virtual da Educação em Goiás, organizado em 2002, com o projeto de pesquisa *Infovias e Educação*, tendo sua proposta retomada a partir da reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação (Anped), em 2008, em que o Professor Osmar Fávero propiciou reflexões acerca dos movimentos de educação popular, o que provocou os pesquisadores da UFG a pensarem numa pesquisa sobre os movimentos de educação popular da década de 1940-1960. Dessa forma, suscitou o fomento ao Museu Virtual da Educação em Goiás, que contou com recursos financeiros, inicialmente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) a projetos denominados Centros de Referência em EJA, nos anos de 2010 e 2011.

No CMV o trabalho desenvolvido foi composto com o uso efetivo de pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, os estudos sobre os eixos da pesquisa EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais constituíram-se como reflexões necessárias para as reflexões dos pesquisadores. O acesso às leituras de Brandão (2000), Fávero (2006), Guimarães e Nepomuceno (2009), Paiva (2003), Wanderley (1984), Rodrigues (2008), entre outros, foi essencial para esse momento. Como as discussões abriram-se para a disponibilidade pública e gratuita do acervo, sentimos a necessidade de buscar outros estudos que pudessem contribuir com a organização e tratamento da documentação. Assim procuramos compreender e estruturar uma forma de reunir, descrever, classificar e digitalizar os documentos produzidos. Tudo isso foi possível utilizando como referência a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade)<sup>3</sup>.

No que tange à análise documental, recorremos a referenciais como: Pimentel (2001), cuja pesquisa qualitativa apresentou o processo de uma investigação que objetivava compreender as relações entre os objetos de sua pesquisa; Corsetti (2006), que também relata a construção da sua pesquisa historiográfica com a adoção das fontes e análise documental em diferentes áreas do conhecimento; Lüdkee André (1986), que discutem a relevância de confrontar os dados durante o processo de pesquisa; Sá-Silva et al. (2009), com elementos da pesquisa documental, que aborda sobre pistas teóricas e metodológicas, entre outros.

Compreendemos sobre os processos inerentes à pesquisa documental e histórica, a partir dos estudos sobre a memória individual, pautando em autores como Bosi (1994), Esquinsani (2012), Halbwegs (2006), Gandon (2001), Le Goff (2003) e Ricouer (2007). Com relação à história oral, foram utilizados Alberti (2004) e Ciavatta (2009), que trazem a importância de se trabalhar com relatos e entrevistas na constituição da memória coletiva.

---

3 A Norma Brasileira de Descrição Arquivística, usada como referência para a classificação e catalogação documental, orienta como proceder para a organização de arquivos em âmbito nacional, foi criada conforme parâmetros internacionais para organização de arquivos de acordo com a General International Standard Archival Description (ISADG).

A história aqui recontada e registrada a partir das pesquisas é uma tentativa de enfrentamento da condição marginal que a EJA sempre ocupou no processo educacional, especialmente aquela voltada para o meio rural. Pesquisas sobre a EJA foram pouco sistematizadas e divulgadas, o que demanda um compromisso de nossa parte, por considerarmos que a memória é lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, fazendo-se necessário sistematizar e refletir sobre o passado para ajudar a compreender o presente e (re)construir, no presente, o futuro. Também consideramos fundamental uma “[...] memória coletiva que sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

As mencionadas contribuições teórico-metodológicas foram utilizadas no decorrer do processo, associando-as a outras formas de organização documental, pensadas por historiadores, na perspectiva de buscar um tratamento da documentação que respeitasse o movimento educacional, a dinâmica da história produzida pela EJA, tanto pelos movimentos sociais quanto pelos sistemas oficiais de ensino.

Trilhando o caminho dos estudos, bem como da organização do acervo do CMV, foram criadas as fichas catalográficas, que trariam as informações disponíveis no documento para serem lançadas no banco de dados. Inclusive, uma parcela das pesquisas já está disponível no endereço <[www.fe.ufg.br/nedesc/cmv](http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv)>. Nesse processo de higienização, catalogação, descrição e escaneamento, o subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO) já tem organizados 509 documentos, dos quais 283 já estão disponibilizados *online*. No processo de organização, delimitaram-se as categorias para distribuição do acervo em seções, séries e dossiês, de acordo com a Nobrade. Consideramos as orientações dessa norma arquivística por ser de âmbito nacional e adaptar as normas internacionais à realidade brasileira, o que possibilitou que pudéssemos fazer parte de uma rede internacional de informação e documentação relacionada à EJA, a Adult Learnig Documentation and Information Network (Aladin).

Paralelamente à localização, higienização, organização e postagem dos documentos no banco de dados, houve a sistematização e registro por escrito, filmagens/vídeos, fotos, bem como foram realizados estudos e análises, o que resultou em publicação de artigos (apresentados em eventos e publicados); produção de relatórios de pesquisa (PIBIC, encaminhados às agências financiadoras); seminários da pesquisa e divulgação no site do Fórum de EJA (<[www.forumeja.org.br/cr](http://www.forumeja.org.br/cr)>).

Nesses escritos procuramos ainda expor as discussões advindas do Obeduc, que trazem os desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. A pesquisa nesse âmbito tem buscado as identidades dos sujeitos, o currículo integrado e o mundo do trabalho.

## Os conceitos de trabalho e educação tecidos na pesquisa

No âmbito da EJA e educação profissional, com ênfase na concepção de educação emancipatória e na opção pelo currículo integrado, tem-se pautado nos aportes teóricos marxiano, gramsciano, freireano, vygotskyano, entre outros, por compreendermos que tomar a EJA no diálogo com as diferenças culturais, sociais e educacionais dos trabalhadores-estudantes é concebê-la a partir de uma inspiração nos princípios humanistas e da educação popular. Educação popular aqui pensada como manifestação cultural do povo, como uma teoria do conhecimento, por ser legitimada e construída nas práticas sociais, nas experiências e histórias de vida dos e pelos sujeitos, cujas práticas pedagógicas são intencionadas na promoção da transformação social, contando com a participação comprometida de todos os sujeitos envolvidos, educandos e educadores, que almejam construir uma sociedade permeada por valores humanos de justiça, igualdade e ética. Dessa forma, esses escritos pretendem fazer uma leitura do trabalho e da Educação Popular em diálogo com a EJA e a EP, em seus aspectos político-pedagógicos a partir de um recorte histórico dos anos 1960 aos dias atuais.

Iniciaremos abordando sobre o trabalho em uma perspectiva histórico-ontológica. Nessa direção, segundo Marx:

O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2004, p. 202).

O trabalho como categoria histórico-ontológica pressupõe a relação orgânica dos homens com a natureza, pois o homem vive da natureza e a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para garantir sua sobrevivência. A vida física e mental do homem está interligada com a natureza, que não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza e, com os outros homens, transforma a realidade; portanto, constitui a história, mas também a si mesmo, aos homens, sendo que nesse processo:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo, comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhões de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter homens vivos. (MARX; ENGELS, 2001, p. 39).

Portanto, o trabalho deveria lhes proporcionar condições para viver – comer, beber, ter habitação, vestir-se –, em uma relação de dignidade, usufruindo da produção dos meios que permitam a satisfação das suas necessidades, a produção da própria vida material. Esse é um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história.

Contudo, historicamente o homem não tem se visto como parte da natureza. O trabalho se incorpora da categoria sócio-histórica e assume diversas formas sociais, conforme modos de produção historicamente determinados, que se apropriam do produto social do trabalho; assim o homem se aparta da natureza, destruindo-a, explorando-a e vivendo dela apenas. Da mesma forma como explora a natureza, o homem explora os outros homens. Conforme Marx (2004, p. 208):

O processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria [...] Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho.

Esse é o acontecimento histórico marcante: a transformação social da força de trabalho em mercadoria. O contexto moderno inaugura sua matriz social com a instituição da força de trabalho como mercadoria, de modo que o trabalho assalariado se tornou uma configuração histórica do trabalho humano que se materializou sob o modo de produção capitalista. Portanto, numa sociedade capitalista:

- 1) [há] a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção;
- 2) a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles;
- 3) a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudo personalidade usurpadas – voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital;
- 4) a equivalente personificação do trabalho. (ANTUNES, 2002, p. 21-22).

E nesse processo o/a trabalhador/a, aluno/a da EJA, que depende da venda da sua força de trabalho para (sobre)viver, muitas vezes, entre comer e estudar, opta por comer – alimentar a si e aos seus, o que provoca inúmeras vezes o afastamento escolar temporário e/ou permanente, pois a marca do/a estudante trabalhador/a, em especial o pai ou mãe de família, é a ter de lutar pelas necessidades básicas de vida, pela via do trabalho. Esses estudantes inserem-se no atual contexto marcado pelo formato de relevante exploração do capital, pautado no modelo neoliberal da economia, que a partir da década de 1980 acelerou o processo de globalização dos mercados e a mundialização do capital. Sobre a concepção de globalização, Frigotto (1998, p. 13) analisa: “No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes.” Para esse autor o referido período histórico, no contexto ético e político, significa a confirmação da visão neoliberal de um novo modelo econômico em que o mercado impera como condição única de sobrevivência da sociedade dos homens. No período neoliberal a:

[...] sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações, tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade, dadas as complexas relações entre essas formas de ser e existir da

sociabilidade humana. A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (ANTUNES, 2002, p. 15).

Nesse contexto, o sistema capitalista toma a escola como lócus de formação para o mercado de trabalho. Contudo, é essa a função que compreendemos para a formação educacional? De que educação estamos falando? A que possibilita transformar a sua, a minha, a nossa vida? Qual o sentido da escola para jovens e adultos? Freire (2001, p. 35) destaca:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Como pensar a relação trabalho e educação? Um dos caminhos é aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente e refletir a natureza das contradições que emergem dessas relações. Na argumentação de Frigotto:

Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações. (2002, p.18).

Consideramos que para trabalhar na educação com o povo, e não só para o povo, a educação popular seja fundamental. Trata-se de uma educação que dialogue com vários conceitos constituídos no contexto histórico. Esse

ideário de uma educação popular tem sido tratado: como sinônimo de luta pela educação para todos e responsabilidade do Estado por Paiva (1984, 2003) e por Beisiegel (1992); como educação do oprimido por Freire (1984, 1987), no contexto da formação do “[...] homem convertido em classe. É o homem libertado” (BRANDÃO, 1980, p. 129); na defesa dos interesses das classes populares, com vistas à construção da sua própria *identidade cultural*, por Jiménez (1988); nas práticas voltadas para o exercício da cidadania, em que as maiorias populacionais possam assumir o seu papel sócio-político na conjuntura, como política de resistência dos grupos populares, na busca por mudanças (BEZERRA, 1980); articulado ao conceito de classes populares, que traduz os interesses dessa classe, do *povo* (WANDERELY, 1980); e articulado aos movimentos sociais populares (PALUDO, 2010, 2011). Trabalharemos aqui com a concepção apontada por Freire: “Aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 3).

## Educação Popular na construção da formação dos jovens e adultos trabalhadores

Trata-se de uma opção política de atuar com a classe trabalhadora e a serviço dessa classe. E para tal temos pautado nosso fazer-pensar nos referidos princípios da Educação Popular libertadora, crítica, que busca a coerência entre a teoria e o que se vivencia na prática, pois, segundo Paulo Freire, “[...] a coerência é o maior desafio do educador progressista” (2004, p. 120). Princípios que tomam educandas(os) e educadoras(es) como sujeitos históricos do processo educativo.

No que tange à construção, desenvolvimento e avaliação do trabalho educativo da EJA nos pautamos na pesquisa em educação como princípio no processo ensino-aprendizagem; no compromisso ético-político com a classe trabalhadora, explicitado na permanente intencionalidade política do ato educativo, na formação com consciência crítica e na organização/mobilização dos excluídos com vistas à transformação social. Trata-se de uma educação desafiadora/problematizadora, visto que instigará a curiosidade e atenderá os interesses e necessidades dos educandos.

Para tanto, são fundamentais: a análise crítica da realidade, a ação, a consciência crítica, a politização e a conscientização de classe. Para pensar na construção do currículo da EJA é necessário compreendê-lo como um processo

significativo, que valorize os conhecimentos populares e científicos e estabeleça vínculos com a prática social. Há de se pautar no respeito à linguagem popular dos educandos; na apropriação da linguagem padrão, cuja leitura da palavra deve ampliar a leitura de mundo para dar sentido e significado à leitura da palavra, mediante a leitura crítica da realidade e da palavra; numa prática educativa baseada na totalidade concreta; numa formação humana, integral, interdisciplinar, pautada em princípios ético-morais; no papel do/a educador(a) que toma a educação como ato político, com opção e compromisso de classe, no exercício da mediação com vistas à (re)construção dos conhecimentos, saberes e práticas.

Referencia-se em saberes produzidos historicamente por todos, nas relações sociais que se estabelecem entre indivíduos e deles com o meio, embora sejam eles apropriados e organizados pela classe dominante, como se fosse de sua exclusividade, e desvalorizados os saberes produzidos e organizados pela classe trabalhadora como não saberes. E o trabalhador possui saberes, construídos historicamente, ainda que não estejam sistematizados, o que Paulo Freire (1987) denomina saberes de experiência feitos, ao que Vygotsky (1991) chama saberes cotidianos e Gramsci (2004) senso comum e/ou núcleo sadio do senso comum, o bom senso.

Ao afirmar-se que existe um saber intrínseco ao trabalhador e à sua classe, quer-se dizer que, nas relações sociais de produção de sua existência, individual e coletivamente, mesmo sob as condições adversas da sociedade capitalista, o operário produz conhecimento, detém um saber, tem uma determinada consciência da realidade. (FRIGOTTO, 2002, p. 20).

Ao enfatizar o mundo do trabalho, na sua historicidade, como relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego, mas que não os exclui, e que abarca o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas, etc., estou querendo sinalizar que aí se situa o lócus da unidade teórica e prática, técnica e política, ponto de partida e chegada das ações educativas que, na escola, nos sindicatos, na fábrica, interessam à luta hegemônica das classes populares. (FRIGOTTO, 2002, p. 24).

A EJA deveria pautar-se nos saberes e conhecimentos dos sujeitos, nos interesses e necessidades dos/as educandos/as como ponto de partida para a

elaboração do currículo, das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, pois essas práticas e saberes estão imbricadas com uma ação pedagógico-política, o que, na Educação Popular, é determinada a partir das ações desenvolvidas com grupos sociais menos favorecidos e aqueles que se aproximam das causas de luta social pela emancipação de todos e de cada um, quer seja contribuindo no processo de formação de jovens, adultos e idosos na educação básica numa abordagem da educação popular, quer seja em movimentos sociais e de EP.

Conforme a Educação Popular, prática e teoria são indissociáveis, uma vez que todo saber-fazer de mulheres e homens é um saber impregnado de conhecimento. É na Educação Popular que se insere a possibilidade do exercício pleno do fazer pedagógico como um ato político, posto que temos a consciência que a educação não é uma construção neutra. Conforme Paulo Freire (2004), na *Pedagogia da Autonomia*, fazer educação não é transmitir saberes e conhecimentos; fazer educação é um ato político que promove a superação da consciência ingênua para a construção da consciência crítica.

[...] a tendência democrática não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...] assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral a essa finalidade. (GRAMSCI, 1991, p. 137).

Dessa forma, quando partimos dos pressupostos que sustentam a Educação Popular, é possível afirmar que as experiências, saberes e conhecimentos dos educandos são o ponto de partida para a elaboração do currículo, que deve partir da discussão sobre a vida cotidiana e sua inserção como sujeitos históricos e sociais. Assim, os educandos participam da discussão – como o faziam nos Círculos de Cultura –, pois passa a haver diálogo entre os sujeitos que participam do processo, e não um ensino distanciado da realidade social. A proposta de Freire é tomar o diálogo como princípio educativo, com a participação de todos no processo ensino-aprendizagem, indistintamente. E na EP isso é fundamental, em especial na EJA, com sujeitos envolvidos com o mundo do trabalho.

Nos Círculos de Cultura, criados em 1960 por Paulo Freire como espaços educativos em que transitavam diferentes subjetividades e conviviam

diferentes saberes, bem como nas escolas de São Paulo na gestão do Partido dos Trabalhadores nos anos 1990, os educadores e educandos assumiam a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo educativo. No processo educativo o educador não se enviaece como se fosse o único detentor do conhecimento, mas aquele educador que reconhece sua competência técnica e seu compromisso político com a classe trabalhadora, compromisso de classe da qual também faz parte, com a qual atua em uma escola pública.

Eram nos Círculos de Cultura (movimentos de educação popular dos anos 1960) e nas escolas públicas (final dos anos 1980/1990) que educandos e educadores discutiam temas e palavras geradoras e, a partir delas, a organização do conteúdo e a construção de um currículo que, verdadeiramente, construía a emancipação. Trata-se da construção de um currículo que parte da realidade dos educandos, da escuta aos seus interesses e necessidades, como coletivo de comunidades, e sobre essa escuta se debruçam os educadores, coordenadores, apoios pedagógicos para construírem os temas a serem trabalhados, as redes de conteúdos a serem desenvolvidos interdisciplinarmente, numa perspectiva de formação integral.

Cabe aqui uma retomada histórica, reafirmando-se que uma das características do modo de produção capitalista recai sobre a divisão social e técnica do trabalho e, dessa forma, as mudanças estabelecidas no mundo do capital exigem uma configuração educacional de classe social. Essa perspectiva impôs e continua impondo a concepção de educação que tem historicamente apartado trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica.

A dualidade histórica brasileira entre educação propedêutica e profissional, a partir de 2005, é questionada por meio do debate do currículo integrado; nesse sentido, deu-se um passo na compreensão das necessidades da educação de jovens e adultos e de sua importância no que tange ao desenvolvimento social do país, a partir dos trabalhadores. A partir do Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), ampliou-se a oportunidade de oferta de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de Formação Inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA, o que resultou então na criação do Proeja-FIC (BRASIL, 2007). Trata-se de uma experiência pedagógica da EJA com educação profissional nos anos finais do ensino fundamental, a qual foi acompanhada, registrada e está sendo sistematizada e organizada pela pesquisa

Obeduc<sup>4</sup>, coordenada pela UFG e disponibilizada no CMV e no Portal do Fórum Goiano de EJA.

Integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, esse foi o fundamento, conforme Ramos (2005). Isso é, são dimensões indissociáveis no contexto social e na formação dos trabalhadores. Assim, o currículo integrado apresentou-se como uma possibilidade de inserção social para aqueles que foram obrigados a se afastarem do processo de escolarização pelas próprias condições concretas de existência, mas também representava a perspectiva da formação humana, essencial para a condição emancipatória dos homens e mulheres dessa sociedade.

A partir da incorporação do Proeja<sup>5</sup> na Rede Municipal de Goiânia, os estudos e os diálogos sobre a educação de jovens e adultos e educação profissional se intensificaram e, dessa forma, tornou-se outro eixo da pesquisa. Nesses escritos, estamos procurando nos ater nos estudos teóricos que se tornaram

- 
- 4 Além de ter sido registrada, resultou em dissertações de mestrado (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO, 2015; FRANCISCO, 2015; LACERDA, 2016), cinco trabalhos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sendo três da bolsista Andréia Ferreira dos Santos, relacionados à EJA na SME de Goiânia, conforme: 2013-2014: Construção do Currículo no Proeja-FIC/Pronatec da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; 2014-2015: Continuidade do Acompanhamento e Avaliação da Construção do Currículo Integrado no Proeja-FIC/Pronatec da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; 2015-2016: Análise da Formação continuada do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja-FIC), de 2010 a 2015, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, sendo que esse último teve continuidade com a bolsista Patrícia de Moraes Fontenele, a qual deu continuidade à pesquisa com dois outros projetos de pesquisa: o de 2016-2017, Formação continuada de apoios técnico-pedagógicos, coordenadores, diretores e professores da Educação de Jovens e Adultos; e o de 2017-2018, Formação continuada de apoios técnico-pedagógicos, coordenadores e professores da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E ainda três trabalhos de conclusão de curso e vários projetos de pesquisa, dentre eles os projetos de pesquisa de mestrado aprovados no PPGE/FE/UFG, com o título Trajetórias Formativas dos Educadores Populares do Projeto AJA-Expansão, de Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro; e outro em processo de seleção no referido programa, com o título A Prática Pedagógica dos Educadores do Projeto AJA-Extensão/SME-Goiânia e suas Implicações no Processo de Alfabetização, de Jéssica Larrayne da Silva; e dois projetos de doutorado que resultaram em teses de doutorado na UnB, além de vários artigos.
- 5 A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), no período de 2010 a 2012, realizou, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a experiência de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, denominada Proeja-FIC, numa escola municipal. A partir de 2012, essa experiência foi acompanhada pela pesquisa do Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). No ano de 2014 foi realizada uma pesquisa, universo de 49 participantes, com os educadores do Proeja-FIC, projeto realizado com dez turmas da Rede Municipal da Educação de Goiânia. Essa pesquisa nos trouxe o conhecimento do perfil desses educadores, bem como sua formação e expectativas com a formação continuada, ação imprescindível para realização do projeto.

imprescindíveis para a compreensão da complexidade do trabalho e educação para os trabalhadores-estudantes da EJA.

Dessa forma, Gramsci (2004b), a partir da dimensão omnilateral, ressalta a pertinência de se buscar o sentido da unidade teoria-prática, enfatiza o trabalho na sua historicidade, como unidade social imprescindível, mas não se limita à ocupação, emprego, tarefa, isso é, assinala o trabalho de forma ampliada nas dimensões das relações produtivas, culturais, ciências, tecnologias e prática, técnica e política. Isso constitui o fundamento das ações educativas que as escolas, sindicatos, fábricas, prisões ou outros espaços precisam constituir para contribuir na formação dos trabalhadores.

Nas implicações do ideário da educação popular, Gramsci (2004a, v. I) argumenta que a educação como prática social pode acontecer em vários espaços, a saber, nas reuniões dos partidos, nas fábricas, na organização dos sindicatos, no processo das greves e mesmo nas prisões, entre outros espaços. Os espaços das fábricas tornam-se lugares de aprendizagem, o que devem ser sustentadas nos *centros* ou *círculos de cultura*.

Conforme Escritos Políticos (2004a, v. 1, 1910-1920), em 1917, Gramsci propõe a criação, em Turim, de uma associação proletária de cultura, na expectativa de inserir a discussão de cultura na ação política e econômica socialista. Em 1920, participou da *escola de cultura*, promovida pela Revista L'Ordine Nuovo, ocasião em que trazia discussões e análise sobre a Revolução Russa. Essa dimensão de educação constitui-se na sua intervenção nas relações sociais.

Da mesma forma, os 'lugares de autonomia' e contestadores da lógica capitalista não estão isentos dela. Portanto, como produtores de educação e cultura que somos, por profissão, temos que construir estratégias questionadoras e transformadoras do próprio processo de produção no qual estamos inseridos. Em qualquer circunstâncias sabemos que 'a resposta só pode ser global, de modo a unificar o que o capitalismo procurou dividir: os operários entre si, mundo da produção e mundo da cultura, escola e fábrica, estudantes e trabalhadores'. (GORZ, 1980, p. 209, grifos do autor).

Todo esse estudo propiciou reflexões que contribuíram para pensar e defender a formação integrada fundamentada na concepção materialista dialética de conhecimento. Essa concepção postula que a realidade pode ser conhecida e compreendida pelos homens. "É pela relação entre homem-natureza e homem-homem (pelo trabalho), que o ser humano produz sua

existência como espécie e como sujeitos singulares” (RAMOS, 2005, p.108). A concepção– Formação Integrada – concerne o sentido de completude, da coesão das partes no seu todo, de integração no distinto. É pensar o processo educativo concretizado a partir de uma totalidade social, com suas inúmeras intervenções históricas.

A defesa de que a “[...] educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 84) é o que reafirma o sentido do currículo integrado. Essa superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, afirma a compreensão do trabalho como princípio educativo. Na argumentação de Ciavatta (2005), é a possibilidade de assegurar aos trabalhadores a formação capaz de propiciar condições para sua atuação como sujeito histórico, como dirigentes e cidadãos.

As reflexões a partir do referido aporte teórico favoreceram um olhar no fazer pedagógico nas escolas em que se observou a possibilidade da concretização da visão dialógica, no ensejo de compartilhar a experiência dos educadores e da real participação dos educandos como atores sociais socializando reflexões e opiniões. A busca de enxergar a formação voltada para jovens e adultos trabalhadores, resguardada da constituição de tornarem-se simplesmente mão de obra de baixo custo para atender ao mercado de trabalho, possibilitava a construção da autonomia dos trabalhadores diante do poder econômico e político.

Esses elementos têm sido objeto de inúmeras discussões na EJA, bem como de pesquisas desenvolvidas no país afora. Na história brasileira a EJA, alguns movimentos sociais e a educação popular têm enfrentado o debate em que a educação tem o caráter de unidade entre conhecimento e trabalho, embora a sociedade capitalista insista em tratar como dois mundos apartados. A educação integrada tem vivenciado um campo de disputa política na história desse país. Esse é um debate que tem alimentado educadores e trabalhadores, ainda que o poder hegemônico o considere como ideia superada.

## Algumas considerações

Consideramos que a memória é lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura sistematizar e refletir sobre o passado para contribuir na construção do presente por meio de atores sociais dispostos a interferir na realidade. As pesquisas realizadas pelo CMV têm contribuído com a visibilidade da história vivida pela EJA, educação popular e movimentos sociais em Goiânia, Goiás e no Centro-Oeste.

Essa história tem sido recontada por aqueles que a construíram por meio de entrevistas, história oral, fontes documentais, etc., o que vem sendo sistematizado em um banco de dados, além de inúmeros trabalhos (artigos, projetos, monografias, dissertações e teses) que têm sido desenvolvidos pelos integrantes e pesquisadores que acessaram dados do CMV, contribuindo, dessa forma, com a reconstrução/sistematização e ou ampliação da historiografia da EJA, bem como da trajetória da educação popular e movimentos sociais vinculados à EJA.

A leitura dos Movimentos Sociais e da Educação Popular hoje, no Brasil, não pode prescindir do estabelecimento das relações com o que ocorre no continente latino-americano. Conforme Conceição Paludo, em seus escritos Educação Popular e Movimentos Sociais na atualidade (2010) sobre o mapa da situação da América Latina, provocado pela avalanche neoliberal, surpreende pela diversidade de situações, a saber: resistência na perspectiva de assegurar direitos, historicamente conquistados com muita dificuldade, luta por uma refundação democrática de caráter mais radical e processo de assegurar canais de participação nos modelos institucionais em vigor.

A trajetória do trabalho desenvolvido no CMV tem possibilitado mostrar a relevância de restituir a memória dos processos educativos desenvolvidos por meio de fontes orais e documentais. Ainda são desafiadoras para a equipe as metodologias utilizadas na pesquisa, pois a necessidade de conciliar o olhar do pesquisador com as técnicas arquivísticas é uma realidade.

Por último, as pesquisas e estudos apontaram para o necessário diálogo sobre o trabalho, educação e educação profissional, o que nos trouxe a compreensão de que a disputa entre capital e trabalho também apresenta o embate por outros interesses, que se desenvolvem em todos os âmbitos sociais, entre eles, no campo da educação. A possibilidade de chegar aos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente acontece por via da escola. Mas é necessário que se conceba o currículo integrado como possibilidade da formação dos trabalhadores; assim, compreende-se que trabalho, ciência e cultura precisam estar em diálogo permanente com a formação geral e a profissional.

No entanto, a pesquisa tem mostrado o grande desafio na concretização desse currículo integrado, e o quanto ele se encontra na contramão do ideário neoliberal, defendido pelo poder hegemônico. Ousar nos estudos e pesquisas que tomem o currículo integrado como possibilidade de repensar a educação para jovens e adultos significa buscar outra estrutura política e pedagógica voltada para a formação dos trabalhadores, integrando os saberes específicos deles com os conhecimentos sistematizados historicamente.

O trabalho adquire saberes específicos que os responsáveis pela formação desconhecem. E somente quem vivencia a relação com o trabalho é que pode

desvelar essa especificidade produzida pelos trabalhadores no processo laboral. Assim, para conhecer o trabalho é preciso ouvir quem o executa e a partir dessa escuta considerar as várias reflexões possíveis, as quais envolvem saber, produção do saber e a relação do trabalhador com esse saber.

## Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-48.

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. **O retorno à escola**: o significado da escolarização para trabalhadores adultos. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

ARAÚJO, Rafael Vieira de. **A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do Proeja FIC**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm)>. 15 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2007.

Clavatta. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

Clavatta. A. **Mediações históricas de trabalho e educação – Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

Corsetti, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira. Entre Percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da História Oral. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012.

Fávero, Osmar. **Uma pedagogia da participação**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

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 2013-2014**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Frigotto, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

Frigotto, G. Trabalho, conhecimento, *consciência e a educação do trabalhador*: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-26.

GANDON, Tania Risério d'Almeida. Entre Memória e História: tempos múltiplos de um discurso a muitas vozes. In: **Projeto História: História e Oralidade**. São Paulo: Educ., 2001.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. **Estudos Políticos**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. Tendencias de la cultura y la cultura popular en la educación popular. **Contexto & Educação**, Ijuí, Universidade de Ijuí, n. 9, jan./mar. 1988.

LACERDA, Cláudio Virote. **A Experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**: a construção do currículo pelos sujeitos da educação de adolescentes jovens e adultos (Eaja). Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Loyola. 2003.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo et al. (Org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico (II)**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. v. 1, p. 39-55. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/ConceicaoPaludo.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Movimentos Sociais na atualidade: algumas considerações. In: RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa da; ROBEIRO, Marlene. (Org.). **I Seminário do TRAMSE: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação - Redes de Pesquisa**. Porto Alegre: Itapuy, 2011. v. 1, p. 22-35.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, Londrina, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, M. N. **Concepção de ensino médio integrado**. (Versão ampliada de outro título “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, neste foi incorporado discussões realizadas no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08-09/maio/2008). Disponível em:<[http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul.de 2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa %20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa %20documental.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2011.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan/jun, 2003.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Saber. In: ALVES, Wanderson Ferreira; MACHADO Maria Margarida (Org.). **Trabalho & Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 177-196.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Infovias e Educação*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebimento em: 06/11/2017.

Aceite em: 05/12/2017.



# Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente

## Transphobia and school routine: impacts on the teacher/student relationship

Neil FRANCO<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo contextualiza sobre manifestações de preconceito e discriminação nas relações estabelecidas entre professoras travestis, transexuais e transgêneros e corpo discente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em que foram analisadas fontes bibliográficas, documentais e empíricas. Destacam-se as teorias pós-críticas como campo teórico, em especial, a teoria *queer*. Concluiu-se que a transfobia é um fenômeno que habita o contexto escolar, exigindo medidas pontuais para que esse processo de segregação do humano seja amenizado. Nesse trajeto, a presença de professoras *trans* na escola pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Professoras *Trans*. LGBTfobia. Escola. Alunos/as.

### Abstract

This study contextualizes on manifestations of prejudice and discrimination in the relations established between transvestite, transsexual and transgender teachers and the student body. It is a qualitative research in which bibliographical, documentary and empirical sources were analyzed. It highlights the post-critical theories as a theoretical field, especially the queer theory. It was concluded that transphobia is a phenomenon that inhabits the school context demanding punctual measures so that this process of human segregation is minimized. In this way, the presence of trans teachers in school can trigger new perspectives of belonging to the LGBT segment in the school context.

**Keywords:** *Trans* Teachers. LGBTophobia. School. Students.

---

1 Doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física e Desportos. End.: Rua Paulo de Souza Freire, 230, apto 702, São Mateus, Juiz de Fora, MG – Brasil. CEP: 36.025-350. Tel.: (32) 99151 2703. Email: <neilfranco010@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 469-486	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Delineamentos iniciais

Berenice Bento (2008) contextualiza sobre o terrorismo contínuo, desencadeado pelo processo de produção do gênero e das sexualidades, iniciado desde o nascimento, com o objetivo de preparar os corpos para que desempenhem com sucesso as prerrogativas da masculinidade ou da feminilidade. A autora define esse processo como *heteroterrorismo*. Para isso, por meio de uma *pedagogia dos gêneros hegemônicos*, tecnologias do discurso são acionadas e responsáveis por preparar os corpos para se enquadrarem na vida sob a referência da heterossexualidade na qual uma *ideologia da complementariedade dos sexos* é por todo o tempo acionada.

Quando contrariadas, essas tecnologias do discurso desencadeiam o que nomearemos homofobia, lesbofobia e, em especial para este estudo, a transfobia<sup>2</sup>, um medo social, que mais se aproxima de ódio em relação àqueles/as cujas funções do sexo não se complementam na norma macho/fêmea, pênis/vulva. Aciona-se com isso uma espécie de *perda do gênero* que gera um terror de se pensar na desestabilização da realidade e da autenticidade de se fazer homem ou mulher (LOURO, 1997; BUTLER, 2003).

Nesse processo, a escola atua como uma representativa instituição social na qual se prioriza o ensino, a aprendizagem e, na maior parte do tempo, a manutenção de normas culturais hegemônicas que constituem a sociedade. Dentre essas normas, consagra-se a forma como homens e mulheres devem construir seu gênero e viver suas sexualidades como aprendizados naturalizados e incorporados, explícita ou implicitamente, nas práticas educacionais (BENTO, 2008; BUTLER, 2003; LOURO, 1997).

Este estudo narra histórias de vidas marcadas pelo heteroterrorismo e vivências da transfobia. Mas, também, de professoras travestis, transexuais e transgêneros que se construíram como sujeitos de resistências, especialmente por terem ultrapassado ou, talvez, sobrevivido, a um dos espaços sociais no qual a normatização do gênero e das sexualidades se faz mais contundente (BUTLER, 2003; LOURO, 1997). Outra dimensão dessa resistência seria o regresso a esse espaço, a escola, exercendo a docência.

Compreendemos travestis, transexuais e transgêneros como expressões identitárias que demarcam o rompimento e o cruzamento dos limites históricos,

---

2 Além da dimensão da sexualidade, a transfobia demarca vigorosamente um ódio em relação àqueles/as que ultrapassam as fronteiras do gênero - pessoas trans, tornando-se, em nossa interpretação, um fenômeno que vai além das dimensões da homofobia.

sociais e culturais estabelecidos para o gênero. Problematizam e situam em estado de divergência o dimorfismo macho/fêmea, a heterossexualidade e, por conseguinte, as idealizações do que é ser homem ou mulher, instituídas e consolidadas a partir das normas de gênero que conferem o estado de humanidade aos corpos (BENTO, 2008; BUTLER, 2003).

A heterossexualidade consiste na manifestação do desejo afetivo e sexual por outra pessoa do gênero oposto, nomeado pelas normas de gênero como a identidade sexual hegemonicamente correta, possível e viável, porque subsidiada na relação vulva/mulher/feminino e pênis/homem/masculino. A manifestação do desejo afetivo e sexual por pessoas do mesmo gênero ou pelos dois gêneros corresponde, respectivamente, à homossexualidade<sup>3</sup> e à bissexualidade (LOURO, 1997; SILVA, 2007).

Por outro viés, mas não deslocado da identidade sexual, a identidade de gênero se define como a forma pela qual a pessoa se localiza e se identifica como homem ou mulher. Isso implica, aqui, em outras possibilidades além daquela imposta pelo dimorfismo das normas de gênero, quais sejam, ser uma mulher travesti, mulher ou homem transexual, mulher ou homem intersexual, entre outros (BENTO, 2008; BUTLER, 2003; LOURO, 1997). Ambas as identidades, sexual e de gênero, partilham ensejo de se constituírem nas dimensões sociais e culturais, como observa Tomaz T. Silva (2007).

Partindo dessas questões, elucidamos nosso foco de investigação: professoras cujos corpos demarcaram a transgressão, a desobediência, o afrontamento aos princípios históricos, sociais e culturalmente construídos pela sociedade ocidental, fundamentados, especialmente, na manutenção da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino, ou, expressando, de forma mais concisa, a heteronormatividade.

A heteronormatividade é o processo de efetivação e naturalização da heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária e sexual. Com isso, criou-se um conjunto de dispositivos que se vinculam diretamente à produção de corpos, sujeitos e identidades definidos e coerentes com a sequência corpo/gênero/sexualidade. Nesse processo, consolidou-se a crença na natureza de divisão binária entre os corpos, macho/fêmea, e, conseqüentemente, gêneros distintos, homem/mulher, bem como a atração afetivo-sexual entre sexos opostos, masculino/feminino (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

---

3 A homossexualidade abrange as identidades gays e lésbicas. Detalhes sobre a construção histórica dessas expressões identitárias são apresentadas por Franco (2009), capítulo II.

Nesse processo, os sujeitos que não se conformam a esse padrão de efetivação do gênero e aqueles/as que se vinculam a práticas sexuais destoantes da instituição masculino/feminino serão interpretados/as como desviantes, criminosos/as, perversos/as, imorais, pecadores/as ou; aberrações (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009). Aqueles/as que escapam à norma e promovem a desestabilização na sequência sexo/gênero/sexualidade, definindo-se como categorias minoritárias, são relegados/as às margens da estruturação social, inclusive, das preocupações do sistema educacional (LOURO, 2009).

Nesse universo no qual se estabelece a inconformidade ao padrão de efetivação do gênero e das sexualidades, entrelaçado ao contexto escolar, objetivou-se identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocam na escola na qual atuam. Da mesma forma, intentou-se verificar em que medida essas professoras geram o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeavam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Ancorado em Judith Butler (2003), o gênero é aqui entendido como uma construção cultural que nega que ele seja aparentemente fixo, como o sexo, ou um resultado casual definido por sua estrutura biológica, assim como recusa a possibilidade de compreender o sexo apenas como um dado da natureza ou do destino. Tal percepção inspira conceber o gênero como um processo de encontros, (re)encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais elaborados ao longo da história definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino. Talvez, pensar em devires de masculinidades e/ou de feminilidades, em uma tentativa de composição de uma identidade social<sup>4</sup> na qual, impulsionado por seu desejo, o sujeito se aproxime da melhor forma do se reconhecer e ser reconhecido/a como homem, mulher, ambos, ou nenhum deles/as. Assim, em concordância com o campo teórico norteador dessa investigação, o gênero assumiu uma dimensão cultural.

---

4 Compreende-se como identidade social a dimensão humana definida no âmbito histórico e cultural composto pelas múltiplas e distintas identidades que se mesclam na construção do sujeito que podem ser sexual, de gênero, raça, nacionalidade, de etnia, de classe, entre outros. Essas identidades dizem de um sentido de pertencimento a determinado grupo ou grupos sociais que incitam respostas afirmativas a interpelações diferenciadas por parte de situações, instituições ou agrupamentos sociais. No sentido mais restrito, a identidade se cola à diferença, uma vez que pertencer ou identificar-se a um determinado grupo implica no não pertencimento a outro, seja de forma intencional ou imposta ao sujeito por hierarquizações históricas, sociais e culturais (LOURO, 1999; SILVA, 2000). Dificilmente, nessas interpelações, o sujeito recorrerá a apenas uma de suas identidades, o que, da mesma forma, poderá trazer à tona “[...] lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias” (LOURO, 1999, p. 12), evidenciando-se como sujeitos de múltiplas identidades.

Essa concepção variável do gênero como instância cultural incidiu na afirmativa de que na atualidade assumir a multiplicidade das posições de gênero e de sexualidades e a impossibilidade de configurá-las sob esquemas binários não se constitui o único desafio à nossa frente, mas admitir que, apesar do constante ultrapassar das fronteiras, existem pessoas que atravessam e/ou vivem exatamente sobre a fronteira (LOURO, 2004).

Essa possibilidade de atravessar ou viver sobre a fronteira do gênero levou-me, inspirado em Marcos Benedetti (2005), a optar pela expressão *universo trans* ao me referir às professoras colaboradoras desta pesquisa, que, independente de se identificarem como travestis, transexuais ou transgêneros, ressaltaram a dificuldade de delimitar quando termina uma identidade de gênero e se inicia outra. O que está realmente em jogo nessa questão é que o determinismo biológico não consegue, por mais que se esforce, instituir limites e delimitar territórios seguros para a constituição do humano, tampouco materializar uma conformidade linear do que é ser masculino ou feminino.

Ao remeter essa perspectiva às pessoas que compõem o universo *trans*, emergiu uma multiplicidade de fatores históricos, sociais e culturais que se confrontam na tentativa de consolidação de verdades sobre o gênero, fazendo daqueles/as que desestabilizam sua noção linear tomarem para si atribuições de sujeito de estranhamento, diferentes ou bem próximo do que alguns/algumas teóricos/as interpretam como sujeito *queer*. Seria algo que se aproxima do atravessar, *transgredir*, *transitar*, *transversal*. Com isso, um diálogo intermitente com as teorias pós-críticas foi estabelecido, destacando, sobretudo, a teoria *queer*. O que fascina na teoria *queer* é sua forma múltipla e dinâmica na proposição de problematização dos campos identitários, assim como a possibilidade de visualizar, analisar e contextualizar o campo geral no qual todas as identidades, sexuais, gêneros, raciais, classes, são construídas, percebendo-as necessárias e inter-relacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento nas mais variadas dimensões: históricas, sociais, políticas e educacionais (LOURO, 2004).

Doze professoras *trans* de cinco regiões do país compuseram o universo investigado: duas da região sul, quatro da região sudeste, três da região centro-oeste, duas da região nordeste e uma da região norte. Por meio de entrevista e questionários possibilitaram a construção do material empírico da investigação. No ano de 2014, essas docentes se encontravam na faixa etária de 27 a 46 anos. Sete delas se identificavam como transexual, quatro como travestis e uma como transgênero. A área de formação nas ciências humanas e sociais e a atuação em escolas da rede pública de ensino foi uma das características marcantes do grupo.

Além de entrevistas e questionário, a pesquisa se ancorou em análise de fontes bibliográficas e documentais. Destaque especial foi dado às informações contidas

no folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola* (BRASIL, 2004a), material informativo produzido para a campanha do Ministério da Saúde *Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.* (BRASIL, 2004a, 2004b). Esse folder, apesar de sucinto, foi identificado como o primeiro e um dos únicos materiais vinculado a instâncias governamentais que abordam especificamente a relação universo *trans* e Educação. Delineia os principais aspectos que geram obstáculos para inserção e permanência de pessoas *trans* na escola, quais sejam: a questão do nome social, a utilização do banheiro, a associação de pais e mestres e a adequação à prática da disciplina Educação Física.

Correlacionando as informações do folder aos relatos dos sujeitos e demais fontes bibliográficas analisadas, identificou-se que a questão do nome social e a utilização do banheiro foram os demarcadores mais segregadores da presença de pessoas *trans* na escola. Correlacionado a essa informação, outro aspecto interessante emergiu na discussão a respeito da associação de pais e mestres. Cabe destacar que enquanto o folder apresenta pais/mães como os/as principais desencadeadores/as de possíveis obstáculos para a presença de pessoas *trans* na escola, os relatos das docentes investigadas descreveram conflitos acirrados na relação com gestores e colegas de docência, que, nas práticas escolares cotidianas, foram os principais vetores de recusa ao respeito ao nome social das docentes e utilização do banheiro feminino. O relato de Adriana Sales<sup>5</sup> enfatiza essa questão:

Fomos para a luta. Lutávamos pela questão de ser *gay*, de ser homossexual, de ser reconhecido como professor nesse contexto das anormalidades. *Aí, o meu posicionamento de me assumir travesti numa sociedade extremamente machista é algo complicado e o grande desafio foi lidar com os pares. Os pares. E até hoje eles proporcionam problema de relacionamento na unidade escolar. Então, o maior conflito que esperamos que fosse com o alunado, com os pais, com a comunidade, e não é. O maior problema de uma travesti profissional da Educação na escola são os pares, os colegas.* Os professores apresentam uma resistência muito grande. Foi uma luta. Você tem que partir para o embate realmente, claro que sendo professora você já tem alguns artifícios, algumas ferramentas que fazem com

---

5 Os nomes utilizados para identificação dos sujeitos dessa pesquisa correspondem aos seus nomes sociais. Para algumas das docentes usamos seus nomes civis, que foram alterados legalmente durante o processo de construção da investigação. Essa foi uma solicitação realizada pelas professoras com o intuito de ampliar sua visibilidade social.

que essas pessoas sejam obrigadas a te respeitarem. (Adriana Sales, Cuiabá-MT, 2010).

Sobre a questão da aula de Educação Física, poucos elementos foram disponibilizados para essa análise em razão do período em que as professoras passaram pelo processo de transformação que, para a maioria, ocorreu durante ou após o Ensino Médio, ou, na Educação Superior<sup>6</sup>.

O preconceito e a discriminação advindos de alunos/as foi um aspecto de baixa recorrência, de acordo com os relatos das docentes, mas que também foi evidenciado por algumas das professoras. Portanto, além dos demarcadores de gênero identificados no folder, manifestações de transfobia advindas das relações com o corpo discente tornaram-se outros demarcadores analisados na pesquisa, sendo o foco principal deste estudo. O interesse foi descrever essas manifestações, assim como destacar o posicionamento adotado pelas professoras mediante tais situações. Nesse trajeto, as docentes também relatam percepções que permitiram refletir sobre a construção de suas identidades de gênero para além dos muros da escola, estabelecendo proximidades e distanciamentos no processo de se constituir sujeito nesses dois âmbitos da vida social.

## Transfobia e corpo discente

Por onde passam, as travestis chamam a atenção e quase sempre são alvos de olhares curiosos, piadinhas e atitudes preconceituosas. Quando isso acontece na escola, a pressão normalmente é tanta que a travesti acaba abandonando os estudos. O resultado disso é uma travesti marginalizada, sem acesso ao mercado de trabalho e sem possibilidade de ascensão social. (BRASIL, 2004a).

Essa citação integra parte do conteúdo introdutório do folder *A travesti e o educador*, ressaltando os processos de exclusão pelos quais pessoas *trans* são expostas no cotidiano escolar. Não diferente desses processos que acometem alunas/os *trans* sob formas variadas de violência, que abrangem desde agressões verbais até agressões físicas, em alguns momentos os princípios da heteronormatividade desencadearam conflitos na relação professora/aluno/a do grupo investigado. Se os registros teóricos apontam que para a maior parcela de alunas/os *trans* o

---

6 Para acesso a essa discussão detalhada ver Franco (2014) ou Franco, Cicillini e Ferreira (2016).

abandono dos estudos tem sido o resultado final dos processos de exclusão, as professoras *trans* que vivenciaram essas situações descreveram posicionamentos firmes na luta pelo respeito à sua integridade humana e combate à transfobia.

O fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. O aspecto mais marcante seriam as diversas dimensões de vulnerabilidade a que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como *ola outro/a* do gênero e das sexualidades, portanto, *ola outro/a* na condição de direitos humanos. Para Elisabetta Ruspini (2008) constituir-se como *esse/a outro/a* desencadeia nas diversas dimensões sociais reações de medo, receio e incerteza que resultam em atitudes ou posturas discriminatórias contra essas pessoas cujo gênero não corresponde ao sexo concebido no nascimento.

Alysson e Marina recorreram aos direitos legais quando sofreram depreciações por parte de discentes. Alysson especificou desconfortos surgidos em três situações na escola nas quais foi vítima de insultos e ofensas por parte de alunos. Duas dessas situações resultaram na realização de boletins de ocorrência. A gestão escolar acompanhou e orientou a atitude de Alysson. A terceira situação foi resolvida entre gestão escolar, pai e mãe do aluno ofensor. Nos três casos, Alysson esclareceu que o fato de ser *trans* não foi o vetor principal das agressões, mas um dos veículos utilizados pelos alunos no momento das agressões, permanecendo na dimensão verbal: “O contexto sempre é o mesmo, a questão da ofensa que não consegue se resolver de acordo com a necessidade, aí, acaba que vai para o lado pejorativo, a questão da sexualidade para ofender, e assim vai” (Alysson, Ituiutaba-MG, 2014).

No caso de Marina, a história assumiu dimensões mais complexas. Narrou um episódio no qual a recusa para que um aluno entrasse na sala em razão de ter se envolvido com outras atividades após o recreio foi motivo de agressão moral e verbal.

Ele veio com todo o rompante do mundo e ainda me agredindo. Eu disse que não iria entrar. Aí, ele me ofendeu moralmente. *Me chamou de gay, veado, de puto, safado. Tudo que você imagine. ‘Tomara que tu morras por causa da opção que escolheu.’* Eu disse: isso não vai ficar assim. Saí da minha sala... Era aluno de oitava série, quinze anos, ele sabia o que estava falando, sabia a dimensão da coisa. Sabia que ele estava agredindo alguém. (Marina, Canoas-RS, 2010).

Após o ocorrido, Marina redigiu uma ata com o consentimento da vice-diretora da escola e assinatura de alguns/algumas alunos/as que testemunharam

o fato e se dirigiu para a Delegacia do Adolescente onde registrou um boletim de ocorrência, retornando em seguida para a escola.

Voltei para a escola com o papel na mão e entreguei para a diretora. 'Aqui está o papel, ou ele ou eu. Duas pessoas... eu não vou conseguir... eu sou profissional em qualquer escola que eu for, em qualquer lugar. Ele é aluno em qualquer escola que ele for. Então, tu tome uma atitude.' [...] A diretora disse: 'ele sai e você fica.' (Marina, Canoas-RS, 2010).

Após esse evento, Marina ressaltou uma forma de empoderamento que contribuiu para que levasse adiante seu processo de transformação, amenizando a insegurança que sentia em relação a possíveis recusas por parte da gestão escolar na estruturação de sua identidade de gênero *trans*.

Os relatos de Alysson e Marina aludem aos resultados obtidos na pesquisa realizada pela *Comisión de Educación Del Col-lectiu Lambda* com discentes da escola secundária da cidade de Valência, na Espanha, em 2007. A pesquisa envolveu 291 discentes e identificou que em relação ao fato de tratar de forma depreciativa pessoas *trans*, 78,3% dos/as discentes (3 de cada 4) afirmaram ser uma atitude incorreta, 12,7% se posicionaram indiferentes à questão, 7,5% identificaram como correta essa atitude (1,4% não responderam à questão). Outro dado refere-se a quando os/as discentes foram perguntados/as sobre como pessoas *trans* deveriam ser tratadas pela sociedade. A maioria (70,8%) acreditava que deveriam ter os mesmos direitos que as demais pessoas, 14,4% acreditava que não deveriam ter os mesmos direitos e 12% afirmou que ser *trans* não é correto, 2,7% não responderam à questão. Detalhando esses dados por gênero, no que diz respeito às narrativas de Alysson e Marina, as indicações de indiferença e depreciação a pessoas *trans* como uma atitude correta foram predominantemente indicadas pelo gênero masculino, assim como as identificações de pessoas *trans* como não merecedoras dos mesmos direitos e ser uma forma incorreta de vida (COL-LECTIU..., 2008).

Outra situação que foi interpretada como ofensa, ou uma forma de expressão da *linguagem da injúria*, como definiu Butler (2004), vinculada a pessoas *trans* na qual alunos, do gênero masculino, desencadearam manifestações transfóbicas, aconteceu com Bruna quando atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Porque eu já disse que sou profissional do sexo e, algumas vezes, eu descí para rua, não para ser profissional do sexo, mas para atuar na militância, e alunos passavam e viam.

Isso no final de semana e, na semana seguinte, na sala de aula, perguntaram: ‘E aí professora, quanto é o programa?’ [...] *Eu digo, ‘cinquenta reais, mas veremos isso lá fora, quando eu estiver na minha outra área de atividade. Mas eu sou estudante, tenho direito a pagar meia?’ ‘Tem direito a meia foda!’* A sala toda foi abaixo. Riam. Aí, ninguém mais... Ele não teve coragem de perguntar mais nada. [...] E aí ficou aquela coisa. As meninas: ‘olha, foi mexer com a professora, pronto. (Bruna, Aracaju-SE, 2010).

Como já enfatizado por diversos estudos, a escola é um espaço no qual todos/as educam e se educam sexualmente (LOURO, 2004; JUNQUEIRA, 2007, 2009a), pela manutenção ou pela contestação dos códigos culturais heteronormativos que atribuem valores diferenciados aos seres humanos, pautados nas formas de construção do gênero e vivências das sexualidades. Esse processo se efetua por meio do que argumentamos e também pelo que silenciamos. Eric Rofes (2005) partilha dessa afirmativa e enfatizou como as identidades e *culturas gays*<sup>7</sup> podem causar impactos diferenciados na prática pedagógica por caracterizarem-se como novas formas de aprendizagem.

O questionamento da heteronormatividade consiste no processo desencadeado por Bruna ao confirmar para seus/suas alunos/as que partilha dois espaços de atuação profissional considerados socialmente antagônicos, a Educação e a prostituição, e que transita por eles de forma ambivalente<sup>8</sup>. Nesse sentido, evidencia-se o processo de desestabilização de normas e valores, sobretudo, pela visibilidade de sua atuação como profissional do sexo dentro da escola. Isso confunde as fronteiras do permitido e do não permitido, o que se aproxima dos princípios de uma pedagogia *queer*, na qual as vivências consideradas possíveis de habitarem somente às margens sociais passam a ocupar o centro e não negam as dimensões que a constituem. Esses atravessamentos do *centro* pelas *margens*

7 De certo modo, o autor generaliza o termo *culturas gays*, envolvendo todas as vivências que abrangem o segmento LGBT. O interessante é que essa generalização remete aos princípios da teoria *queer*, ao discutir a forma como as diversas identidades sociais se entrelaçam na composição de novas estruturas culturais.

8 Inspirado em Ruth Cidade (2006), ao contextualizar sobre construção social da deficiência e do deficiente, concebe-se a ambivalência como um eixo contínuo que permite a ramificação de polos opostos, permitindo o deslocamento e o transitar por diferentes posições. Nesse processo, as pessoas vivem e constroem interpretações de suas relações com o mundo. Seria pensar a dinâmica do mundo real como um processo multifacetado, diverso, caleidoscópico e composto por uma multiplicidade de escolhas e caminhos estabelecidos a partir da singularidade de cada fato e cada relação.

nos quais a transfobia advinda de discentes é um aspecto gerado na escola, pode, em outros momentos, desestabilizar ou abalar as zonas de conforto de uma feminilidade conquistada pelas professoras *trans* também por meio de interpelações do corpo discente, ou docente.

Quando perguntada se o tornar-se *trans* despertou indícios de desestabilização no contexto escolar no qual estava inserida, Sayonara argumentou que isso ocorreu somente no primeiro momento. Em seguida, sua construção do feminino passou despercebida, sendo vista apenas como outra professora naquele espaço. Essa percepção é também, de certa forma, partilhada por Edna, Adry e Bruna. Atravessar a fronteira do gênero tornou-se aparentemente real, situando-as, na maioria do tempo, numa certa zona de conforto da feminilidade.

Entretanto, em alguns momentos da vida profissional dessas professoras essas zonas de conforto parecem abaladas, evidenciando possibilidades de indícios de desestabilização e o questionamento de valores e conceitos naturalizados tendo como ponto de partida suas feminilidades, como destacado por Bruna em outra situação:

Na primeira série, o aluno me disse: ‘*Oi, tia, fulano disse que a senhora é veado*’. Digo, ‘Não. Você sabe o que é um veado?’ ‘Não sei.’ Então digo: ‘Vamos procurar o que é veado. Vamos desenhar, vamos pegar aqui algum desenho. Vamos desenhar todos os animais que nós conhecemos. Tem algum?’ E trazer e mostrar. ‘*Eu pareço com algum desses animais aí? Porque criança de primeira série não tem que saber. Você não tem que dizer uma história vulgar. Mas você, também, não pode deixá-la sem resposta*. Mostrei o desenho do animal, do veado. ‘Eu pareço?’ ‘Não.’ ‘Então, eu sou esse bichinho aqui?’ ‘Não.’ ‘Convenceu você?’ ‘Sim.’ (Bruna, Aracaju-SE, 2010).

Retomando a afirmativa de que a homofobia/transfobia é uma concepção histórica, social e cultural construída desde a infância, que emana na escola (HILTON, 1992; LOURO, 1999), ao ser interpelada pelo aluno da primeira série dizendo *o fulano disse que a senhora é veado*, evidencia-se o que Jane Felipe e Alexandre Bello (2009) definem como delineamento ou esboço *homofóbico*, expressão desenvolvida pela autora e o autor em suas investigações.

[...] muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam uma profunda rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação

à masculinidade. Em especial, os meninos expressam muito claramente sua repulsa aos ‘bichinhas’, ‘gays’, ‘boiolas’. De certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço ‘homofóbico’, inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma auto-regulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos. (FELIPE; BELLO, 2009, p. 147-148).

Possivelmente interpretada como um homossexual ou *homem* que se vestia de mulher, a travestilidade em Bruna parecia despertar o incômodo em algumas crianças. Esse fato levantou indícios de um processo latente de misoginia presente na construção das masculinidades que, como destacam Felipe e Bello (2009), efetiva-se desde a infância em forma de repulsa e desvalorização a tudo aquilo que se aproxime do universo feminino.

Sobre a forma como Bruna esclareceu o aluno que ela não seria um *veado*, Nunes e Silva (2000) afirmam que as curiosidades da criança em relação à sexualidade devem ser satisfeitas. Isso deve ocorrer respeitando os limites de seu entendimento e a especificidade de suas dúvidas, esclarecendo de maneira objetiva e sincera, não ultrapassando e nem restringindo o conteúdo de suas questões. Bruna esclareceu de forma objetiva ao relacionar sua imagem ao animal mencionado. Contudo, a relação travesti/veado ultrapassa esses limites de objetividade uma vez que a palavra *veado* associa travesti ao referencial da homossexualidade, partilhando de um universo de desconhecimentos e depreciações acerca das manifestações do gênero e das sexualidades transgressoras. Isso, de acordo com o conteúdo do relato de Bruna, parece ser o norteador das dúvidas do aluno.

Outros aspectos interessantes que envolveram as relações entre as professoras *trans* e suas relações com o corpo discente não diziam exatamente da manifestação da transfobia por parte desses sujeitos, mas, diante de seus relatos, pareciam levantar indícios de receios quanto a uma posterior manifestação desse fenômeno posteriormente.

Nesse contexto, Alysson contou sobre sua presença nas Paradas do Orgulho LGBT de sua cidade, Ituiutaba. Ele/a<sup>9</sup> parece interpretar esses espaços como de maior flexibilidade para a manifestação de um gênero transgressor, assim como um espaço de posicionamento político e que pode influenciar na construção do gênero e das sexualidades de seus/suas alunos/as.

---

9 O fato de Alysson se identificar como transitando entre o masculino e o feminino, por várias vezes me deixou confuso sobre por qual pronome deveria chamá-la/o. Com isso, negociamos que sempre que me referisse a ela/e na pesquisa utilizaria os pronomes feminino e masculino ao mesmo tempo.

Eu me monto também nas Paradas e como eu tenho, por ser em Ituiutaba, *acho que a gente tem a obrigação de se colocar e de ser referência, ser referência, assim, principalmente enquanto professores*. Os alunos que são *gays* têm que ter um olhar de que não precisa ser só daquele que se prostitui. Porque acaba que você é referência, é uma questão visual. Você precisa ajudar esse menino que se encontra *gay*. Qual é a referência que ele tem? Eu, quando era pré-adolescente, adolescente, tinha uma visão e referência do *gay* que morava no meu bairro. Era somente o olhar como eu via, ou pela televisão. Aquilo que eu identificava e sabia que era. Eu me vejo preocupado com essa questão. Então, eu, enquanto pessoa, *gay*, eu busco interagir dentro dos movimentos. Tem a Parada? Eu tenho que estar ali! Eu vejo a Parada não como uma festa, eu vejo como uma questão política e necessária. Eu estou ali para isso, para manifestar. *De certa forma, me posicionar. Chega até mim e 'ah, vamos fazer uma entrevista?', eu estou disposto, porque a gente tem esse ponto para que o aluno, que os outros, tenham uma referência, que não só a esquina*. (Alysson, Ituiutaba-MG, 2013).

Ao relatar a necessidade de sua participação nas Paradas do Orgulho como forma de referência para alunos/as LGBT e a disposição para falar em uma entrevista para a televisão, Alysson manifestou uma visibilidade ou vivência de um gênero *trans* liberto de amarras e predeterminações culturais. De acordo com outros momentos de sua narrativa, contudo, não se identificou tamanha tranquilidade quando se referia ao universo da escola. Destacou o receio de que suas proposições poderiam desencadear recusas em relação à comunidade escolar, ou, ainda, o fato de em vários momentos ele/a realizar performances artísticas nas quais incorporava momentaneamente os elementos do feminino, ou, como ele/a explicitou, quando se *montava* para a escola. Ressaltou: *Era um medo*. E esse medo possivelmente se ampliava quando, por exemplo, os eventos que realizava na escola eram divulgados pela mídia local, sendo também convidada/o para dar entrevistas. Nesses momentos, indagava-se: *Ai meu Deus, estou dando a cara realmente para bater?*

Descrevendo circunstâncias similares às vivenciadas por Alysson, Danye se referiu a alguns momentos nos quais a temática da sexualidade surgiu nas aulas de Português e Literatura, como, por exemplo, na análise de poesias que acontecia nas turmas do oitavo ano, em razão do conteúdo programático prever discussões sobre relacionamento e amor. Não existe uma programação específica para essas discussões em suas disciplinas, assim como não é proposto pelo Projeto

Pedagógico de Curso (PPC) da escola. Mas Danye ressaltou que os/as discentes apresentavam dúvidas esporádicas, sobretudo sobre sua construção do gênero. Em alguns momentos, esses/as discentes abalavam a zona de conforto da feminilidade que acreditava ter conquistado. A indagação de uma aluna em sala de aula ilustra essa questão:

Teve um dia que uma aluna virou para mim e falou: *‘como que você esconde?’* Pensa? Aí, todo mundo ficou sem graça na sala e, como sou muito articulada, falei: *‘Olha, essa pergunta eu não vou responder, porque é uma questão muito íntima da gente. Mas, existe uma forma.’* (Danye, Orizona-GO, 2013).

Em outras situações, fora da sala de aula, Danye era convidada para palestrar sobre gênero e sexualidades, principalmente pela surpresa que causava em outros/as docentes pelo fato de ser *trans* e ocupar a posição de professora. Fora da sala de aula, essas discussões pareciam discurrir com mais tranquilidade. Mesmo com pouco conhecimento do campo legal e teórico sobre gênero e sexualidades, relatou que fazia apontamentos em suas intervenções voltadas para o reconhecimento da diferença. Descreveu uma palestra que realizou com alunos/as de uma turma de Pedagogia de sua cidade, na qual foi convidada por uma professora do curso que a conhecia. No final da atividade, fez uma proposta.

Eu fiz uma dinâmica com eles. Dei uma folha de papel e uma caneta. Aí eu falei: *‘Darei umas ordens para vocês. Sem tirar a caneta vocês vão fazer um desenho. Agora façam um rosto de uma pessoa. O rosto, o braço...’* Essas coisas assim. Aí eu falei: *‘Todo mundo mostra. Vocês estão vendo, por mais que as ordens tenham sido as mesmas, as regras para vocês para fazerem o desenho, cada um fez o desenho de um jeito. Então, é isso que eu deixo: Respeitar a diversidade. [...] Quero dizer, cada um é de um jeito. Cada um é diferente do outro.’* (Danye, Orizona-GO, 2013).

Como já observado nas narrativas de Alysson, também para Danye; o espaço externo à escola na qual atua parece oferecer maior liberdade para a vivência de seu gênero. Na turma de Pedagogia, para a qual palestrou sobre gênero e sexualidades, levantou apontamentos sobre diversidade e diferença, procurando esclarecer dúvidas em relação às vivências de pessoas LGBT. Esse foi um episódio tranquilo e prazeroso, contudo, essa tranquilidade não sobreveio na sala de aula quando a aluna a interpelou sobre como ela esconderia seu órgão

genital masculino. Com isso, indícios parecem emergir de que nas práticas discursivas e não discursivas existe uma *ordem* pré-estabelecida (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010), todo o tempo preservada na escola, para não desajustar o caráter de naturalidade cultural da heteronormatividade e das normas de gênero (LOURO, 2004; BENTO, 2008).

Nessa mesma perspectiva, assim como Alysson, os receios e inseguranças de Danye refletem seu pouco conhecimento sobre políticas e ações didático-pedagógicas voltadas para a discussão sobre gênero e sexualidades na escola. Esse aspecto se faz relevante para que esses sujeitos se amparem de forma segura e consolidada sobre seus direitos e deveres, tanto no sentido social geral quanto na escola.

Junqueira (2009b) fala que esse empoderamento somente ocorrerá por meio da formação inicial e continuada de professores/as, na qual o caráter estruturante da heteronormatividade e da homofobia/transfobia seja o foco dessa formação, oferecendo subsídios políticos para instrumentalização teórica e prática nesse campo de conhecimento. Essas implicações apontadas por Junqueira (2009b) seriam o passo necessário para *se colocar e ser referência* para alunos/as LGBT, como professores/as também LGBT, adquirindo representatividade igualmente dentro do espaço escolar que tantas restrições e obstáculos impõem a essas vivências interpretadas como transgressoras.

## Palavras finais

As fontes analisadas neste estudo confirmam que a presença de professoras *trans* na escola, assim como de alunos/as LGBT, transformam esse espaço em um local onde a diferença é experimentada e contextualizada em várias dimensões.

Os demarcadores dos gêneros elencados e tomados como parâmetros de análises demonstraram efeitos de recusa às pessoas *trans* na escola que levaram esses sujeitos a se silenciarem em alguns momentos e, em outros, a resistirem aos princípios da heteronormatividade e das normas de gênero. Isso incita afirmar que a presença dessas docentes na escola faz emergir novos contornos sociais, como especificado por Marco Torres (2010, p. 51).

A emergência de professoras transexuais indica que existem sinais de uma direção do processo social em que transexuais conseguem acessar o mundo do trabalho e estabelecerem redes de solidariedade, contudo não se pode afirmar uma superação da transfobia nas figurações sociais.

Essas professoras desencadeiam *sinais de fissuras na heteronormatividade*, como descreveu Torres (2010). Essas fissuras foram apontadas pelas professoras *trans* ao narrarem enfrentamentos e lutas por seus direitos de humanidade nas escolas por meio do afrontamento de situações transfóbicas advindas de discentes. Tal ação ressalta dois aspectos importantes e conclusivos. Primeiro, confirma que a transfobia é um fenômeno que habita o contexto escolar, exigindo medidas pontuais para que esse processo de segregação do humano seja amenizado. Segundo, ressalta a forma como a presença de professoras *trans* na escola pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar.

## Referências

- BENEDETTI, M. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **A travesti e o educador**: respeito também se aprende na escola. Brasília, DF: PNDST/Aids, 2004a. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **Travestis ganham campanha contra aids e preconceito**. 2004b. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/noticia/travestis-ganham-campanha-contra-aids-e-preconceito>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- BUTLER, Judith P. **Language, poder e identidade**. Tradução de Javier Sáez e Beatriz Preciado. Espanha: Sintesis, 2004. 271 p.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- CARVALHO, Maria Eulina P.; ANDRADE, Fernando César B.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009. 56p.
- CIDADE, Ruth. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, David. **Educação física adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 17-27.

COL-LECTIU DE LESBIANES, GAIS, TRANSSEXUALS I BISEXUALS DE LA SAFOR (CLGS). **Homofobia y transfobia en El ámbito educativo**: estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia. Valência: Col-lectiu Lambda, 2008. 45 p. Disponível em: < <https://lambdavalencia.org/>>. Acesso em: 15 maio 2013.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 140-157.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A.; FERREIRA, Nilce V. C.; Demarcadores de gênero: preconceito e discriminação na escola. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementno de (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: educação especial, questões étnico-raciais e de gênero. Tubarão: Copiart, 2016. v. 2, p. 139-163.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia: 2014.

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?** O papel das igrejas na questão homoerótica. Tradução de Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992. 158 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 367-444.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola com lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF, Ed. UnB, 2009b. p. 161-193.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

ROFES, Erick. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones *gays*. In: TALBURT, Suzan; STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Pensando queer: sexualidad, cultura y educación**. Tradução de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 139-158.

RUSPINI, Elisabetta. Fluidità di genere: il contributo della sociologia. In: RUSPINI, Elisabetta; INGHILLERI, Marco. (Org.). **Transessualità e scienze sociali: identità di genere nella postmodernità**. Napoli: Liguori, 2008. p. 71-98.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

TORRES, Marco Antônio. A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas. **Cronos**, Natal, n. 2, v. 2, p. 41-61, 2010. Dossiês/42.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

Recebimento em: 04/12/2017.

Aceite em: 26/01/2018.

# Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas

Origin of the normal schools:  
a brief view to brazilian and colombian normal schools

Nilce Vieira Campos FERREIRA<sup>1</sup>  
Yesica Paola Montes GELES<sup>2</sup>

## Resumen

Establecemos un diálogo sobre la creación de las escuelas normales brasileñas y las colombianas. El texto prioriza la escritura de la historia de los sujetos comunes, el análisis de los datos históricos de instituciones escolares y de la historia de las escuelas normales brasileñas mato-grossenses y colombianas. Identificamos que las escuelas normales surgen de la búsqueda por la formación de profesores para actuar en los espacios escolares. Los profesores, considerados históricamente educadores de la patria, debían cumplir la normatividad de los Gobiernos; sin embargo, los fines educativos variaban con los cambios políticos y económicos de cada país.

**Palavras-clave:** Escolas Normales. Instituições Escolares. Brasil. Colômbia.

## Abstract

This article focused on the creation of brazilian and colombian normal schools. It prioritized the writing of the history of the common subjects, the analysis of schools' historical data, and the history of Brazilian mato-grossenses and Colombian Normal schools. Also, we cited authors who refer to the history of education, history of schools and teacher training. We identified that Normal schools emerge from the search of teacher training, which empowers educators to work in learning spaces. Teachers, who are historically considered homeland's educators, should comply with their governments' regulations. However, we found out that teaching purposes varied depending on the political and economic changes of each country.

**Keywords:** Normal Schools. School institutions. Brazil. Colombia.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá). End.: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, CEP: 78060-900, tel.: (65) 3365-8369. Email: <nilcevieiraufmt@gmail.com>.

2 Magíster en educación de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). Profesora de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR, Sincelejo). Adscrita al grupo de investigación Educación, universidad y sociedade de la Universidad de Cartagena. Carrera Troncal de Occidente-Km 1 Vía Corozal Sincelejo-Colombia, tel: 3145248816. Email: <yesica.montes.g55@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 487-506	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introducción

Cuando hablamos de estudiar establecimientos educativos desde la Historia de la Educación entendemos que para analizarlos debemos tener en cuenta el contexto particular de la institución objeto de estudio y a la vez, el contexto social, político, económico y cultural que la rodea. Caso particular de las instituciones educativas para formar maestros, además de lo anterior, es pertinente estudiar la realidad de los profesores en la sociedad.

Es nuestro deber, para este estudio, trazar un breve relato sobre el origen de las escuelas normales como formadoras de profesores para la enseñanza primaria, el cual se encuentra inserido, a nivel mundial, entre la búsqueda de una nueva forma de educación y la formación de maestros como demanda escolar. En el siglo XVI, en Madrid, Francia y Alemania, como lo expone Santiago Reyes Hernández (1960), indicios de un interés por educar profesores.

Las escuelas normales como instituciones formadoras de profesores a lo largo de la historia merecen un estudio desde la historia de la educación. Este artículo pretende evidenciar como fueron creadas estas escuelas para visibilizar el papel de las mismas en la sociedad. De igual forma, permite reconocer las formas como los profesores, siendo considerados históricamente educadores de la patria, fueron formados para tal fin y cómo estos fines educativos variaban con los cambios políticos y económicos de cada país.

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. Así mismo, al rescate de la memoria histórica de los profesores y su formación en estos establecimientos escolares.

En esta línea de ideas, es relevante resaltar a través del análisis de documentos históricos la trayectoria de las escuelas normales. Por lo tanto, este artículo se fundamenta en el análisis documentos históricos hallados en los archivos públicos de la ciudad de Cartagena, de la ciudad de Bogotá e de los archivos públicos de la ciudad de Cuiabá en el Brasil. Estos son confrontados con los escritos historiográficos existentes sobre las escuelas normales a nivel mundial y nacional y el análisis documentos históricos hallados en Brazilian Government Documents disponíveis em Center for Research Libraries.<sup>3</sup>

El texto a presentar se divide en dos momentos. El primero de ellos, trae un análisis general del surgimiento de las escuelas normales, empezando desde

---

3 Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil>>.

Europa hasta llegar a Brasil y Colombia. El segundo momento, se centra en la creación de las escuelas normales brasileñas y colombianas.

## Las Escuelas Normales en Europa y Brasil

Para Humberto Quiceno (1996) y para Hernández (1960) aunque se asume que el primer espacio escolar para educar maestros fue creado por Juan Bautista La Salle, ya existían otros campos de formación con los mismos principios. Agustín Escolano Benito (1982) explica que la Revolución Francesa, en la cual se crea un sistema escolar laico, los países europeos se preocuparon por crear un sistema escolar extenso y modernizado, lo que exigía al mismo tiempo la conformación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas para atender la demanda de profesores par actuar en las escuelas, surgiendo, evidentemente, la necesidad de crear escuelas formadoras de maestros.

El *take off* de la escolarización originó fuertes demandas de maestros, que no podían ser satisfechas con los viejos sistemas de aprendizaje y habilitación corporativista, insuficientes tanto por los criterios profesionales reductivistas como por los métodos empíricos de formación que empleaban. El establecimiento de un sistema escolar extenso y modernizado exigía al mismo tiempo la creación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado. Estos son, pues, los condicionantes que explican la génesis y proliferación de las escuelas normales a lo largo del siglo XIX. (BENITO, 1982, p. 55).

Esta necesidad de maestros para las escuelas primarias le dio inicio a la creación de las primeras escuelas normales. En varios países se oficializó la formación de maestros con el objetivo de suplir los propósitos del sistema escolar. Según Benito (1982) la primera Escuela Normal fue creada en Alemania en el año 1732 y a partir de allí, se comienzan a implementar en casi todo el territorio alemán.

En 1794 fue creada la primera escuela normal en Francia para “[...] formar futuros profesores en el arte de enseñar y con la vocación de servir con norma y regla de las que se crearan después” (BENITO, 1982, p. 56). Otros países como España también implementaron sus escuelas normales a a partir de 1834, Argentina en 1869 y Perú en 1822<sup>4</sup>.

---

4 Ver al respecto: BENITO (1982); ALLIUAUD (1993); ORTIZ (2004).

Las escuelas normales latinoamericanas tuvieron una influencia directa de las escuelas normales europeas, de las cuales adoptaron sus métodos pedagógicos, considerándolos como pilares de la educación. Claro es, que las escuelas normales en América Latina presentaron una historia particular articulada con los cambios históricos vividos en cada país, lo que acabó por generar una serie de reformas a lo largo de los años y muchas dificultades para que esta modalidad formativa alcanzara de forma igualitaria a la población.

La historia de las escuelas normales en latinoamérica en el siglo XIX avanzó a paso lento intentando cumplir con las necesidades educativas particulares, inseridas en un ambiente político de constantes cambios. En palabras de Hernández (1960, p. 43) “[...] la debilidad del movimiento normalista latinoamericano en el siglo XIX se debe en cambio, a su agitada historia política.”

Países latinos como Brasil y Colombia poseen una historia de las escuelas normales marcada en el siglo XIX. Brasil creó la primera escuela normal en Niterói en Rio de Janeiro en el año de 1835 orientada bajo la influencia de las escuelas europeas y el método lancasteriano<sup>5</sup>. Sin embargo, en palabras de Angela Schaffrath (2008), aunque no se puede negar la incidencia extranjera, se hace necesario entender las políticas brasileras de la época que estructuraron la educación. Esta institución instaurada en la época imperial, según la autora, debía educar a los ciudadanos bajo valores morales considerados necesarios para el avance de la provincia en la época.

A estos hombres fue dada la organización de una escuela normal donde pudieran ser formados los profesores de aquella provincia. Lo que se comprende es que en el Estado que se organizaba, el profesor debería funcionar más como un agente diseminador de una mentalidad moralizantes que como un difusor de conocimiento. Prueba de ello, es la asistencia de mantener y establecer criterios de selección para el profesorado, donde de ser admitido, el candidato debería estar antes probado de buenas conductas morales y no propiamente presentar preparación intelectual. (SCHAFFRATH, 2008, p. 150).

---

5 El método lancasteriano fue implementado por primera vez en Inglaterra. Según Francisco Sanabria Múnevar (2010) el método lancasteriano o de enseñanza mutua imitaba la organización de las fábricas de textiles; “[...] se trataba de un gran salón, con un gran número de bancos dispuestos en filas; en el recinto se reunían un maestro, ubicado al frente, y los alumnos, ubicados en las filas. En cada una de las filas, en el extremo, se ubicaba un monitor. El maestro daba la lección únicamente a los monitores, y éstos se la repetían a los demás estudiantes que estaban ubicados en sus respectivas filas [...]” (MÚNEVAR, 2010, p. 52). Ver al respecto: MÚNEVAR, (2010).

En las primeras escuelas normales de Brasil se formaba un magisterio masculino orientado, como lo muestra la cita anterior, hacia la formación de un buen ciudadano, educado a través de los valores y la moral, lo cual implicaba de forma directa poseer docentes que cumplieran la mismas condiciones. En ese primer momento no existían escuelas normales para la formación de profesoras primarias.

Solamente a partir del año 1870 tanto en Brasil como en Colombia se comenzó a pensar en crear escuelas normales para mujeres. En Brasil, según June Edith Hahner (1981), en São Paulo e Rio de Janeiro fueron establecidas sesiones para las mujeres en las escuelas normales. Sin embargo, “[...] las escuelas cerraron y sólo se reabrieron en 1880, después de la Reforma Leôncio de Carvalho, como escuelas mixtas” (HAHNER, 1981, p. 470). En Colombia, las escuelas normales femeninas surgen en el año de 1874 con la proclamación del Decreto n° 356 de 27 de agosto. No obstante, existía, según Miryam Osorio (2005), desde 1872 en Bogotá, capital del país, una escuela normal para mujeres llamada Escuela Normal de Institutoras de Cundinamarca, la cual “[...] fue el modelo para las demás escuelas femeninas del país. Allí se formaron las directoras y profesoras para las escuelas normales de los Estados” (OSORIO, 2002, p. 14).

## Las Escuelas Normales Mato-Grossenses Brasileñas

Las escuelas normales mato-grossenses en los últimos años del siglo XIX se encontraban a la deriva. Las pocas personas que se dedicaban a la instrucción primaria, en su mayoría no poseían formación específica para actuar como profesores.

La primera Escuela Normal en Mato Grosso fue establecida por la Ley Provincial n. 8 del 5 de mayo de 1837. La Ley n. 8 estableció en su artículo 5° que “[...] además de las Escuelas de los artículos precedentes el Gobierno establecerá cuanto antes una Escuela Normal para la Instrucción primaria del primer, y segundo año escolar, por el método expedido, y que mejor pueda corresponder a sus fines” (MATTO GROSSO, 1837). Con todo, la primera Escuela Normal de Mato Grosso solamente fue instalada en 1840, en el gobierno del Presidente Cônego José da Silva Guimarães (1840-1843).

La primera Escuela Normal de Cuiabá había sido instalada en 1840; no obstante, cuatro años después fue cerrada en el gobierno del Teniente-Coronel Ricardo José Gomes Jardim (1844-1847), el 9 de noviembre de 1844. Las razones por las que la escuela dejó de funcionar fueron: a) en el estado no había profesores que pudieran formar a los y a las estudiantes normalistas; b) no existía un espacio

físico adecuado para el funcionamiento de la escuela; c) no eran destinados recursos provinciales suficientes para el mantenimiento de la escuela normal mato-grossense. En su discurso dirigido a la Asamblea Legislativa de Mato Grosso Zefirino Pimentel Moreira Freire (1844) resaltó la situación vivida en el estado.

[...] para que de estas escuelas se pueda obtener todas las ventajas que se desean, forzoso es tener todo el escrúpulo en la buena escogencia de los maestros de instrucción pública, que tengan suficiente conocimiento, buenas costumbres, y asiduidad al trabajo, será difícil encontrar individuos com estas características, que se quieran encargar de un ministerio espinoso, con tan exigente orden, pero de alguna forma hay que vencer esa dificultad: aumentar la exigência y aunque hayan pocos, mejor estos escogidos a través de los exámenes de muchos sin habilidades necesarias para el desempeño de sus deberes. (FREIRE, 1844, p. 6-7).

Freire (1844), en aquel discurso resaltó la dificultad de encontrar profesionales capacitados para ejercer la función de professoras/professores primarios. La preocupación del Presidente de la provincia se dirigía hacia la creación de estatutos en los cuales los docentes pudieran ser controlados y que hubiese una persona nombrada para fiscalizar los trabajos, adelantos y avances de las escuelas. El Presidente mencionó que la Ley Provincial n. 8 del 5 de mayo de 1837 había prevenido algunos abusos; sin embargo, la actual inercia en la que se encontraba la provincia y el “[...] sistema de contemplación deja todo en el mismo estado o peor” (FREIRE, 1844, p. 7).

En 1845, Ricardo José Gomes Jardim, Presidente de la Provincia de Mato Grosso en la apertura de la sesión ordinaria de la Asamblea Legistiva de la Provincia, el 1 de marzo de 1845, relató que la instrucción pública se encontraba en un grande atraso en la provincia mato-grossense, aunque la ley del 5 de mayo de 1837 hubiese regulado la forma de inspección en las escuelas, la habilitación, el concurso de ingreso, las preferencias, las contrataciones y los despidos de professores, la instrucción pública destinada a la educación popular era casi inexistente.

Muchas de las vacante creadas de primeras letras están vacías, y casi ninguna de las promovidas es frecuentada por un gran número de discípulos; lo que se explica por las diminutas órdenes marcados a los profesores, y por la falencia de las personas profesionales en las materias, que ellas deben

enseñar, y cabe aquí hacerlos partícipes que las escuelas normales establecidas en esta ciudad con el propósito de enfrentar este obstáculo, habilitando el profesorado de las escuelas públicas, dejó de existir el día 9 de noviembre del año pasado, en que culminó el contrato por el respectivo docente. (GOMES JARDIM, 1845, p. 18).

Entre los años 1845 a 1869, la situación de formación de profesoras/profesores normalistas en la Provincia mato-grossense fue poco alterada. Joaquim Raimundo de Lamare (1859) en el informe enviado a la Asamblea de la Provincia mencionó que debido a los bajos salarios pagados a los profesores solo aquellos que no consiguieran otros trabajos actuarían en el magisterio, aún así, sería una actuación ejercida por profesores sin formación adecuada.

La falta de ordenanzas que perciben los maestros, aún siendo mayores que los del año pasado, continua siendo la causa principal que tenemos los individuos habilitados y capacitados para el magisterio. Así lo expresa el inspector general de estudios respecto al tema: aún no puedo hablar bien de estos empleados, ni de la mayoría, y a la vista de nuestro estado por falta de personal capacitado, el magisterio continua siendo entre nosotros, salvo pocas excepciones, un acopio de individuos que se reconocen incapaces de ganarse la vida de otro modo. (LAMARE, 1859, p. 16).

El Barón de Diamantino (1875, p. 7), Vicepresidente de la Provincia, el día 3 de mayo de 1875, en su informe presentado a la Asamblea Legislativa delineó cuánto la instrucción pública se encontraba necesitada de enormes esfuerzos y sacrificios para su desenvolvimiento en la Provincia y advirtió que no debería ser ignorado cuanto “[...] la instrucción para suavizar las costumbres y establecer en el pueblo hábitos ordenados y amor al trabajo”. El Barón destacó la contribución de la Escuela Normal instalada en la Capital mato-grossense, Cuiabá, desde el día 3 de 1875 (DIAMANTINO, 1875, p. 7-8).

Escuela Normal – Se encuentra instalada en esta Capital, desde el día 3 de febrero último, la Escuela Normal creada por la Ley Provincial nº 13 de 9 de julio de 1874, la cual funciona en el edificio situado en la calle Coronel Peixoto, e para este fin fue destinado. Va esta escuela produciendo ventajas que, que por el momento no compensan aún la carga de su establecimiento. Sin embargo, presagian

lisonjeros resultados, para los cuales hay que recurrir a la poderosa excelencia de los profesores de las 4 profesiones regidas, a saber: de Gramática y análisis respectivo de la lengua nacional por Antônio Pereira Catilina da Silva, de Pedagogía y métodos por el Dr. Dormivil José dos Santos Malhado; de Matemáticas Elementares por el Contador da Tesouraria de Fazenda José Estevão Corrêa; y de Geografía e Historia por el Capitão de Artilharia reformado del Ejercito João Roberto da Cunha Bacellar.

En 1878, João José Pedrosa, destacó que la misma Escuela Normal ya citada por Diamantino en 1875, continuaba en funcionamiento. Cabe aquí resaltar que en el informe de 1878, Pedrosa describió que la *Escola Normal* fue creada por la Ley Provincial nº 13. No obstante, luego destacaría que el *curso normal* sería compuesto por algunas clases. Nos parece que la denominación Escuela Normal fue atribuida a un conjunto de clases escolares con la finalidad de preparar profesoras/profesores para la actuación de emergencia en la Provincia mato-grossense dado la ausencia de personas capacitadas para el ejercicio de la profesión, lo que también se muestra coherente con los extractos mencionados anteriormente.

Escola Normal – Creada por la Ley Provincial nº 14 del 9 de julio de 1874, la Escuela Normal es un establecimiento que promete mucho para el mejoramiento del magisterio. El curso se compone de las siguientes asignaturas: Geografía e Historia, Matemática, Francés, Pedagogía, Portugués. En esas disciplinas fueron matriculados 30 alumnos del sexo masculino y 5 del sexo femenino. (PEDROSA, 1878, p. 46).

El desamparo de la instrucción pública, bien como la formación improvisada de profesoras/profesores era una realidad común en Brasil. Guacira López Louro (2013, p. 448) relató que “[...] el abandono de la educación en las provincias brasileñas, denunciado desde el inicio del Imperio, se vinculaba en la opinión de muchos, la falta de maestros y maestras con buena formación. Reclamaban entonces, por las escuelas de preparación de profesores y professoras.” Contribuía para eso, las insuficientes renumeraciones y muchas veces los pagos con atrasos para aquellos/aquellas que se animaban a ejercer la profesión.

No hay duda que la parcimonia de la remuneración produce el desaliento, la tibieza en el desempeño del servicio. La tarea del profesorado, sobretudo el de primaria,

es sin duda muy noble, pero no es la menos árdua, no menos pesado, y por eso merecedora de una retribución pecuniaria que esté lo mejor posible relacionada con el trabajo que le es inherente. Sin eso, el maestro de escuela, acosado por la necesidad de buscar nuevos medios de subsistencia, además de lo que conlleva el empleo, o lo que se vive bajo la presión de la carencia de recursos pecuniarios para acudir a las exigencias de la vida aunque sean las más modestas, descuida sus obligaciones o se torna perezoso en el cumplimiento de las mismas, teniendo como resultado, por un lado, el desprendimiento progresivo de la instrucción y por otro, el desperdicio del dinero de la provincia. (BATOBY, 1884, p. 36-37).

Con todo esto, en 1889, año en el cual sería proclamada la República Brasileña, la Provincia de Mato Grosso vivía una situación de desamparo tangible cuando Antônio Herculano de Souza Bandeira, ex-director de la Instrucción Pública de la Provincia de Río de Janeiro, especialista en asuntos educativos, vino a la Provincia e implantó nueva orientación pedagógica que edificó una nueva estructura administrativa para la enseñanza, creando órganos de dirección para organizar los organismos burocráticos de la Instrucción Pública.

Souza Bandeira (1889) reformuló los moldes que concibió el Liceo Cuiabano y de él desmembró el Liceo de Lenguas y Ciencias y el Curso Normal. El liceo de Lenguas y Ciencias pasó a tener como objetivo la formación para acceso a las escuelas superiores del país y creó para el Curso Normal el Externado del Sexo Femenino con la finalidad de preparar profesoras para la enseñanza primaria. Creó también la Directoría de la Enseñanza Primaria, extinguiendo la Directoría General de la instrucción primaria y mobilizando la preparación de las maestras con el objetivo de dirigir la enseñanza primaria (MARCÍLIO, 1963).

El reglamento de la Enseñanza Primaria de 1889 establecido por Souza Bandeira trató aún de las condiciones de admisión y de la provisión para el magisterio público primario e innovó que la admisión sería realizada mediante concurso público primario promovido y organizado por el Director General de la Instrucción Pública y acontecería en tres etapas: prueba escrita, oral y práctica. Además de ello, el Capítulo 3 establecería que los candidatos al magisterio público primario deberían tener una edad mayor de 18 años, comprobada por medio de certificado de bautismo u outra prueba jurídica; exención de delitos; moralidad, mediante certificado de autoridades civiles y eclesiásticas del lugar de residencia; robustez necesaria, probada por inspección de salud; capacidad intelectual, demostrada en concurso, en la conformidad del reglamento, salvo en

los casos especiales en que era exonerado o liberado (MATTO GROSSO, 1889).

Para las profesoras, el Artículo 12 del Reglamento de 1889, estableció que las mujeres casadas debían presentar certificado de matrimonio, en el caso de ser viudas, el certificado de defunción del esposo e si eran divorciadas, el certificado de sentencia de separación. Nótese con esto que un determinado perfil era esperado de las profesoras.

En ese periodo, José Veríssimo, intelectual brasileño liberal y positivista, defendía que aunque fuese aceptable que las mujeres fueran escolarizadas, la educación de la mujer no debía ultrapasar los límites de la formación de la dueña de casa y madre de familia. Veríssimo celebraba una educación de la mujer integral y enciclopédica, después que no quisiese “[...] hacer de ella una sabia, ni que le exija que recorra y profundice en todos los conocimientos humanos” (VERÍSSIMO, 1985, p. 122). Para Veríssimo no sería necesario que la mujer, aún sin derechos políticos, adquiriera o que se le exigiera profundizar sus conocimientos; pues, bastaría solo que ella aprendiera lo “[...] esencial para el conocimiento del mundo y dirección de la vida” (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

La mujer brasileña como la de cualquier otra sociedad de la misma civilización, tiene que ser madre, esposa, amiga y compañera del hombre, su aliada en la lucha de la vida, creadora y primera maestra de sus hijos, confidente y consejera natural de su marido, guía de su prole, dueña y reguladora de la economía de su casa, con todos los demás deberes correlativos a cada una de estas funciones. (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

Veríssimo (1985) alertaba aún que ese ideal de mujer tal vez no pudiese ser alcanzado, pero no por eso debería ser abandonado, pues para él todas las mujeres poseían “[...] inteligencia, que yo continúo a refutar inferior a la de los hombres [...]” lo que la convertiría incapaz (VERÍSSIMO, 1985, p. 123). A pesar de esas voces que indicaban que las mujeres eran menos capaces, creadas las escuelas normales, brevemente los informes indicaban allí que más mujeres eran recibidas y formadas (LOURO, 2013).

Interesante destacar que en aquella reforma propuesta por Souza para la provisión de profesoras para las escuelas del sexo femenino, en el artículo 18, en su 2º párrafo, constaba que la mujer candidata debería ser cuestionada sobre las competencias con los “[...] trabajos de aguja y prendas domésticas”.

§ 2º - En los concursos para la provisión de escuelas de sexo femenino o escuelas de 1º classe, la comisión examinadora

escuchará las personas competentes sobre las habilitaciones de las candidatas en trabajos de aguja y prendas domésticas. (MATTO GROSSO, 1889, p. 4).

Entre los deberes de los profesores, destacamos el artículo 38 que determinaba que el profesor debería cumplir una serie de determinaciones.

#### Artículo 38

§1: Presentarse puntualmente en el aula de clases, decentemente vestido, y proceder a los ejercicios escolares en los términos del reglamento interno;

§ 2° - Mantener el orden, disciplina y regularidad en la escuela;

§ 3° - Realizar las lecciones usando los libros y compendios adaptados y proponer al Director General la adopción de los que crean convenientes.

§ 4° - Inspirar a los discípulos el amor al estudio y esforzarse por el progreso.

§ 5° - Aplicar las penas disciplinares con moderación y criterio.

§ 6° - Matricular a los alumnos, y hacer la escritura de su cargo con regularidad y anhelo.

§ 7° - Remitir mensualmente al inspector escolar el mapa de frecuencia de la escuela.

§ 8° - Vigilar sobre el mantenimiento y conservación del material de la escuela, siendo responsable por la desaparición o deterioro culposo.

§ 9° - Proceder ante el inspector escolar, el inventario de los muebles y utensilios de la escuela, cuando asuma el oficio de su puesto, cuando tenga que dejarlo o cuando sea necesario, a juicio del inspector.

§ 10° - Informar al inspector escolar cualquier impedimento que inhíba del ejercicio de sus funciones. (MATTO GROSSO, 1889, p. 7).

Era prohibido al professor residir o ausentarse de la sede de la escuela en los días lectivos sin un debido permiso, bien como ejercer alguna función incompatible con el desempeño del magisterio, además de ello, toda intermediación sobre la Instrucción Pública con el Presidente de la Provincia debía ser realizada por medio del Director General (MATO GROSSO, 1889, p. 7).

Constatamos así que la Reforma promovida por Herculano Souza Bandeira dio origen a una dinamización de la enseñanza en Mato Grosso que se encontraba

prácticamente a la deriva. Bandeira estableció, además, el Reglamento Interno del Consejo Superior de la Instrucción Pública de la Provincia de Mato Grosso, creado por el acto de la Presidencia del 31 de marzo de 1889, a quien le competía consultas sobre las cuestiones de la Instrucción Pública, la finalidad de mejorar la legislación escolar, de emitir los resultados sobre las pruebas del concurso del magisterio de primaria y secundaria, juzgar los procesos disciplinarios y proponer medidas necesarias para promover el desenvolvimiento de la enseñanza en la Provincia y sus irregularidades. Este Consejo se organizaría en tres comisiones: pedagógica, disciplinar y administrativa.

La reforma Souza Bandeira aunque fue innovadora de convirtió en apenas un legado dado a que ocurrió en la víspera de la Proclamación de la República cuando el régimen monárquico perdía espacio. Los prometedores caminos instituidos por Herculano Souza Bandeira para la educación mato-grossense aunque no fueron suficientes para proveer los establecimientos de enseñanza que la provincia necesitaba, inspiraría los siguientes reglamentos que serían instituidos por la República.

## Las Escuelas Normales Colombianas

Después de más de 10 años de guerras y disputas contra el dominio español, en el año de 1821, se reglamentó la primera Constitución Política de Colombia como República independiente y, desde entonces, se amplió el interés de los gobernantes en disminuir el analfabetismo del pueblo colombiano. Así lo manifestó el Congreso General de la República en la Ley n° 1 de 6 de agosto de 1821 al “[...] sentirse deseosos de promover la Instrucción Pública por ser considerada uno de los medios más poderosos para mantener la independencia y la libertad” (BOGOTÁ, 1821, p. 99).

Con la proclamación de la Ley n° 1 de 6 de agosto de 1821, la Instrucción Pública en Colombia ocupó un espacio en las disposiciones legales del país, creando diversos reglamentos. Esta Ley determinó en su artículo 2° el cierre de conventos que no tuvieran más de 8 religiosos para que se abrieran en las mismas instalaciones casas de escuela para la educación de los niños y las niñas. Así mismo, todos los bienes materiales que pertenecían a los conventos clausurados serían donados para las nuevas escuelas.

Uno de los aspectos a destacar de la Ley n° 1 de 6 de agosto de 1821 es la importancia dada a la educación de la niñas, la cual siendo “[...] una parte tan significativa y de tanto influjo en la sociedad exige poderosamente la protección del Gobierno” (BOGOTÁ, 1821, p. 102). Sin embargo, en la misma Ley se aclara

que por causa de la guerra el gobierno no contaba con los recursos financieros para ofrecer materiales pedagógicos para las escuelas de niñas, por lo que seguiría disponiendo de los conventos como escuelas, en los cuales el poder ejecutivo sería responsable por su organización.

Las religiosas de los conventos estaban obligadas a administrar una completa educación bajo el ideal del amor a Dios y a la Patria, tal como se expone en el artículo 4° de la Ley n° 1 del 6 de agosto de 1821.

Con conforme al breve de Su Santidad los respectivos prelados eclesiásticos harán entender a las religiosas el importante servicio que han de hacer a Dios y a la patria, dedicándose con gusto y con la actividad que debe esperarse de su amor a la virtud y al bien público, a dar una completa educación a las niñas y a las jóvenes. (BOGOTÁ, 1821, p. 103).

Además de las casas de educación, fueron creadas las escuelas de primeras letras para enseñar a leer, escribir, ortografía, principios de aritmética, religión y moral cristiana a todos los niños y niñas que tuvieran una edad superior a seis años. En las escuelas femeninas de primeras letras, además de las disciplinas anteriores, se aprendía costura y bordado.

En la Ley n° 1, se reglamentó la creación de colegios en cada una de las provincias del país, en los cuales los ciudadanos eran educados para que actuar en el comercio, la agricultura, la minería, las ciencias militares y para la defensa de la República si era necesario.

Ahora bien, en lo que respecta a las escuelas normales, el artículo 15 de la Ley n° 1 de 1821 reglamentó la creación de estas en las principales ciudades del país, con el propósito de formar maestros capaces de enseñar los saberes básicos sobre la lectura, la escritura, la religión y la política a la nueva nación colombiana. Estos profesores debían enseñar en las escuelas distribuidas en todo el país como mecanismo para disminuir el analfabetismo de la época, para que los ciudadanos lograran ejercer el derecho al voto.

Las escuelas normales, hasta entonces sólo masculinas, debían formar maestros que difundieran en las escuelas primarias el método lancasteriano o de enseñanza mutua.

En mayo de 1822 se notificó, en la gaceta de Colombia, la fundación de la primera escuela normal del país, creada de acuerdo con la Ley de 2 de agosto de 1821, sancionada por el Congreso General, la cual abrió sus puertas en septiembre

de 1821. La escuela normal funciona bajo la dirección del padre Fray Sebastián Mora, que implemento el método de enseñanza mutua o método lancasteriano, en honor a su fundador Joseph Lancaster. (SÁNCHEZ, 1999, p. 43).

Con la reglamentación de la Ley se creó la primera escuela normal en el país bajo la dirección de Fray Sebastián Mora, quien se dedicó a difundir el método lancasteriano o monitorial en las escuela de Colombia, con el cual se instruía al profesor para que fuera capaz de dirigir a un gran número de estudiantes, lo que le ahorra a la nueva República recursos económicos que en la época eran escasos (PARRA, 2013) y suplía la escasez de maestros (GARCÉS, 1996). No obstante, según Osorio (2005) esta institución funcionó solo por un año.

Los conocimientos adquiridos por parte de los profesores formados en las escuelas normales lancasterianas eran casi iguales a los adquiridos por los alumnos de las escuelas primarias, lo único que los diferenciaba era el manejo del método de enseñanza, el cual era dominado por los profesores. Por tanto, las escuelas normales de la época se consideraban centros de reproducción del método de enseñanza mutua, en los cuales los profesores estaban lejos de cumplir con el ideal de educación.

Sin lugar a dudas, la escuela normal como institución para formar maestros y promover un saber sobre la enseñanza se inicia con las reformas de Ospina. En octubre de 1844 se inauguró la escuela normal del distrito de Bogotá en un edificio construido de acuerdo con las normas del método lancasteriano. El método dejó de ser el único conocimiento pedagógico de los maestros. (GARCÉS, 1996, p. 278).

Fue con la Ley de 26 de junio de 1842 que las escuelas normales adquirieron una relación directa con la formación de profesores (GARCÉS, 1996). Según Olga Zuluaga Garcés (1996) con la reforma promovida por Mariano Ospina Pérez las escuelas normales adquieren el sentido de formadoras de maestros. Su función no se limitaba a la reproducción de métodos de enseñanza, sino que se ampliaba hacia la pedagogía. Se incrementó la inspección del saber y de las habilidades del maestro para la enseñanza, creando programas de pedagogía y dándole identidad como institución al separarla de la escuela parroquial.

La primera mitad del siglo XIX no fue el periodo de mayor avance educativo para Colombia y, por consiguiente, para las escuelas normales. El país, dividido en opiniones políticas sobre cómo y quién gobernar la Nación, vivía en constantes guerras internas que afectaban directamente a la educación y al futuro de las

escuelas formadoras de maestros, debido a que éstas sufrían las consecuencias inmediatas de los cambios políticos, económicos y administrativos. Los intereses particulares creaban conflictos que imposibilitaban la conformación de una estructura educativa sólida.

La guerra civil de 1860 a 1862 entre conservadores y liberales trajo modificaciones para el país y por ende, para su sistema educativo. Con el triunfo de los Liberales Radicales y la firma de la Constitución de 1863, la iglesia, que había ocupado un papel predominante en la educación, fue retirada del poder, al declararse la libertad religiosa como principio nacional y educativo, motivado por la valoración de las ciencias y la libertad del ciudadano (OSORIO, 2005). Por consiguiente, se reglamentó en 1870 el primer Decreto Orgánico de Instrucción Pública, y por consiguiente hubo un aumento en las disputas con relación a la educación.

La reforma educativa de 1870 representó la primera tentativa por consolidar un sistema educativo primario organizado y estructurado. Para ello, además de las leyes que regulaban la educación primaria, decretó la creación de escuelas normales en todo el país, puesto que se consideraba a los profesores como agentes esenciales en la educación escolarizada.

Si bien la escuela normal como instituto de formación de profesores intentaba en la primera mitad del siglo XIX cumplir con los objetivos planteados, es en la segunda mitad del siglo, a través del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, que se reglamentó la fundación de la Escuela Normal Central en la ciudad de Bogotá como institución principal para instruir maestros encargados de la enseñanza en las escuelas normales de todo el país.

Se puede decir sin temor a equivocarnos que la Escuela Normal Central cumplió muy bien su papel de formadora de maestros para las demás escuelas normales del país. De diferentes partes de Colombia acudían alumnos-maestros, a realizar los curas de magisterio en la Institución y luego regresaban a sus lugares de orígenes a prestar sus servicios, pero sobretodo en las demás escuelas normales. El maestro, bien dotado de conocimiento en todo sentido, dio vida e impulso a los demás centros escolares a donde fuera a desempeñarse. (OSORIO, 2004, p. 183, 184).

En el capítulo VII del Decreto Orgánico de Instrucción Pública se disponía que en cada Estado debía existir una escuela normal encargada de formar profesores idóneos para dirigir las escuelas elementales y superiores. Uno de los avances significativos fue la ampliación de los métodos de enseñanza, la profundización

en las áreas de conocimiento y en las disciplinas fundamentales para la enseñanza en la educación primaria así como la implementación de cursos industriales, de artes y oficios. Además, se estipuló la creación de un curso de pedagogía.

Este método pestalozziano se incorporó al sistema de educación pública con el fin de responder a las necesidades del momento y de alcanzar el progreso de la pedagogía y la educación. El decreto orgánico dejó libertad para que se introdujeran métodos nuevos y cesara el método memorístico en la enseñanza, con lo cual los dirigentes y pedagogos alemanes impulsaron nueva teoría. (OSORIO, 2000, p. 118).

En las escuelas normales, según Osorio (2000), el método pestalozziano se fundamentaba en el desarrollo de las habilidades del estudiante a través de la búsqueda del conocimiento, en incentivar en los alumnos el deseo hacia descubrir lo desconocido. Para ello, el gobierno liberal trajo una misión alemana<sup>6</sup> que tomó la dirección de las escuelas normales e introdujo el sistema pestalozziano a la formación de maestros.

Así, se estableció abrir una escuela normal por cada capital de Estado con el propósito de formar docentes para las escuelas elementales y superiores. Así mismo, se creó Revista Escuela Normal, órgano oficial de publicación de todos los actos del poder ejecutivo y de los asuntos relativos a la enseñanza, como lo eran los informes sobre instrucción pública de la capital y de los Departamentos del país. En total, como manifiesta Jaime Jaramillo (1980) estos fueron los dos elementos esenciales del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

## Consideraciones Finales

A modo de conclusión, podemos afirmar que el surgimiento de las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros para las escuelas primarias fue un fenómeno que nacido en Europa se apoderó de los países latinoamericanos. Estas escuelas tenían el propósito de formar profesores que cumplieran con los ideales del país y suplieran las necesidades educativas del pueblo.

---

6 La misión alemana llega a Colombia con el propósito de mejorar la calidad de la educación que se venía implementando en el país. Según María Cristina Rojas de Ferro (1982) la misión alemana ayudaría al desarrollo de programas, textos escolares, formación de profesores y el perfeccionamiento de los inspectores escolares. Ver al respecto: FERRO (1982).

No obstante, la construcción de los fundamentos de las escuelas normales fue un proceso extenso que abarcó cambios significativos, desde su consolidación como escuelas formadoras de profesores y pasar a formar profesoras, los métodos de enseñanza, los ideales y las necesidades particulares de cada país hasta ser vistas como escuelas para suplir la demanda de profesores en un país.

Con respecto a las escuelas normales latinas, podemos afirmar que surgieron en el siglo XIX siguiendo los modelos de las escuelas normales europeas, pero pasando por procesos de transición diferenciados que respondían a una realidad particular. En el caso de las escuelas normales brasileras y colombianas, éstas nacieron para cubrir la demanda de escasez de maestros a los que se enfrentaba cada país. Así mismo, fueron creadas, primeramente, eminentemente masculinas para después convertirse en espacios femeninos.

La Escuela Normal en el estado brasileño de Mato Grosso, implementada aún en el gobierno imperial, fue marcada por la inestabilidad institucional debido a las interrupciones sucesivas, provocadas por los cambios económicos y la marcada ausencia de la inversión en la instrucción pública. Esto puede ser comprobado en los frecuentes argumentos de los presidentes de la Provincia. La Escuela Normal mato-grossense no se sostuvo por falta de incentivos y de salarios indignos a los docentes normalistas que asumían las aulas, por la inexistencia de estructuras físicas adecuadas como edificios y muebles escolares, de los materiales didácticos precarios, pero, sobretudo, debido a los limitados investimentos financieros que eran destinados a la educación en el periodo de estudio, situación que perduraría hasta después de la instalación del regimen republicano brasileño.

Las escuelas normales en Colombia tienen su historia marcada por las disputas políticas y los cambios que estas generaron. Si bien surgen desde inicios del siglo XIX, fue en la segunda mitad del siglo XIX que su auge aumentó. Ello, debido a la importancia otorgada a las escuelas normales por parte del gobierno liberal y más adelante de los gobiernos posteriores. Sin embargo, esto no la eximió de padecer dificultades severas en aspectos económicos, políticos y administrativos.

## Referencias

ALLIUAUD, Andrea. **Los maestros y su historia:** los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1993.

BATOVY, Barão de. **Relatório com que o exmo. Sr. General Barão de Batovi Presidente da Província de Matto Grosso abriu a 1a sessão da 25a Legislatura da Respectiva Assembléa no dia 1o de outubro de 1884.** Cuyabá, Typ. de J.J.R. Calhão, 1884. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/399/000002.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BENITO, Agustín Escolano. Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. **Revista educación**, España, n. 269, p. 55-75, 1982.

BOGOTÁ. **Ley 1 de 6 de Agosto de 1821**. Sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos religiosos. Congreso de Colombia, 1821. Disponible en: <[http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes\\_de\\_1821.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf)>. Acceso en: 6 abr. 2015.

DIAMANTINO, Coronel Barão de. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa de Matto-Grosso na 2ª sessão da 20ª Legislatura no dia 3 de maio de 1875**. Cuyabá, Typ. De Souza Neves & C, Largo do Palácio, 1875. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/399/000002.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

FERRO, María Cristina. Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana. **Revista colombiana de educación**, Bogota, n. 10, 1982.

FREIRE, Zefirino Pimentel Moreira. **Falla dirigida à Assembléa Legislativa Provincial de Mato Grosso na abertura da sessão ordinária no anno de 1844 pelo exmo. senhor presidente da província, o coronel Zefirino Pimentel Moreira Freire**. Cuyabá, Typ. Provincial, 1844.

GARCÉS, Olga Zuluaga. Las Escuelas normales en Colombia (durante la reforma de Francisco de Paula Santander e Mariano Ospina Rodríguez). **Revista educación y pedagogia**, Medellín, n. 12/13, p. 261-278, 1996.

GOMES JARDIM, Ricardo José. **Discurso recitado pelo Exmo. Presidente da Província de Matto Grosso na abertura da sessão ordinária da Assembléa Legislativa Provincial em 1º de marco de 1845**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/399/000002.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HAHNER, June Edith. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HERNÁNDEZ, Santiago. Breve reseña histórica de la formación de los maestros de educación primaria. In: UNESCO. **Proyecto principal de educación**. Boletín trimestral. La Habana: v. II, n. 7, UNESCO, 1960. p. 36-48.

JARAMILLO, Jaime. Decreto Orgánico de Instrucción Pública nov. 1870. **Revista colombiana de educación**, Bogotá, n. 5, 1980.

LAMARE, Joaquim Raimundo de. **Relatório do presidente da província de Mato Grosso para a Assembléa Legislativa Provincial em 3 de maio de 1859**. Cuyabá, Typ. Cuyabana, 1859. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/399/000002.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 443- 481.

MATTO GROSSO. **Regulamento do Ensino Primário da Província de Matto Grosso**. APMT – Livro de Leis e Decretos – 1889.

MATO GROSSO. **Lei Provincial n. 8 del 5 de mayo de 1837**. APMT – Livro de Leis e Decretos –1837.

MÚNEVAR, F. Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. **Revista Historia de la Educación Colombiana**, Pasto, v. 13, n. 13, p. 47-76, 2010.

ORTIZ, Elmer. Las primeras escuelas normales en Perú. **Revista Historia de la Educación latinoamericana**, Colômbia, Tunja, v. 6, p. 57-86, 2004.

OSORIO, Miryam Báez. Pedagogia pestalozziana en escuelas normales colombianas. **Historia de la Educación latino-americana**, Colômbia, Tunja, n. 2, 2000.

OSORIO, Miryam Báez. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. **Revista de educación latino-americana**, Colômbia, Tunja, n. 4, 2002.

OSORIO, Miryam Báez. Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 427-450, jul. 2005.

OSORIO, Miryam Báez. Las escuelas normales de varones en el siglo XIX en Colombia. **Historia de la Educación latino-americana**, Colômbia, Tunja, v. 6, p. 179-208, 2004.

PARRA, Ana Yensy. Método lancasteriano o de enseñanza mutua en Colombia. **Revista edu-física.com**, Tolima, n. 11, v. 5, 2013.

PEDROSA, João José. **Relatório do Presidente da Província de Matto-Grosso, enviado a Assembleia no dia 1 de novembro de 1878**. Cuyabá, Typ. do Liberal, 1878. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/399/000002.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

QUICENO, Humberto. **Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)**. Bogotá: Ediciones foro nacional por Colombia, 1988.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM ARTE, 1., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...**

Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2008, p. 142-152. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_encontro\\_inter\\_artes/20\\_Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2016.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Recebimento em: 14/11/2017.

Aceite em: 22/12/2017.

# Cultura escolar e disciplina na formação de professores: a Escola Normal de Montes Claros (1888-1903)

School culture and discipline in teacher training: the Normal School of Montes Claros (1888-1903)

Wenceslau GONÇALVES NETO<sup>1</sup>  
Carlos Henrique de CARVALHO<sup>2</sup>

## Resumo

A Escola Normal de Montes Claros foi criada em 1879, funcionando regularmente até 1905, quando sofre sua primeira interrupção. A documentação permite perceber diversos ângulos da cultura da escola: configuração das relações institucionais, com reformas no regulamento, currículo, delimitação e vigilância do espaço, do uniforme escolar; manifestações indisciplinadas: aluno-professor, aluno-aluno(a) e aluno-funcionário; esforço pela preservação da autoridade de professores, diretor e funcionários; diferentes manifestações de inaceitação da disciplina por parte dos alunos; tipos e formas de punições. Percebe-se um movimento na moldagem de uma cultura que envolve currículo, disciplina, preservação da autoridade e controle das relações entre os educandos.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar. Disciplina. Escola Normal. Minas Gerais.

## Abstract

The Normal School of Montes Claros was created in 1879, functioning regularly until 1905, when it undergoes its first interruption. The documentation allows to perceive several angles of the school culture: configuration of the institutional relations, with reforms in the regulation, curriculum, delimitation and surveillance of the space, of the school uniform; indisciplinatory manifestations: student-teacher, student-student and student-employee; effort to preserve the authority of teachers, principals and staff; different manifestations of students' inacceptance of discipline; types and forms of punishment. It is perceived a movement in the molding of a culture that involves curriculum, discipline, preservation of authority and control of the relations among students.

**Keywords:** School Culture. Discipline. Normal School. Minas Gerais.

- 1 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG. Av. Nené Sabino, 1801, bairro Universitário, Uberaba-MG, CEP: 38.055-500, tel.: (34) 3319-8811. Email: <wenceslau@ufu.br>.
- 2 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG. Av. João Naves de Ávila, 2121, bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP: 38408-100, tel.: (34) 3239-4411. Email: <carloshcarvalho06@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/1	p. 507-528	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

A educação foi, é e provavelmente continuará sendo um desafio para o Brasil e para os países da América Latina, que enfrentam problemas semelhantes, consideradas as singularidades, respeitantes a financiamento, continuidade nas políticas educacionais, organização e sincronização dos níveis de ensino, qualidade do conjunto, formação de professores, etc. Esses problemas não são recentes e, apesar de terem sido identificados há muito tempo, perduraram ao longo da história e se apresentam nos dias de hoje como ameaças ao processo de desenvolvimento e ao futuro, espalhando nuvens escuras sobre o horizonte de nossos alunos e podendo transformar em pesadelo os sonhos de nossas crianças. Essa situação foi denunciada, reiteradamente, ao longo dos últimos 200 anos, desde o período de independência da América Latina, que se configura nas primeiras décadas do século XIX. Apesar da diversidade de alternativas tentadas pelos países da região, alguns mais cedo, outros mais tardiamente, continuamos no século XXI em busca de um modelo de educação e de escola que nos auxilie no processo de implantação de um sistema eficiente e eficaz de educação, como os que foram estabelecidos pelos países europeus no século XIX.

Procuramos escolher, para esta análise, uma abordagem que perpassa a história da educação brasileira – e também dos países latino-americanos – no seu esforço para instauração da instrução popular: a formação de professores pelas escolas normais na segunda metade do século XIX. Evitando repetir discussões já efetuadas por muitos pesquisadores sobre as origens e disseminação desse tipo de escola no Brasil, procuraremos recuperar uma parcela do cotidiano de uma escola normal de uma cidade interiorana, Montes Claros, de um estado também interiorano, Minas Gerais, mas a partir da qual, utilizando categorias de análise que apresentaremos adiante, pretendemos demonstrar as relações de poder *externas* à escola, como a competência estadual de escolher o local para a instituição, contratar professores, definir currículo, etc., bem como as relações de poder *internas*, envolvendo professores, alunos, funcionários, controle do tempo, gestão disciplinar, etc. Será uma incursão de certo modo pontual, mas que pretende oferecer elementos que possibilitem perceber nuances do processo de formação de professores primários num momento em que o país e o estado de Minas Gerais ainda estavam envoltos pela mudança de regime político (Império para República) e em dados estatísticos que indicavam mais de 80% de analfabetos em sua população. Os desafios brasileiros e do estado de Minas Gerais no campo da educação naquele momento eram muitos, relacionados à falta de professores, número reduzido de escolas normais, incapacidade de mantê-las em funcionamento ininterrupto, busca de métodos eficazes de formação, baixos salários de seus professores, infraestrutura deficiente, entre outros, mas não eram menos numerosos também no interior das escolas normais, se considerarmos aspectos das relações professor-aluno, distribuição do tempo, gestão, hierarquia, etc.

Ao voltarmos nossos olhos para a perspectiva histórica não estamos desprezando os enfrentamentos do presente, pelo contrário, consideramos que não existe pesquisa sobre o passado desvinculada dos problemas que hoje nos afetam. Passado e presente se intercomunicam necessariamente e se iluminam complementarmente. Vamos ao passado por conta daquilo que nos incomoda no momento e o passado nos permitirá maior compreensão sobre as origens do problema, seus desdobramentos ao longo do tempo, as tentativas que já foram apresentadas para sua superação, a vontade política expressa pelos agentes sociais, as demandas e os conflitos gerados pelas diferentes classes, as mudanças e permanências, para retornamos ao presente e, com *novos olhos*, nos posicionarmos. Como historiadores, essa é a tarefa a que nos propomos.

Para efetivar essa contribuição, bem como para estabelecer as pontes entre passado e presente, entre os vários aspectos abordados, daremos maior ênfase a um tema que tem persistido nas manchetes das diversas formas de imprensa, em estudos acadêmicos, nos relatos de professores, alunos, pais e responsáveis pelas escolas, relacionado à violência escolar, aos conflitos disciplinares, às relações professor-aluno, em suma, às relações de poder no interior das escolas e que são abordados, por exemplo, com destaques para a violência continuada contra professores, pela relação entre fracasso escolar e disciplina, etc. (PINHO; MARIAN, 2017; MATTOS; COELHO, 2011). Nossa escolha pela escola normal de Montes Claros, portanto, não se dá propriamente por aspectos pedagógicos ou de política educacional, mas estará centrada na preocupação de fornecer elementos que nos permitam pensar a questão do poder, da violência, dos conflitos intraescolares ao longo do tempo e, conseqüentemente, refletir com mais propriedade sobre os problemas que nos afligem no presente.

Neste texto procuramos descrever e analisar concepções de educação, cotidiano do trabalho docente, estabelecimento e cumprimento de normas disciplinares, organização do espaço escolar, definição de comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, determinação de punições aos que fogem às regras, etc., no interior da Escola Normal de Montes Claros, no Estado de Minas Gerais, entre os anos de 1887 a 1903. Essa periodização não está ligada a datas especiais na vida da escola, mas à disponibilidade de informações contidas no livro *Atas da Congregação dos professores da Escola Normal de Montes Claros (MINAS GERAIS, 1887-1903)*<sup>3</sup>. A não localização, no estágio atual da pesquisa, de documentação complementar

---

3 Todas as citações de atas adiante provêm desse livro. Estado de conservação do documento, desgaste da tinta, etc., geraram em alguns momentos lacunas ou dúvidas na transcrição, que estão devidamente destacadas.

impediu a extensão do estudo tanto à origem da Escola Normal de Montes Claros, que começa seu funcionamento em 1880, como à sua continuidade até 1905, quando suas atividades são suspensas por determinação do governo do estado de Minas Gerais, por conta de problemas financeiros e de mudanças na política educacional.

De qualquer forma, o conteúdo do livro de atas é bastante rico e nos permite variadas incursões por diferentes temáticas, ligadas aos aspectos selecionados e a outros não menos importantes. Nesse momento, fizemos o presente recorte na documentação para não apenas discutir uma questão significativa no interior da História da Educação, mas também oportunizar a difusão de parte do seu conteúdo e chamar a atenção para as oportunidades oferecidas pelo conjunto documental disponível nos arquivos mineiros.

Também buscou-se compreender, no conjunto dessas relações que se estabelecem entre os agentes envolvidos – professores, diretor, alunos, funcionários – a formação do que poderemos chamar de uma cultura escolar, já que os elementos fundamentais da organização da escola encontram-se aí explicitados. O recorte voltado para a questão disciplinar é apenas uma opção, na busca de ângulos de visão que se possam estabelecer sobre a realidade escolar enfocada. Nesse horizonte metodológico é fundamental pensar o cotidiano escolar imerso no contexto que envolve a escola, bem como que esse espaço é também perpassado por culturas, que se manifestam dentro da escola ou fora dela. No espaço da escola as culturas se relacionam, orientam valores, práticas escolares e representações da e sobre a escola.

Em torno da cultura escolar existem muitas discussões relevantes (VIDAL; SCHWARTZ, 2011), mas neste estudo estamos acompanhando o que foi apresentado por Dominique Julia (2001, p. 10, grifos do autor) em texto bastante conhecido entre os historiadores da educação:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Nessa perspectiva, a historiografia da educação tem buscado compreender como a cultura escolar se manifesta no âmbito dos ambientes educativos. Não obstante, é importante questionarmos algumas análises que focam a escola como um *universo* em si mesmo, ou seja, a ideia de que a escola produz uma

cultura a partir dela, sem visualizá-la como parte de um todo, que o influencia e é influenciada por ele. Nessa direção, observa Thais Nívea de Lima Fonseca (2003, p. 63):

Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e idéias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma (que na verdade não é). Estão impregnadas da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos.

Atentos a esses cuidados, procuraremos desenvolver alguns eixos, em torno dos quais buscaremos lançar luz a partir dos dados encontrados no livro de atas. Esses referenciais, relacionados com a questão da organização regimental, com os tipos de indisciplina registrados, com os procedimentos voltados para a preservação da ordem e da autoridade, com a percepção das formas de resistência ou de oposição por parte dos alunos ao estatuído e, finalmente, com a aplicação de penas diversas sobre os discentes, a partir do regulamento e das discussões que são implementadas nas reuniões da congregação.

Como resultado, cremos ter conseguido captar e caracterizar parcelas expressivas do cotidiano escolar de uma escola de formação de professores no interior de Minas Gerais, no final do Império e nos anos iniciais da República, o que poderá contribuir para a compreensão desse momento de transição e das preocupações educacionais que se encontravam presentes nos planos local, estadual e nacional.

## A Escola

Montes Claros situa-se na região Norte do estado de Minas Gerais e tem sua autonomia municipal estabelecida em meados do século XIX. O desenvolvimento das cidades da região está ligado ao ciclo minerador do século XVIII e, com seu declínio, sofrerá sequelas que levam a uma certa estagnação na segunda metade do século XIX. Montes Claros, no entanto, permanece com destaque regional, ampliando sua infraestrutura e a população, posição que mantém no início do século XX (BRASIL, 1983; VIANNA, 1964). A criação de uma escola normal por parte do governo estadual nessa cidade será, portanto, uma iniciativa que responderia à necessidade de formação de professores para atender uma grande região, além das demandas da própria localidade.

Urbino de Sousa Vianna (1916, p. 100), memorialista de Montes Claros, chama a atenção para o significado da escola normal para a cidade:

Montes Claros, sem ser propriamente uma cidade de feição intellectual é, no entretanto, um nucleo onde se move a intelligencia com alguma largueza, garantida a liberdade de pensamento, senão em toda sua plenitude, o bastante para desenvolver e fazer evoluir o pensamento. Foi séde de uma Escola Normal que chegou a ser classificada como segunda no Estado, pela alta importancia e consideração que os docentes davam ao ensino; *viveiro* de moços que se formaram sob a direcção de mestres tais como Carlos Sá Junior, Camillo Prates, Antonio Pereira dos Anjos, Pedro Augusto Teixeira Guimarães, José Rodrigues Prates e João Antonio Gonçalves Chaves, dando elevado numero de discípulos, dos quaes muitos hoje honram o magistério, tendo outros se elevado a posições salientes.

Criada em 1879, essa escola entrará em funcionamento a partir de 1880, inicialmente em uma casa alugada para esse fim e, posteriormente, em prédio especialmente para ela construído. Existem estudos que remetem a dados objetivos do funcionamento da instituição ao longo do período de 1880 a 1905, como número de alunos e de diplomas registrados, número de professores, etc. (DURÃES, 2012; OLIVEIRA; ALVES FILHO, 2012), bem como discussões recentes sobre a criação de escolas de formação de professores no Brasil (ARAUJO; FREITAS; LOPES, 2008). Não nos deteremos sobre eles por não ser esse o objetivo do presente trabalho, mas os referenciamos para aqueles que possam se interessar no aprofundamento da questão.

Embora não coloquemos em destaque neste texto, pode-se perceber na documentação que em boa parte das reuniões da congregação existem preocupações com as condições materiais da escola, com os professores se dispendo até ao dispêndio pessoal para aquisição de certos bens ou para a melhoria de algumas condições essenciais para o ensino. Também estão presentes cuidados com as condições higiênicas, com os compêndios escolares, com a organização didático-pedagógica, com a montagem de uma biblioteca para a escola, etc. Além disso, percebe-se a preocupação com as relações com o poder local e estadual, inclusive com a forma de governo do país, que será alterada de monarquia para república em meio aos trabalhos escolares.

O encerramento das atividades dar-se-á em 1905, por motivos alheios à própria escola. Será decisão unilateral do governo mineiro que, premido pelos problemas

econômicos, e preocupado em promover uma mudança significativa no sistema estadual voltado para a instrução popular, promove essa e outras alterações no setor educacional. No entanto, nas atas da congregação encontraremos em 12 de outubro de 1891, sinais do garroteamento que já se vinha fazendo sobre as escolas normais do estado, atingindo particularmente a de Montes Claros:

O Sr. Director diz que reunia a presente congregação para tomar conhecimento de um officio do snr. Dr. Secretario do Interior no qual recomenda que a congregação resolva sobre si, acceitando a disposição da nova lei de instrucção publica, continua a funcionar, mantendo a Escola. Pede a palavra o snr. Professor Luis Gregorio e diz que, comquanto a reducção dos ordenados seja tal que torna-se quase impossível a presente manutenção do professorado, é de parecer que se deva acceitar a disposição da lei nº 318 porquanto o grande sacrificio desta colectividade terá esta compensação: não deixar morrer, não privar a cidade e a Zona do Norte do Estado deste [único] progresso que lhe foi concedido, a Escola Normal e mais, que sendo, como são na sua maioria pobres os alumnos que freqüentam a Escola, pensava que se devia abrir mão acceitar-se o [ ? ] de um dispositivo daquella lei que manda cobrar taxa de matricula para ser a sua somma repartida entre os professores. (MINAS GERAIS, 1887-1903, grifo nosso).

### A questão regulatória: organização das normas, do espaço e da vida escolar

O livro de atas sobre o qual nos debruçamos tem seu registro de abertura datado de 24 de outubro de 1887, sendo a primeira ata registrada em 3 de dezembro desse mesmo ano. Com relação ao item em pauta, em diversos momentos entram em discussão aspectos de regulação da vida escolar, mas a aprovação do projeto do regulamento da escola aparecerá apenas em 21 de maio de 1891, quando anota-se que a comissão encarregada de preparar o regimento interno da Escola Normal apresenta a proposta, que não está incluída no livro de atas e a qual não tivemos acesso. Provavelmente o regulamento foi perdido ou ainda não identificado em algum arquivo. Propostas de mudanças são apresentadas e aprovadas pelos professores, sendo o conjunto; chamado de regulamento da escola, aprovado em seguida, nesse mesmo dia.

Em diversos momentos nas atas, no entanto, podemos perceber particularidades desse regulamento, como na reunião de 15 de novembro de 1888, quando, após discussão sobre problemas disciplinares, se estabeleceu

[...] que nos intervallos das aulas haja absoluta incomunicabilidade entre os alumnos e as alumnas, devendo estas entrar para o salão da aula pratica do sexo feminino, no fim de cada aula, e só dali sair para outra aula ou para suas casas, e os alumnos, durante os mesmos intervallos, ficarão na aula pratica do sexo masculino, ou na varanda do mesmo lado. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Já na ata da congregação, do dia 13 de fevereiro de 1894, encontramos um outro elemento contido no regulamento que precisava de definição e que seria debatido na reunião dos professores:

O Sr. director finalmente declarou que uma das disposições do Regulamento em vigor ainda não se tinha cumprida; essa disposição era a que se referia ao vestuário distinctivo dos alumnos-mestres; e que portanto convidava ao professor Serafim Teixeira para se encarregar para apresentar a forma que melhor lhe parecer esse vestuário. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Com relação a esse detalhe das vestimentas dos alunos da escola (*alumnos-mestres*), cabe notar que, no dia 16 de março de 1895, foi feita uma representação dos alunos, pedindo “[...] alteração aliás mudança da fazenda até então adoptada. O professor Camillo Prates propoz que se autorizasse ao Director a fazer alteração que entendesse, depois de ouvidos os reclamantes, continuando por em quanto o uniforme adoptado, proposta que foi aprovada” (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Por essa inserção, notamos que, apesar do controle exercido pelo diretor e pelo corpo docente sobre a vida escolar, havia algum *espaço de negociação*, envolvendo demandas oriundas dos alunos. Em outros momentos aparecem novas reivindicações sobre outras temáticas, como sobre o direito dos alunos de prestar exames, presente na ata do dia 19 de maio de 1898 e atendida pelos professores, mas que foge à temática do presente estudo. Assim, poderíamos caracterizar essas relações, seguindo o sentido dado por Michel de Certeau (1998, p. 45), como politização das práticas cotidianas:

[...] a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários.

No dia 17 de novembro de 1894, a questão do regulamento voltará à cena, com a apresentação de nova proposta regulatória para a Escola Normal de Montes Claros. Conforme consta no livro:

O professor Luiz Gregorio pedindo e obtendo a palavra depois de ter feito algumas considerações como relator, apresentou o projecto de regimento interno que deve ser aprovado para esta Escola e leu o parecer da mesma comissão [nomeada na reunião da congregação, de 13 de fevereiro de 1894], pedindo que fosse logo posto em discussão o aludido regimento. O professor Justino Guimarães pedindo e obtendo a palavra fez diversas considerações no sentido de [provar] que estando em gozo de férias, não havia necessidade de ser aprovado com aqodamento o regimento por quanto era uma lei que devia ser discutida com toda calma porque n'ella se estabeleceria differentes obrigações a diversos empregados e que por isso propunha que fosse designado o dia 15 de fevereiro para se discutir e aprovar o aludido regimento interno; sendo aceita esta proposta foi designado o dia 15 de fevereiro para aquelle fim. (MINAS GERAIS, 1887-1903, grifo nosso).

Houve atraso no encaminhamento dos debates, mas na reunião de 16 de março de 1895 foi discutido, emendado e aprovado o dito regimento interno, embora o texto final não tenha sido registrado na ata. Nomeia-se a comissão de redação final, cujos resultados foram aprovados na reunião da congregação de 21 de março de 1895. Novamente, não foi possível ter acesso ao texto do regimento.

Além dessas preocupações com a regulamentação do cotidiano, encontramos outras manifestações voltadas para as condições materiais da escola. Em alguns casos específicos, os próprios professores dispunham-se ao sacrifício de seus bolsos para garantir as condições de funcionamento da instituição, como podemos perceber na ata do dia 27 de dezembro de 1889, quando o professor Camillo Prates pede a palavra e diz que era imprescindível a aquisição de

[...] um relógio para a escola, pois de modo [diverso], não se podia bem regular os trabalhos d'ella e por isso propunha que os professores se quotizassem para aquelle fim, declarando mais que subscrevia com dez mil reis e pediu que seus collegas se manifestassem. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Sobre esse detalhe do controle do tempo, o olhar do diretor volta-se ainda para o trabalho dos docentes e controle sobre o tempo e a qualidade das atividades que desenvolviam na escola, desnudando outros elementos do dia a dia escolar, muitas vezes dissimulados por conta de atitudes corporativas. Na ata do dia 2 de outubro de 1895 encontramos um registro que nos auxilia a compreender um pouco mais o cotidiano laboral no interior da escola e os mecanismos de controle estabelecidos:

Depois do que, o mesmo Sr. Director fez ver á congregação que, apesar de ser isso disposição da lei que nos rege, fazia-se mister, para maior regularidade dos trabalhos da Escola, que todos os professores chegassem pontualmente, á hora designada no horário, ficando, de vez, abolido o inveterado costume de assignarem o ponto até um quarto de hora depois; em o que foi unanimemente aprovado pela congregação. Ficou ainda resolvido pela congregação, depois de consulta do director, que o professor, que, dizendo dar duas ou mais aulas no dia, deixar de dar qualquer dellas, sem justo motivo, perderá o ordenado do dia, digo, os vencimentos do dia. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

O irônico nessa situação é que a averiguação dos atrasos provavelmente fora feita por meio do relógio proposto para aquisição em 1889, com recursos dos docentes, que acabaria por ser utilizado contra eles, para o efetivo acompanhamento dos horários de entrada e saída das aulas e de outras atividades.

## A indisciplina se faz presente

Em vários momentos encontramos registros voltados para os atos de indisciplina dos alunos, que sofrem diversas punições por essas manifestações. A fuga das normas não é homogênea, nem contínua, apresentando-se sob as mais diferentes formas. Também variam os agentes envolvidos, combinando atritos entre alunos do sexo masculino, entre alunos do sexo masculino e feminino,

entre alunos e professores, entre alunos e funcionários e mesmo manifestações que atingem a autoridade do diretor. Em seguida, apresentaremos algumas dessas ocorrências, bem como as providências tomadas pela congregação e as devidas penas aplicadas. O primeiro caso identificado é noticiado na ata do dia 15 de novembro de 1888:

Em seguida, o mesmo Sr. Director communicou que, — havendo recebido, no dia 13 do corrente, uma queixa do porteiro da Escola, contra o alumno mestre Elydio Duque Rodrigues, que o desrespeitára e quisera mesmo aggredil-o, em consequência de uma admoestação que lhe fizera por uma falta commetida, — no dia seguinte se dirigiu á Escola e censurou o procedimento do referido alumno, reprehendendo-o em particular, por ser este um dos castigos estabelecidos pelo regimento. No officio dirigido pelo Sr. porteiro ao Sr. Doutor Director, denunciou aquelle também que muitos alumnos-mestres iam armados á Escola, e faziam uso dessas armas dentro do estabelecimento. Em vista do que, e por informações particulares dadas a alguns srs. professores, as quaes confirmam o facto denunciado, a congregação resolveu acabar com semelhante abuso, de perigosas consequências e de grande inconveniente para a boa disciplina da Escola. Para esse fim, resolveu que será expulso da Escola qualquer alumno que fôr ás aulas armado, ou que, por qualquer forma, usar de arma dentro do estabelecimento, ficando a respectiva inspecção a cargo dos professores e dos demais empregados da Escola. A congregação deliberou mais que, quando um alumno commeta falta tão grave que deve ser de prompto retirado da aula, e o seja pelo respectivo professor, este communicará o ocorrido ao director da Escola, o qual immediatamente convocará a congregação para deliberar a respeito. O alumno, com quem se tiver dado o ocorrido, será chamado perante a congregação, e se não quizer comparecer, ou si, comparecendo, não der satisfação de sua falta que seja acceita pelo professor, será considerado incorrigível, e como tál expulso da escola. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Por essa passagem, se tomarmos esse exemplo como passível de ser estendido a outras localidades, percebemos que as relações no interior das escolas secundárias mineiras no final do século XIX não seriam muito seguras, dado o reconhecimento do uso generalizado de armas por parte dos alunos de Montes Claros. Apesar de

não ser registrado qualquer incidente específico com relação ao uso dessas armas, o perigo era iminente e as providências resolvidas na reunião da congregação demonstram a percepção da dimensão do problema. De qualquer forma, fica explícita a disseminação do porte e uso de armas no convívio social, uma atitude comum em cidades interioranas do Norte de Minas Gerais à época e, inclusive, no país, como pode também ser observado em disposições regulamentares de outros colégios de Minas Gerais em períodos semelhantes, como as que se encontram nos regimentos do Colégio Marista Diocesano, de Uberaba e das Escolas Dom Bosco, de Cachoeira do Campo, que proibiam levar para o interior dos internatos “[...] canivetes, facas, navalhas ou armas de fogo de qualquer espécie” (GONÇALVES NETO, 2014, p. 114). Um segundo registro de indisciplina iremos encontrar na ata do dia 25 de junho de 1891:

Dada a palavra pelo Director ao professor João Antonio Gonçalves Chaves, este, depois de ter explicado o procedimento incorrecto e irregular do alumno-mestre João de Deus Oliveira, tanto dentro como fora da Escola, implantando assim a indisciplina na aula, pediu que fosse o mesmo alumno-mestre João de Deus expulso temporariamente a contar do dia 20 de junho a 20 de julho. Posto a discussão não houve quem tomasse a palavra; e em seguida foi posta em votação, sendo unanimemente aprovada a expulsão temporaria do referido alumno-mestre. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Nesse caso, devemos observar que não se apresenta o procedimento específico do aluno que justificou a intervenção da congregação, havendo apenas a comunicação do fato por parte do professor e a pronta aplicação da pena. Apesar da rapidez da congregação, enquadrando o aluno com a chamada expulsão temporária, outro incidente será anotado nas atas desse mesmo ano. Na reunião de 20 de agosto, o professor Antonio Chaves de Queiroga diz que foi desautorizado por um aluno durante uma aula prática, solicitando aos professores que deliberassem sobre *tão grave e lamentável incidente, e que pedia que se nomeasse uma comissão que sindicasse o facto ocorrido*. A comissão é nomeada e, no dia 22 de agosto de 1891, apresenta seu parecer:

Os abaixo assignados, membros da comissão que, na congregação do dia 18 do corrente, foi pelo snr. Director da Escola Normal desta Cidade nomeada para syndicar do procedimento que teve o alumno mestre José Bento

Rodrigues Valle por ocasião de assistir a aula pratica de exercícios práticos, regida pelo Professor Antonio Teixeira Chaves de Queiroga, [e] no caso de ter sido o procedimento d'aquelle alumno incorreto, dar sua opinião sobre a pena que deve lhe ser imposta, bem desempenhou-se desta missão. A comissão depois de ter ouvido a diversos alumnos da Escolla, que presenciarão o facto, ficou convencida de que o alumno mestre José Bento Rodrigues Valle desautorizou ao professor Antonio Queiroga não obedecendo a sua chamada quando se retirou bruscamente da [pedra] onde fazia exercícios práticos de orthographia. A comissão vê neste procedimento do alumno uma desobediência formal ao professor e por isso entende que não pode elle continuar a freqüentar as aulas sem que seja punido; e como é certo que a expulsão ultima pena que a um alumno pode ser imposta, trar-lhe-há uma mancha [ ? ], e mais, suppondo a comissão que compenetrando o alumno de seu máo procedimento, pode corrigir-se d'elle, entende que, ficando reservada aquella para reincidência, caso haja, seja o alumno punido com uma reprehensão publica feita pelo snr. Director na presença da Congregação, aliás do corpo docente da Escola e alumnos. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

O parecer foi aprovado por unanimidade, devendo notar-se, no entanto, a variação na pena infligida, sendo dessa vez apenas uma repreensão pública. Adicionalmente, no correr da ata, fica também determinado que se “[...] communicasse todo o occorrido ao Pai do referido alumno-mestre” (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Nova manifestação digna de registro no livro de atas foi assinalada no dia 18 de maio de 1897. Apesar de longa, é importante manter a citação na íntegra, para que o leitor possa acompanhar o relato, agora envolvendo uma personagem que ainda não se fizera presente, uma representante do sexo feminino:

Em seguida o Sr. director leu á congregação a seguinte representação: ‘Srs. membros da congregação. Pela primeira vez tenho o desprazer de convocar extraordinariamente o corpo docente da escola para uma congregação que deve resolver sobre uma facto grave de indisciplina e insubordinação por parte de alumnos e que exige a applicação de uma das penas do nosso Regimento. O facto deu-se da maneira seguinte: Avisado pela professora inspectora de que a alumna D. Joana Petronilha dos Santos havia faltado á

aula de desenho do primeiro anno sem motivo justificado e achando-se a mesma alumna dentro do estabelecimento da escola, fiz ver a esta alumna que suas faltas repetidas tiravam-lhe o direito a qualquer reclamação no fim do anno lectivo. Retirando-me em seguida para a secretaria, fui chamado pouco depois pela inspectora que, julgando-se offendida e injuriada por palavras pouco cortezes com que fora tratada pela referida alumna, que attribuia-lhe a denuncia da falta commettida, reclamava punição severa e immediata para um tal acto de indisciplina. Estranhando semelhante procedimento por parte de uma moça e julgando ser indispensável para a boa marcha dos trabalhos escolares não quebrar em um só ponto a força moral de que deva achar-se revestido o pessoal docente da escola e particularmente a inspectora, a quem incumbe zelar pela boa ordem e respeito que deve observar-se no salão de estudo, mandei chamar à secretaria a referida alumna d. Joannna Petronilha dos Santos, observando-lhe que, pela reincidência e gravidade de suas faltas, resolvi applicar-lhe a pena constante da letra –C– do art. 8º do Regimento interno. Tanto bastou para que a referida alumna prorrompesse em uma serie de palavras injuriosas contra o director e contra todo o pessoal da escola, palavras que deixo de reproduzir aqui pelo respeito que devo à congregação, e que foram ouvidas por mim, pelo secretario e pelos empregados da escola. Exposto o facto deste modo e julgando que semelhante acto de indisciplina deva ser punido com a pena de que trata o art. 157 do Regulamento e 8º do regimento, peço aos collegas que se manifestem, a respeito, afim de não demorar a resolução de uma medida que venha desaffrontar a injuria atirada á escola'. Posta em discussão a materia desta representação, o sr. professor João Chaves foi de parecer que se addiasse a resolução da mesma para outra congregação em que se achassem presentes todos os membros do corpo docente, attenta a importância do assumpto. Indicou o mesmo Sr. professor que fossem de novo convocados a comparecer os professores faltosos; mas esta sua indicação foi rejeitada, visto como em officio declaram aquelles professores deixarem de comparecer por incommodo de saúde. Em discussão a proposta do Sr. professor João Chaves, contra ella se manifestaram os srs. professores Antonio dos Anjos, Luiz Gregorio, Pedro Guimarães. Posta a votos, foi a mencionada proposta rejeitada por unanimidade

de votos. Continuando a discussão sobre a matéria da representação, depois de haver se manifestado a respeito a maioria da congregação, foi a mesma aprovada, resolvendo a congregação por unanimidade de votos aplicar á alumna d. Joanna Petronilha dos Santos a pena da letra C do art. 8º do Regimento; e deste acto fez-se immediatamente sciente por officio o pai da referida alumna.

Pelo exposto, observa-se que os atos de indisciplina não eram exclusividade dos alunos do sexo masculino, devendo-se anotar, inclusive, o espanto do diretor com relação ao *procedimento por parte de uma moça* e ao linguajar por ela utilizado, o que expõe uma atitude masculina ainda muito voltada para os cuidados para com o sexo feminino. Não se pode deixar também de observar a atitude belicosa da aluna ao *tirar satisfações* com a inspetora, por conta do repasse dos fatos feito por ela ao diretor, bem como sua atitude provocativa diante do mesmo diretor, muito distante do que se poderia esperar dos padrões de comportamento do sexo frágil ao final dos oitocentos. Todos esses elementos nos permitem identificar uma atmosfera de enfrentamento ou de resistência dos alunos para com os docentes, uma recusa à sujeição às normas estabelecidas, bem como a postura decidida dos professores no sentido de restaurar sua autoridade e não permitir o afrontamento.

No ano seguinte, em 4 de março de 1898, as atas voltam a registrar novo incidente, agora de maior significância, pois envolveu o depoimento de diversos alunos que entraram no processo como testemunhas:

O Sr. Director comunica que a congregação se reunio para deliberar sobre a pena que devia ser applicada aos alumnos Francisco de Alencar Durães e Armenio Rodrigues Sarmento que naquele dia haviam quebrado a disciplina da Escola, tendo entre elles havido pequeno conflito na porta do edificio. Informou o Sr. Director que na escola se achavam os alludidos alumnos bem como quatro collegas daqueles que haviam assistido o facto. A congregação ouviu então singularmente os alumnos e assim aos srs. Osorio Chaves, Philomem Ribeiro, Cicero de Sousa e também o porteiro e pelas informações destes com aqueles ficou verificado que o alumno Francisco de Alencar Durães esbofeteou ao seu collega Armênio Sarmento, tendo havido entre elles trocas de palavras injuriosas. Pedindo então a palavra o snr. Camillo Prates, propoz que fosse applicado ao alumno F. de Alencar Durães a pena de vinte dias de suspensão dos

direitos de freqüência e a metade daquela pena ao alumno Armenio Sarmento. O snr. Professor Spyer pensa que, devido a diferença de grau de culpabilidade entre eles, visto como ficou também provado que o primeiro delles havia ameaçado também ao porteiro da Escola, convidando-o para a lucta, devia ser imposta ao ultimo pena mais branda e propõe que seja esta a de reprehensão em particular. Declaram-se suspeitos para votar os snrs. Antonio dos Anjos e João Froes que são parentes do alumno Armenio Sarmento. A congregação depois de pequena discussão não julga os suspeitos e o snr. Director convida aos collegas professores para se manifestarem. O snr. Antonio dos Anjos vota pelas penas propostas pelo snr. Camillo Prates com a modificação indicada pelo Director e assim se manifesta a congregação, excepção do professor João Froes que não julga o alumno Armenio Sarmento passível de pena pelo facto relatado. O Sr. Director declara que vai communicar aos alumnos esse resultado mandando que se lance na matricula a nota respectiva.

Nesse extrato percebemos um outro aspecto do cotidiano escolar<sup>4</sup>, para além dos conflitos que se sucediam entre os alunos e entre eles e os professores. Vemos aqui, como seria de se esperar em uma comunidade não muito extensa e onde o acesso à educação de nível secundário não era generalizado, o conflito de interesses que se estabelece com a presença de relações de parentesco entre alunos e professores. E vemos como as questões *de sangue* se sobrepõem aos interesses disciplinares da escola, com o professor parente fazendo a defesa do aluno transgressor. Apesar da punição ser aplicada, o seu alcance ficou bem reduzido.

No dia 8 de março de 1898 é convocada uma reunião extraordinária da congregação para tratar de um problema disciplinar *melindroso*, pois envolvia um entrevero entre uma aluna e um aluno:

Communicou o snr. Director que convocara a presente reunião para tratar de um facto que a seu modo de ver não devia subir a tela de discussão em congregação, porquanto

---

4 Para Michel de Certeau (2003, p. 31), “[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.” Ademais, a cultura envolve todo o cotidiano dos indivíduos, perpassa a atividade humana, mas só se efetua quando as práticas sociais conferem significado para os indivíduos que as realizam, ou seja, a cultura como prática que produz significado.

era de caracter melindroso e sobre o qual devia-se guardar toda reserva possível. Trata-se, continuou elle, de impor-se pena a um alumno – o snr. Ezequias Alves Sarmiento que ao retirar-se de um dos salões onde funciona a aula do primeiro anno havia, conforme queixa de uma alumna, desacatado-a, puchando-lhe a trança. Que no mesmo dia consultando três colegas seus que se achavam na secretaria – os snrs. Camillo Prates, João Chaves e Luis Gregorio, estes pensaram e aconselharam que seria melhor e mais conveniente que elle, director, impusesse a pena sem divulgar-se o facto, mas que finalmente attendendo a reclamação de alguns collegas que na cidade souberam do facto e vieram sobre ele pedir providencias, havia convocado a presente congregação e a ela submeter a questão. Pede a palavra o professor João Chaves e declara ser sua opinião que a questão não deve ser discutida. O professor Camillo Prates julga que os collegas que pediram providencias devem propor as medidas que julgarem convenientes para a punição do alumno. Pede a palavra o professor Antonio dos Anjos que diz ter sabido por particulares do facto e que pensa dever elle ser discutido em congregação; que indagando do snr. Director, na directoria da Escola, este informou-lhe de que as providencias seriam tomadas e que o alumno não voltaria a escola. Pensa, porem, o professor que não pode o Director por si punir o alumno e que somente a congregação poderá fazel-o. Pede a palavra o professor J. Prates e propõe que a congregação não discuta o facto e delegue ao snr. Director os poderes necessários para agir na questão. Em discussão a proposta, manifestase por ella o snr. Camilo Prates e Antonio Queiroga, requerendo o ultimo que da acta constasse o seu voto. Em votação a proposta foi unanimemente aprovada. Declara o snr. Director que vai punir ao alumno, conforme julgar necessário e que na matricula mandará lançar a competente nota. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Encontramos nessa passagem alguns dados interessantes. Primeiro que, apesar dos cuidados disciplinares na separação dos sexos, em alguns momentos, os encontros entre eles ocorriam e podiam enveredar para o conflito. Segundo, o vazamento das informações sobre o que ocorria na escola, demonstrando que a comunidade local acompanhava o que acontecia no seu interior, exercendo uma espécie de *pressão social* sobre o andamento

das atividades. Terceiro, que o diretor em muitos casos devia aplicar punições ditas *menores* aos alunos, sem passar o caso pela congregação, o que denota que as ocorrências disciplinares deveriam ser muito maiores do que estão expostas nas atas. E por último o caráter melindroso do registro, por envolver entrevero entre aluno e aluna, o que colocava em risco o *bom nome* da escola, ao permitir que um aluno ofendesse a um representante do sexo feminino. Delega-se, inclusive, ao diretor liberdade para aplicar, com a devida discricção, a punição conforme julgue conveniente.

Os atos de insubordinação continuam sendo relatados nas atas. No dia 9 de janeiro de 1899, o diretor comunica indisciplina praticada na aula prática do sexo masculino pelos alunos Antonio Rodrigues Froes Neto e João Chaves Junior:

O professor Camilo Prates, depois de ouvir a exposição dos factos feita pelo professor Altino Teixeira A. Carvalho, propoz que a congregação delegasse poderes ao seu presidente para officiar aos Paes dos alumnos relatando o facto. Esta proposta foi approvada e levantou-se a sessão. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

No dia 9 de abril de 1901, novo caso é apresentado, nomeando-se comissão para a sindicância, com o seguinte encaminhamento:

Ouvidos demais alumnos que assistiram os factos, a comissão lavra por escripto o seu parecer opinando que devem ser suspensos por três dias os alumnos João Chaves Junior, Sebastião Tupinambá, Antonio Rodrigues Froes Netto e José Eustachio. Este parecer em discussão foi unanimemente aprovado. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Um último registro foi encontrado na ata de 6 de maio de 1903, e é importante por conter a punição mais forte aos alunos que foram a julgamento, a expulsão definitiva:

Em seguida o Sr. Director declarou a congregação, que havia convocado a presente sessão, como [dever para fazer constar] aos snrs. Professores nos termos do artigo 178 do Regulamento em vigor, para submeter a discussão da collectividade um facto grave occorrido nesta escola no dia dois do corrente mez, facto pelo qual era responsável, como auctor, o alumno mestre Virgilio Guedes Chaves. Depois de haver exposto a Congregação em que consistia

o dito facto com todas as circunstancias que o revestiram, informou o mesmo Sr. Director a mesma congregação que o referido alumno já tinha sido punido por faltas que cometteu anteriormente com as penas dos numeros 1 e 2 do artigo 171 do Regulamento citado. Em seguida fez se ouvir o professor Prates, que informou o que sabia de vista a cerca do facto. Depois d'elle foram chamados e ouvidos o continuo João Augusto [Milica] e o alumno mestre Sebastião T. de Carvalho, que depuserão o que a respeito sabião. Depois de procedidas essas minuciosas averiguações, foi accorde a congregação em reconhecer que se tratava de um facto de summa gravidade, attentatorio da moralidade da Escola, por quanto o alumno mestre accusado, depois de injuriar e esbofetear um seu condiscipulo, entrou em pugilato com outros condiscipulos seus, que accudirão em socorro a este; e quando o mencionado alumno, ao retirar-se ouvia dizer do Director da Escola que ia convocar uma Congregaçao para syndicar do facto, respondeu-lhe insolentemente e em termos obscenos que riscasse seu nome da matricula, pois não voltaria mais a Escola. Em seguida, o professor Spyer propoz que se infligisse ao alumno a pena de privação de freqüência e exames durante um anno, apesar de reconhecer insufficiente essa pena a vista da gravidade do delicto. Esta proposta não foi aceita pela Congregaçao a qual por indicaçao dos srs. professores José Rodrigues Prates e João Chaves, resolveu por cinco votos auctorizar o Sr. Director applicar, como de facto applicou ao dito alumno Virgilio Guedes Chaves a pena de expulsão definitiva da Escola, devendo-se dar baixa no livro de matricula com a devida nota nos termos do art. 199 do Regulamento. (MINAS GERAIS, 1887-1903).

Esse último caso é exemplar para demonstrar como se prezava a manutenção da disciplina no interior da escola, com a pena chegando à decisão radical da exclusão do aluno. Por outro lado, esse e os outros exemplos apontados expõem claramente a natureza conflituosa das relações escolares, tanto pela chegada às vias de fato entre os alunos ou até ao convite de aluno para semelhante atitude para com funcionários da escola, como pelos constantes entreveros acontecidos entre alunos e professores.

## Considerações finais

Pretendíamos com este trabalho expor um pouco do cotidiano da Escola Normal de Montes Claros, como representativo do cotidiano das escolas de formação de professores do estado de Minas Gerais nos derradeiros anos do Império e no início da República. Não no sentido de uma generalização, mas permitindo compreender, ainda que de forma parcial, que as relações escolares poderiam acontecer de forma semelhante em outras instituições. Ou, pelo menos, convidar o leitor para estudos comparativos de outras unidades, para que seja possível estabelecer pontos de aproximação e de distanciamento, permitindo compreender de forma mais ampla que os processos de transmissão/reprodução cultural são “[...] resultado de muito trabalho duro realizado pelos pais, professores, clérigos, empregados e outros agentes envolvidos no processo de socialização” (BURKE, 2002, p. 175). Portanto, a permanência e disseminação de uma dada cultura não é algo espontâneo, *inocente*, mas fruto de trabalho articulado e interessado de atores diversos que agem inculcando os valores que consideram válidos.

Da mesma forma, procurou-se delimitar parcialmente a cultura escolar que se desenvolvia no interior da instituição, destacando-se particularmente os aspectos disciplinares, sua presença evidente, as práticas de resistência, a ação controladora da escola, as punições, etc. Também se buscou oferecer ao leitor a oportunidade de refletir sobre as relações entre o passado e o presente no campo da educação, tomando-se as mudanças e permanências que se manifestam no interior da escola relacionadas às questões disciplinares, à violência, aos poderes constituídos, pois o uso dessas fontes e das categorias aqui elencadas; pode ampliar as possibilidades de estudos no campo da história da educação, ao permitir a compreensão de suas manifestações, do funcionamento da *maquinaria* escolar, bem como das práticas daí decorrentes, isso é, as abordagens histórico-educacionais que se apoiam na história cultural, se debruçam sobre as “[...] estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 73, grifo do autor).

Espera-se, na continuidade dos estudos, aprofundar os elementos aqui levantados e buscar documentação complementar que permita avançar sobre os resultados alcançados, propondo novas perspectivas para se refletir sobre o processo de formação de professores para a instrução popular nos anos finais do Império e na Primeira República no Brasil.

## Referências

- ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Org.). **As Escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.
- BRASIL, H. O. **História e desenvolvimento de Montes Claros**. Belo Horizonte: Lemi, 1983.
- BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DURÃES, S. J. A. “Escola primária e formação docente: ensinando a ser professor (a) na Escola Normal de Montes Claros (1889-1906)”. In: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. (Org.). **O município e a educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República**. Campinas: Alínea, 2012. p. 89-112.
- FONSECA, T. N. L. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.) **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.
- GONÇALVES NETO, W. “Educação cristã da mocidade”: regulamentação da vida escolar em colégios católicos de Minas Gerais (1863-1911). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2014.
- JULIA, Dominique. Tradução de Gizele de Souza. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MATTOS, C. L. G.; COELHO, M. I. M. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 195-219.
- MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. **Atas da Congregação dos professores da Escola Normal de Montes Claros**. Seção Provincial, Fundo Instrução Pública, IP 118, 1887-1903.

OLIVEIRA, A. C.; ALVES FILHO, E. “Montes Claros no contexto educacional mineiro: (im)postura municipal e organização escolar no limiar da República. In: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. (Org.). **O município e a educação no Brasil**: Minas Gerais na Primeira República. Campinas: Alínea, 2012. p. 201-232.

PINHO, A.; MARIAN, D. SP tem quase 2 professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeira.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeira.html)>. Acesso em: 24 set. 2017.

VIANNA, N. **Efemérides montesclarenses** – 1707-1962. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1964.

VIANNA, U. S. **Monographia do Município de Montes Claros**: breves apontamentos históricos, geográficos e descritivos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1916, p. 100.

VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EdUFES, 2011.

Recebimento em: 08/11/2017.

Aceite em: 10/01/2018.

# Diretrizes para Autores

## Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.**

**A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

**O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.**

## Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.



## Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

### Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

### Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

**As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:**

#### **1. LIVRO:**

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### **2. EVENTO:**

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### **3. ARTIGO EM PERIÓDICO:**

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

#### **4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:**

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

## 5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

## 6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública  
 Universidade Federal de Mato Grosso  
 Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.  
 Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil  
 Telefone: (65) 3615-8466  
 E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>  
 Endereço eletrônico:  
 <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>

**A formação de professores e laicidade no ensino superior**

Carlos Roberto Jamil CURY

**Universidad y sociedad, retos para Colombia en tiempos de post acuerdos**

Dora PIÑERES DE LA OSSA

**Formação de professores como resgate social no contexto amazônico: uma proposta contra-hegemônica**

Valmir Flores PINTO

**A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na diversidade de gênero na computação**

Karen da Silva FIGUEIREDO • Cristiano MACIEL

**Infâncias e a escola rural: traçados e bordados**

Josemir Almeida BARROS • Juracy Machado PACIFICO

**Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural**

Sandra Cristina Fagundes de LIMA

**Avaliação emancipadora: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**

Erlando da Silva RÊSES • Reinouds Lima SILVA

**Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos**

Maria Emilia de Castro RODRIGUES • Cláudia Borges COSTA

**Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente**

Neil FRANCO

**Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas**

Nilce Vieira Campos FERREIRA • Yesica Paola Montes GELES

**Cultura escolar e disciplina na formação de professores: a Escola Normal de Montes Claros (1888-1903)**

Wenceslau GONÇALVES NETO • Carlos Henrique de CARVALHO