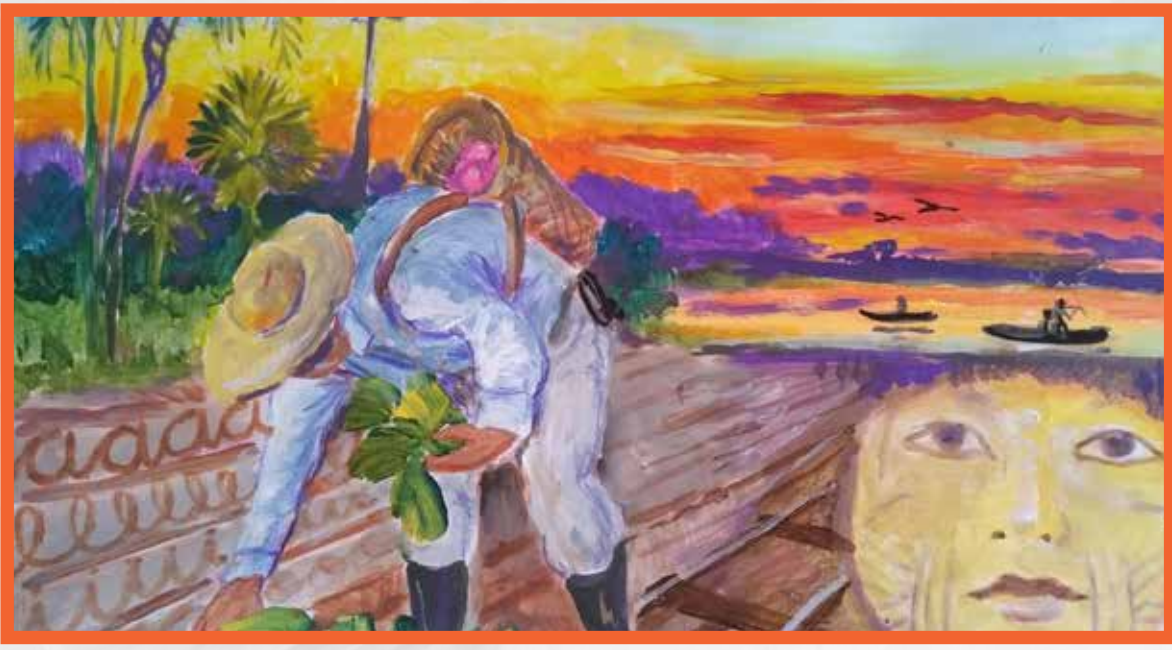
Josemir Almeida Barros
Sandra Cristina Fagundes de Lima
Carlos Edinei de Oliveira
(Organizadores)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TRILHAS E CENTELHAS NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS



1º Edição

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado
EDITORA UNEMAT

Josemir Almeida Barros
Sandra Cristina Fagundes de Lima
Carlos Edinei de Oliveira
(Organizadores)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TRILHAS E CENTELHAS NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS

1ª Edição

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado
EDITORA UNEMAT
Cáceres /MT - 2021

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2021

Copyright dos autores, 2021.
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Arte da Capa: Carlos Alberto Bosquê Júnior
Capa Final: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva
Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

B277h Barros, Josemir Almeida.
História da educação em trilhas e centelhas no Centro-Oeste e Norte Brasileiros / Josemir Almeida Barros, Sandra Cristina Fagundes de Lima e Carlos Edinei de Oliveira (orgs.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2021.
290 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-29-2

1. Ensino Rural. 2. Educação Rural. 3. Quilombolas. I. Lima, S. C. F. de (org.). II. Oliveira, C. E. de (org.) III. Título.

CDU 37.018.51(811+817)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

Reitor
Rodrigo Bruno Zanin

Vice-reitora
Nilce Maria da Silva

EDITORA UNEMAT

Conselho Editorial
Presidente
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Conselheiros
Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Milena Borges de Moraes • Ivete Cevallos • Jussara de Araújo Gonçalves • Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo Anderson da Silva Pereira - • Carla Monteiro de Souza - • Wagner Martins Santana Sampaio • Fabiano Rodrigues de Melo

Suplentes
Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • João Aguilar Massaroto • Ricardo keich Umetsu • Nilce Maria da Silva - • Sérgio Santos Silva Filho • André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato Mocheuti

Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 –
Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

UNEMAT EDITORA

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

AGRADECIMENTOS

A todas e todos desenvolvem suas atividades de pesquisa, ensino e extensão nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras.

A todas as pesquisadoras e pesquisadores que contribuíram com seus artigos, resultados das pesquisas que desenvolvem, possibilitando-nos compreender melhor a educação e o trabalho que é realizado nas instituições escolares dessas regiões.

À Editora da Universidade Estadual de Mato Grosso - Editora UNEMAT, pela publicação e divulgação desta obra, em especial, a Gabriel Guimarães Barbosa da Silva, responsável pela diagramação e arte final da capa.

Ao Professor Mestre Carlos Alberto Bosquê Júnior, pela disponibilização de sua obra, sem ônus, para compor a capa deste livro.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 6

APRESENTAÇÃO 7

ENSINO RURAL, QUILOMBOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

1 EDUCAR E CIVILIZAR: A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL (1954-1962) 16
Ester Figueira Costa
Sandra Cristina Fagundes de Lima

2 MEMORIAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN CUNDINAMARCA - COLOMBIA (1950-1970) 40
Nataly Ginnette Rojas Pinzón
Nilce Vieira Campos Ferreira

3 PRODUÇÃO DE MATERIAIS CIENTÍFICOS SOBRE ENSINO RURAL EM RONDÔNIA E MATO GROSSO 54
Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima
Isabella dos Santos Oliveira da Silva
Josemir Almeida Barros

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA E CARTOGRAFIA DO FOGO: DIÁLOGOS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA 73
Carlos Roberto Ferreira
Michèle Sato

5 CONTEXTO IDENTITÁRIO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABOLIÇÃO EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER/MT E NARRATIVA MÍTICA 85
Michele Corrêa de França
Suely Dulce de Castilho

6 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS 100
Wanessa Teixeira da Silva
Josemir Almeida Barros

7 PROFESSORAS NORMALISTAS RURAIS EM MATO GROSSO: ESCOLA NORMAL REGIONAL DE PONTA PORÃ (1940-1974) 117
Marilu Marqueto Rodrigues
Nilce Vieira Campos Ferreira

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ENSINO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

8 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O POVO ACRIANO (1927-1950): ENTRE REGULAMENTOS DA "INSTRUÇÃO PÚBLICA" E DISCURSOS GOVERNAMENTAIS DE MODERNIDADE 142
Cássio Pinheiro Bandeira
Jamile da Silva de Oliveira
Andréa Maria Lopes Dantas

9 "PROJETO ARARIBÁ": COMPARAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E LITERÁRIAS 165
Sérgio Ricardo Nunes
Regiane Cristina Custódio

10 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT/CUIABÁ: "FORMAR GENTE, MAS GENTE PARA ONDE?" 181
Rodolfo de Carvalho Ancheschi
Nilce Vieira Campos Ferreira

11 ENSINO E MEMÓRIAS DO BRINCAR NA INFÂNCIA DE ADULTOS DA AMAZÔNIA E DA AMÉRICA DO SUL: PARA BRINCAR, ERA PRECISO INVENTAR! 197
Josiane Brolo Rohden

12 ENSINO DA PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO 213
Wagner Souza Vitorino
Carlos Edinei de Oliveira

13 LINHAS DE FUGA NO PIBID FILOSOFIA: PARA ALÉM DE UMA FORMAÇÃO MAIOR 226
Domingos Sávio Duarte Melo
Maria Cristina Theobaldo

14 ENSINO E MEIO AMBIENTE NO LIVRO DIDÁTICO: COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL 245
Leandro Rezende da Silva
Carlos Edinei de Oliveira

15 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MOVIMENTO MIGRATÓRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE A CARTOGRAFIA DO IMAGINÁRIO 262
Roberta Moraes Simione
Denize Aparecida Rodrigues de Amorim
Michèle Sato

Sobre autoras e autores 279

PREFÁCIO

Certa vez, um professor wajãpi na defesa de seu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, confidenciou que a educação escolar havia marcado sua vida como "asa de passarinho quebrada", limitando-lhe a liberdade e autonomia.

Em termos metafóricos, a Educação e a História da Educação no Brasil estão carregadas de sentidos, desafios e reminiscências que se construíram e se reconstroem no tempo como um palimpsesto.

Múltiplos significados que a analogia entre educação e "asa de passarinho quebrada" possa evocar ecoa no pensamento de educadores.

Doravante, o melhor caminho para nós educadores é perscrutar essas experiências e enfrentar os silêncios da história, como se propôs esta obra "História da Educação em trilhas e centelhas no Centro-Oeste e Norte Brasileiros".

Repleta de profusa diversidade, estão grafadas significativas pesquisas, investigações e estudos sobre o Brasil profundo acerca de modalidades ou espacialidades, tais como, o rural, o quilombo e o campo, bem como dimensões de políticas educacionais, do ensino e da educação ambiental.

"Em trilhas e centelhas" – expressão muito apropriada e harmônica – estão impressas memórias e vivências que se escondem e sobressaem-se oriundas de entranhas longínquas e periféricas do país.

As inúmeras experiências aqui compartilhadas oportunizam acessar a produção acadêmica brasileira do Centro-Oeste e do Norte e, "[...] como peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente [...]", marcam presença nos livros de nossa época. A expressão "peles de imagens" similar às "páginas escritas" foi emprestada do intelectual e liderança indígena Davi Kopenawa Yanomami e nos permite refletir em essência sobre a importância que livros como este exercem na trajetória histórica da sociedade e, sobretudo, na História da Educação no Brasil.

Permita-se conhecer um pouco das "peles de imagens" que esta obra nos apresenta. Desafie-se adentrar à diversidade do Brasil profundo descrito pelos sólidos estudos desta Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Profa. Dra. Carina Santos de Almeida
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

APRESENTAÇÃO

Trilhas e centelhas...

Apresentar este livro significa recordar histórias trilhadas por pesquisadores e pesquisadoras, integrantes de Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, interessados em produzir e comunicar ciência. Lidar com problemas que incomodam jovens e veteranos, investigadoras e investigadores no campo da educação que se ocuparam com a arte da escrita acadêmica foi e é algo primordial.

Estabelecer um sistema compreensivo de ideias, conceitos e modos de identificação, recolha, sistematização e categorização de dados de campo, teóricos e temáticos, admitiu, portanto, a composição de centelhas científicas que compõem a obra.

Maneiras de fazer as coisas talvez sintetize a expertise, as trocas de experiências, o planejamento e, consequentemente, a escrita no campo da Educação. É verdade que a escrita torna a elocução visível, contudo, não de uma mesma forma, pois uns fazem desenhos, outros gravam sílabas e diversos tornam manifestas as palavras que traduzem as pesquisas que realizam.

História da Educação em trilhas e centelhas no Centro-Oeste e Norte Brasileiros carrega diversos propósitos, entre eles destacamos importantes vínculos com testemunhos, memórias de experiências e consequentemente a elaboração de críticas a partir das investigações de professoras e professores que atuam em diversas e importantes instituições de ensino.

Os capítulos do livro respondem indagações formuladas por pessoas vinculadas à educação, interlocutores praticantes de saberes diversos. A obra resulta, assim, de experiências investigativas na vertente da história e historiografia da educação, de processos e de percursos, de trilhas percorridas, de centelhas na acepção de inspiração.

Os desdobramentos ou diálogos erigidos no campo da educação materializam ações desenvolvidas no interior de uma rede e de diversos grupos de estudos e pesquisas vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e outros países da América Latina com suas respectivas linhas de pesquisas, nas quais a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu possibilita a ampliação de debates teóricos e produções científicas.

As análises aqui apresentadas são por isso centelhas dos diversos grupos de pesquisas vinculados de algum modo à RECONAL-Edu, que objetivam dar a conhecer termos novidadeiros a partir de pesquisas pensadas e executadas com propriedade. Tratam-se, especificamente, de quinze capítulos,

distribuídos em duas partes e alocados em cada uma dessas segundo o tema central discutido no âmbito da educação. Nesse sentido, na **Parte 1 - Ensino Rural, Quilombos e Educação do Campo**, são publicados sete capítulos nos quais os objetos tratados circunscrevem-se a problemáticas inscritas em uma das três modalidades ou espacialidades: rural, quilombo e campo. Na **Parte 2 - Políticas Educacionais, Ensino e Educação Ambiental**, estão publicados oito capítulos nos quais estão subjacentes questões relativas às políticas educacionais, ensino e educação ambiental, importantes temáticas vinculadas ao campo da Educação.

A **Parte 1 – Parte 1 - Ensino Rural, Quilombos e Educação do Campo** inicia-se com o texto **Educar e civilizar: a Campanha Nacional de Educação Rural (1954-1962)** de Ester Figueira Costa e Sandra Cristina Fagundes de Lima, que tem como objetivo compreender as principais características que permearam a organização e o desenvolvimento da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, vigente no país durante os anos de 1952 a 1963. A CNER foi instituída pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC com o intuito de levar a educação de base às comunidades rurais; tal propósito visava "modernizar" a vida no campo para conter o êxodo rural. As autoras recorreram aos quatro primeiros números da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural - RCNER publicados no período de 1954 a 1956, constataram que as condições de vida no meio rural e a situação de suas escolas, no Brasil, são caracterizadas por precariedades inúmeras e antigas. A pesquisa se insere no interior Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural - GPHER/UFU.

Em **Memorias para la educación rural en Cundinamarca - Colombia (1950-1970)** de Nataly Ginnette Rojas Pinzón e Nilce Vieira Campos Ferreira é apresentado o contexto rural da Colômbia e, a partir disso, as autoras analisam como as escolas normais rurais foram formadas na Cundinamarca, quais foram os modelos de treinamento utilizados e os decretos e leis que marcaram a educação entre os anos de 1950 a 1970. Analisam a Missão Rural do Departamento Nacional de Planejamento da Colômbia e as memórias dos Ministros da Educação. A investigação é realizada no Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG/UFMT.

O texto **Produção de materiais científicos sobre ensino rural em Rondônia e Mato Grosso** de autoria de Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima, Isabella dos Santos Oliveira da Silva e Josemir Almeida Barros identificou e analisou pesquisas acadêmicas sobre o ensino rural relacionadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) relacionados aos respectivos cursos de Pedagogia no recorte temporal de 2011 a 2018. Autores identificaram os grupos, as

linhas de pesquisas e as produções teóricas voltadas ao rural, destacando que ainda é reduzido o número de pesquisas voltadas à temática rural no âmbito das universidades. A pesquisa faz parte das ações da linha de pesquisa em História da Educação Rural, é realizada no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância – EDUCA/UNIR e contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia - FAPERO.

O texto **Prática pedagógica como processo de investigação em pesquisa qualitativa e cartografia do fogo: diálogos em uma comunidade quilombola**, de Carlos Roberto Ferreira e Michèle Sato, objetivou investigar as maneiras pelas quais a comunidade quilombola Mata Cavalo comunica as vulnerabilidades físicas e ambientais, presentes na Casa da Cultura Quilombola. Trata-se de uma construção em pau a pique, regida sob a batuta da ancestralidade, que busca amparar a comunidade de um espaço para a comercialização de sua produção artesanal. Os autores utilizaram a prática pedagógica da Cartografia do Fogo, munindo-se da metodologia a "Cartografia do Imaginário". Por se tratar de um método da "pesquisa qualitativa", seu processo se deu com a abordagem da "participação observante". Dele, resultaram expressões corporais e vocais das mais genuínas, por meio das linguagens artísticas exploradas pelo teatro, música, desenho, pintura, declamações e leitura de textos, cuja representatividade numérica, não nos preocupa em querer mensurar. O texto integra as atividades do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte - GPEA/UFMT.

Contexto identitário da comunidade quilombola de Abolição em Santo Antônio de Leverger/MT e narrativa mítica de Michele Corrêa de França e Suely Dulce de Castilho discorrem sobre a narrativa mítica enquanto elemento identitário na Comunidade Quilombola Abolição – Santo Antônio de Leverger/MT. As autoras asseveraram a importância da narrativa mítica na construção da afirmação identitária junto ao contexto daquela comunidade escolar. Utilizaram a proposta metodológica de abordagem etnográfica. O texto faz parte das ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola - GEPEQ/UFMT.

Em **Mapeamento da produção científica na área de Educação do Campo e movimentos sociais** , Wanessa Teixeira da Silva e Josemir Almeida Barros mapeiam as pesquisas relacionadas à educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas, entre os anos de 1996 a 2019, na área de Educação, com a intenção de se compreender o relacionamento entre as políticas públicas e os movimentos sociais, e como esta temática contribuiu para as mudanças de concepções entre educação rural e educação do campo. A pesquisa integra

o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância - EDUCA/UNIR.

O texto **Professoras normalistas rurais em Mato Grosso: Escola Normal Regional de Ponta Porã (1940-1974)** de Marilu Marqueto Rodrigues e Nilce Vieira Campos Ferreira, resulta de uma pesquisa que é desenvolvida com o apoio do Conselho apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)", coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021. As autoras analisam como foi instituída e como se deu a formação docente ofertada na Escola Normal Rural Regional de Ponta Porã – ENRPP – no período de 1959 a 1974, localizada em Ponta Porã, na fronteira do estado de Mato Grosso com o Paraguai, bem como apontar algumas reflexões sobre a organização da ENRPP em Mato Grosso nos anos de 1960 a 1974 e apontam que a ENRPP ofertou formação à professoras e professores que atuariam nas instituições escolares rurais, cujo intento estava alinhado ao projeto de segurança da fronteira. A pesquisa é desenvolvida no Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG/UFMT.

O capítulo **Políticas educacionais para o povo acriano (1927-1950): entre regulamentos da "instrução pública" e discursos governamentais de modernidade***,* primeiro texto da **Parte 2 - Políticas Educacionais, Ensino e Educação Ambiental**, é de autoria de Cássio Pinheiro Bandeira, Jamile da Silva de Oliveira e Andréa Maria Lopes Dantas é uma abordagem histórico-educacional na qual a ênfase está na verificação dos principais termos empregados em discursos pronunciados pelos governadores Hugo Ribeiro Carneiro (1927 a 1930) e José Guiomard dos Santos (1946 a 1950) e como esses discursos influenciaram a elaboração de leis educacionais que organizaram um sistema educacional territorial, observando que as propagandas governamentais anunciavam o termo "moderno" como algo voltado ao desenvolvimento sócio educacional do então "Território do Acre". A pesquisa foi desenvolvida no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura Escolar e História da Educação na Amazônia - GEPCEHEA/UFAC.

"Projeto Araribá": comparações historiográficas e literárias de Sérgio Ricardo Nunes e Regiane Cristina Custódio trouxe como objetivo avaliar uma experiência didática resultante de comparações historiográficas e literárias com o conteúdo do livro didático "Projeto Araribá", História, 9º ano, da editora Moderna, sobre a Guerra de Canudos ocorrida no final do século XIX. A pesquisa bibliográfica teve como foco a obra "Belo Monte uma História da Guerra de Canudos" dos historiadores José Rivair Macedo e Mario Maestri e "Canudos: a guerra social", do Historiador Edmundo Muniz, "Os Sertões", de Euclides da Cunha e alguns artigos, produções literárias e audiovisuais sobre o

tema, além da observação direta. Os autores perceberam discrepância entre o tratamento dado ao acontecimento histórico, no livro didático e as narrativas sobre o conflito, encontradas na historiografia pesquisada. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT.

Em **Políticas para o ensino superior: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/Cuiabá: "formar gente, mas gente para onde?"** de Rodolfo de Carvalho Ancheschi e Nilce Vieira Campos Ferreira, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e iconográfica, apresentam reflexões a respeito da constituição e fundação da UFMT, na região Centro-Oeste, em Cuiabá, apresentando tanto a concepção que a fomentou, bem como a relevância da Instituição de Ensino Superior para o desenvolvimento da educação superior mato-grossense no período de 1970 a 1977. Paralelamente a isso, registram e analisam parte da memória institucional, apontando que a UFMT se assumiu como uma "agência de desenvolvimento" do estado e do país, que além de ofertar ensino superior laico e gratuito, buscou garantir o fomento e preservação da cultura mato-grossense. A investigação faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG/UFMT.

Josiane Brolo Rohden, por meio de análise histórico-fenomenológica, no texto **Ensino e memórias do brincar na infância de adultos da Amazônia e da América do Sul: para brincar, era preciso inventar!**, de autoria de Josiane Brolo Rohden, por meio de análise histórico-fenomenológica, aborda as memórias de sujeitos que viveram suas infâncias na cidade de Sinop, MT, situada geograficamente no espaço da Amazônia Legal, bem como memórias de infância de americanos de diferentes cidades dos Estados Unidos da América, cujas narrativas foram coletadas na Coletânea de História Oral, disponível também Online, oferecida pela Universidade de Colorado, USA publicada na obra de Jones-Eddy (1984). A autora explora entrevistas sobre infância e traz um olhar sobre a criança, o brincar em espaços escolares e os não escolares, com o objetivo de interpretar a produção de cultura infantil, em sua essência histórica, social e filosófica. Na palavras da autora, o texto contribui para "[...] repensar, na contemporaneidade, as dimensões do brincar que ensina, que transforma, que cria, que inventa, que produz cultura e que portanto, se faz relevante discutir quando se fala, se estuda sobre infâncias, em qualquer que seja a época". A investigação faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação; Memórias, Culturas e Artes - GPEMAC/UNIR.

Em **Ensino da Pré-história brasileira no livro didático** de autoria de Wagner Souza Vitorino e Carlos Edinei de Oliveira, os autores apresentam uma análise do conteúdo de História da Educação Básica - "Pré-história brasileira", tendo como referência historiográfica a obra de André Prouss (2006). Vitorino e

Oliveira destacam que estudar sobre a temática é fundamental para enriquecer as informações sobre o tema e para atualizar-se frente as novas abordagens sobre o que é ensinado. A temática é explorada a partir da perspectiva da metodologia ativa e estabelece relação entre o conhecimento teórico sobre ensino de história, sobre pré-história brasileira e uma aplicação prática em sala de aula no ensino de História na educação básica. A investigação faz parte das ações do Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT.

Domingos Sávio Duarte Melo e Maria Cristina Theobaldo, em **Linhas de fuga no PIBID Filosofia: para além de uma formação maior***,* por meio da pesquisa bibliográfica-documental, apropriando-se de Deleuze e Guattari, aborda conceitualmente a ideia de *Literatura Menor* e propõem uma *formação menor*, uma docência criadora que não seja tolerante com modelos que ditam o agir do professor, seja ele amparado em um currículo que não pensa a diferença, mas que universaliza e nivela toda singularidade por meio de um padrão a ser seguido, seja em uma história da filosofia que perpetua uma constante de pensamento eurocêntrico e desconsidera os saberes locais e a singularidade pensamental. O texto integra as atividades do Grupo de Pesquisa Formação e Filosofia – EFF/UFMT.

Em **Ensino e meio ambiente no livro didático: colonização portuguesa no Brasil** de Leandro Rezende da Silva e Carlos Edinei de Oliveira apresenta uma pesquisa e analisam uma proposta de ensino, trazendo reflexões sobre o controle do uso dos recursos naturais no Brasil colonial e como a temática foi abordada por alguns livros didáticos de História entre o final do século XIX e o início do século XXI. A pesquisa permite compreender qual a preocupação por parte do governo português em fazer uso dos recursos naturais de maneira sustentável e como esta questão ambiental foi apresentada nos livros didáticos de história, possibilitando o repensar sobre as características da atual governança ambiental brasileira. A metodologia para construção deste texto se fez com pesquisa bibliográfica, a partir de a realização de uma experiência didática. A investigação faz parte das ações do Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT.

Por fim, **Educação ambiental e movimento migratório: uma análise a partir de a cartografia do imaginário***,* de autoria de Roberta Moraes Simione, Denize Aparecida Rodrigues de Amorim e Michèle Sato traz reflexões sobre o colapso do clima, ocasionado pela queima global e consequências na migração a partir de uma perspectiva histórica. O traçado metodológico está amparado na cartografia do imaginário, fundamentada nos quatros elementos da natureza, abordados pela fenomenologia: a água (formação), a terra (deformação), o fogo (transformação) e o ar (reformação). O texto integra

as atividades do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte - GPEA/UFMT.

Este livro originou-se, assim, da convicção que carregamos sobre a importância da pesquisa científica no campo da educação e seus delineamentos na história da educação. Interessa-nos compartilhar com outros os frutos de nossos trabalhos como integrantes de grupos de pesquisas e redes de investigação. Boa leitura!!!

Josemir Almeida Barros
Sandra Cristina Fagundes de Lima
Carlos Edinei de Oliveira

ENSINO RURAL, QUILOMBOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

1 EDUCAR E CIVILIZAR: A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL (1954-1962)[1]

Ester Figueira Costa
Sandra Cristina Fagundes de Lima

Introdução

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952 como uma das várias iniciativas do governo com o propósito de garantir alguns recursos necessários ao desenvolvimento e a modernização do país, tinha por objetivo levar educação de base ao meio rural e promover mudanças significativas naquele espaço. Segundo artigo publicado na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER), essa educação de base seria o mínimo de educação geral necessária para que a comunidade rural compreendesse seus problemas, encontrasse formas para solucioná-los e ajustasse as suas condutas aos preceitos da modernidade a fim de contribuir para o progresso econômico e social do país (CONCEIÇÃO, 1954). Com efeito, Barreiro (2010, p. 14) ao estudar a campanha concluiu que esta "[...] objetivou adequar o homem do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base".

A RCNER, publicada pelo Ministério da Educação nos anos de 1954 a 1962, era um veículo de divulgação e de troca de informações utilizado pela CNER para comunicar à sociedade os trabalhos desenvolvidos. Era também um instrumento de formação a todos os envolvidos na campanha, uma vez que publicava estudos e análises acerca dos problemas referentes à vida no campo e sobre as possíveis estratégias de soluções a serem adotadas. Somava-se a essas atribuições o compromisso da revista em difundir os signos do progresso e contrapô-los às representações, que também produzia, relativas à rusticidade do modo de vida rural como justificativa para as ações da CNER.

A partir dessas considerações, este capítulo tem por objetivo central evidenciar alguns aspectos da organização e do desenvolvimento da Campanha Nacional de Educação Rural que teve início no ano de 1952, ainda no governo de Getúlio Vargas, mas só foi "[...] oficializada em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963. [...]." (BARREIRO, 2010, p. 14).

1 O capítulo apresenta alguns dos resultados obtidos com as pesquisas desenvolvidas na Iniciação Científica PIBIC–CNPq/UFU (Projeto: 800005/2018-0, vigência: 2018-2019) e posteriormente no Trabalho de Conclusão de Curso (COSTA, 2019), ambas sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima (FACED-UFU). Uma versão preliminar desse texto foi publicada nos anais eletrônicos do XIV Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar por Costa; Lima (2018).

Desse objetivo surgiu a necessidade de compreender algumas caracteristicas do principal veículo de divulgação dessa campanha, a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Para tanto, a fonte de pesquisa empregada foi a própria RCNER, especificamente os quatro primeiros números publicados em seus três primeiros anos, que abrangem o período de 1954 a 1956. Tal impresso encontra-se disponível para consulta e digitalização nos acervos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além da RCNER, recorremos também a referenciais teóricos que abordam a campanha e o contexto de sua vigência.

Para a análise da RCNER foram levados em consideração os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa em História da Educação e, principalmente, foram observadas as advertências feitas por Tânia de Luca (2008) sobre o emprego dos periódicos como fonte. Nesse sentido, os artigos, notas, crônicas e demais publicações da revista foram selecionados de acordo com o objetivo proposto e lidos de forma crítica. Também nos fundamentamos nas considerações feitas por Chartier (1992) ao advertir sobre o emprego dos impressos como fonte. Segundo o historiador francês, devem-se observar as estratégias de sua produção, ou seja, interrogar quem são os agentes responsáveis (diretor, editor-chefe etc.) e também os patrocinadores da publicação. Além disso, importa considerar a materialidade dos periódicos, a qual requer, por exemplo: a análise das seções (recorrências e predominâncias temáticas, formato da matéria, páginas), nacionalidade e formação dos autores e dos colaboradores, capa, diagramação dos textos, ilustrações, periodicidade, suporte e duração, dentre outros aspectos.

O artigo está organizado em duas partes. A primeira, denominada Campanha Nacional de Educação Rural, discute de um lado a trajetória da CNER, conferindo ênfase ao contexto no qual emergiu, e de outro apresenta os indícios de sua estrutura de organização. A segunda parte aborda a materialidade da RCNER com ênfase para a tipificação de seus números, periodicidade, páginas e caracterização de seus colaboradores.

1. Campanha Nacional de Educação Rural

1.1 A trajetória da CNER

Ainda na segunda metade do século XX, o modelo de educação urbana servia de base para todas as escolas rurais. Uma herança centenária, pois, segundo Calazans, Silva e Castro (1985, p. 45), parecia haver no final do século XIX e início do XX “dois brasis”: um caracterizado por ser desenvolvido e urbanizado e outro por ser atrasado e rural. De acordo com Almeida, ao analisar o cenário da educação rural no Rio Grande do Sul, o século XX vivenciou

essa polarização, visto que até a década de 1920 o país era majoritariamente rural, contudo, com a proclamação da República em 1889, o Brasil começou, timidamente, a se " [...] inserir no contexto da modernidade [...]" (ALMEIDA, 2011, p. 60).

Costa (2015) refere-se à intensificação demográfica urbana que ocorreu a partir da década de 1920 em virtude do êxodo rural, tal advento resultou no inchaço de algumas cidades, consideradas modernas e sinônimos de progresso, e no aumento dos problemas sociais e políticos. Barreiro (2010) caracteriza esse advento histórico da migração rural-urbana como sendo o marco para a preocupação das classes dominantes para com a educação rural. Para essas classes, o aumento nas cidades de mão de obra desqualificada contribuiria para a desestabilidade social. Dessa forma, fortalecer as escolas rurais era de extrema importância para conter a população rural e evitar o êxodo, ainda nessa perspectiva:

> A educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. (BARREIRO, 2010, p. 28).

Nesse cenário, começaram a surgir discursos em defesa de adaptação da escola rural para atender às necessidades do seu meio, de modo a oferecer aos alunos "[...] conhecimentos que lhes servissem para o trabalho na agropecuária e, sobretudo, que lhes insuflassem o entusiasmo para permanecerem no campo, o denominado *ruralismo pedagógico* [...]*."* (COSTA; LIMA, 2018, p. 1350,).

O Presidente Getúlio Vargas nos anos de 1930 a 1934 defendia uma educação rural que não se limitasse apenas à função alfabetizadora, mas sim que proporcionasse uma instrução capaz de formar o homem do campo para uma tomada de consciência sobre seus deveres com o trabalho, a higiene etc. (BARREIRO, 2010, p. 28-29). Tais objetivos estavam baseados no lema "Instruir para poder sanear", presente nos discursos de educadores e sanitaristas desse período. (PAIVA, 1987, p. 127). Assim sendo, em 1935 foram criadas as Escolas Normais Rurais pautadas nos ideais do ruralismo pedagógico. Barreiro refere-se à intenção que existia nesse momento de promover uma "[...] escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a 'fixação' dohomem ao campo e ao mesmo tempo buscar respostas à 'questão social', criada pela migração campo/cidade [...]." (BARREIRO, 2010, p. 28-29).

Conforme discutiremos nas páginas subsequentes, a influência dessa concepção educacional perdurou até 1940, quando a educação rural passou a fazer parte das campanhas comunitárias, as quais eram fundamentadas no desenvolvimento de comunidades e ligadas aos convênios feitos entre Brasil e Estados Unidos. (BARREIRO, 2010, p. 29).

Calazans, Silva e Castro, ao abordarem os dois programas de educação rural das décadas de 50 e 60, o Serviço Social Rural e a Campanha Nacional de Educação Rural, concluem, de forma semelhante às análises de Barreiro, que eram tentativas de reeditarem as iniciativas do ruralismo pedagógico.

> De certa forma, esses programas tentaram recuperar as velhas idéias do chamado 'ruralismo pedagógico' - [...] caracterizava esse movimento a busca de respostas à 'questão social', criada pela inchação das cidades e a capacidade de absorção de toda a mão-de- obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, os políticos e os educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o sentido rural da civilização brasileira e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra. (CALAZANS; SILVA; CASTRO, 1985, p. 43-44).

Imbricados a essas questões, mas com preocupações diferentes, os anos 50 e 60 trouxeram consigo o ideário de modernização e industrialização ao país. Segundo Mello e Novais (1998, p. 560-561), o período de 1945 a 1964 foi marcado por um processo de industrialização no Brasil por meio da instalação de novos setores tecnológicos, migrações internas e urbanização. Esse acelerado desenvolvimento econômico se intensificou no governo do Presidente Juscelino Kubitscheck (1956-1961) que, com seu plano de metas de "cinquenta anos em cinco", pretendia implantar no país os setores industriais mais avançados.

O Estado, então, passou a viabilizar uma agenda de crescimento econômico acelerado, para tanto buscava robustecer a industrialização por meio do incremento do setor de bens de consumos duráveis (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Outrossim, essa perspectiva de modernização e desenvolvimento não se restringiu apenas ao urbano, como explicita Barreiro, chegou também ao rural através dos planos sociais que possuíam caráter assistencialista, para a autora era "[...] Um dos eixos do plano de governo de Vargas foi promover a capacitação da agricultura apoiada na modernização da produção rural,

investindo em melhorias técnicas, mecanização, créditos e financiamento [...]. (BARREIRO, 2010, p. 22).

É importante destacar que a educação rural propalada pela CNER, no período de 1950 – 1960, era uma educação voltada mais para a população adulta. Essa premissa foi averiguada tanto nas publicações veiculadas na RCNER, quanto nos referencias teóricos que abordam a campanha, como é possível perceber na fala de Lourenço Filho (um de seus colaboradores) no 1.° Congresso de Educação de Adultos realizado em 1947. Consoante esse autor, por meio da "[...] educação dos adultos poderemos mais rapidamente educar as crianças e ter maior produção e maior riqueza [...]." (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 196 apud BARREIRO, 2010, p. 31).

Durante o período de 1946 a 1958, Paiva (1987) destaca duas campanhas que se constituíram em tentativas de disseminar "o ensino elementar", são elas: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos tinha por objetivo diminuir o analfabetismo do país (mão de obra urbana) e combater a marginalização na sociedade, já que a insuficiência cultural estaria atrapalhando a produção, o desenvolvimento e a industrialização do país. Tal campanha possuía um ideário de "educação para a democracia" com o propósito de proteger as pessoas das grandes ideologias comunista e anarquista e ampliar as bases eleitorais. (PAIVA, 1987, p. 178-181). A segunda investida se dava pela Campanha Nacional de Educação Rural, que tinha por objetivo:

> Contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices. (PAIVA,1987, p. 197).

Ademais, outros dois acontecimentos são importantes para a concretização da implementação da CNER, são eles: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos e a Experiência de uma Missão Rural em Itaperuna (RJ). O Seminário Interamericano realizado na cidade de Petrópolis, em 1949, pela UNESCO e pela Organização do Estados Americanos (OEA), contou com a participação de vários profissionais da educação de diversos países e tinha

por objetivo encontrar soluções aplicáveis ao problema do analfabetismo na América Latina. Assim sendo, durante o seminário foi reportada a presença de 70 milhões de analfabetos na América Latina e esses eram considerados um empecilho ao progresso e uma ameaça à democracia, sendo a alfabetização uma das possibilidades para diminuir esse obstáculo. (BARREIRO, 2010; PAIVA, 1987).

Nesse seminário, José Ireneu e Lourenço Filho lançaram a proposta (aprovada) de investir em uma experiência para organizar um ensaio a fim de recuperar e desenvolver as comunidades rurais. Dessa "ação de profundidade", como se refere Paiva, foi criada a primeira Missão Rural na cidade de Itaperuna em 1950, que tinha por objetivo obter experiências de elementos rurais que indicassem diretrizes para melhorar as questões econômicas e sociais no Brasil. Para tanto, o método educacional proposto foi o de Organização de Comunidades de maneira que o homem do campo pudesse participar de seu próprio processo educacional. Uma das experiências adquiridas nesse trabalho experimental foi a criação da CNER e o Serviço Social Rural (SSR). (BARREIRO, 2010; PAIVA, 1987).

O período de 1958 a 1964 contou com novas ideias em relação à educação de adultos. Após o reconhecimento público do colapso das campanhas realizadas (não apenas as mencionadas acima), houve maior mobilização no campo da educação para os adultos. Tanto no governo de Kubitscheck quanto no de Jânio Quadros (1961) verificou-se expansão do índice de letrados, aumentando assim o público eleitoral, "[...] o eleitorado havia crescido em quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960) [...]." (PAIVA,1987, p. 204). Nesse contexto, Calazans, Silva e Castro consideram ser o Serviço Social Rural (SSR) e a CNER os principais programas de educação rural oferecidos na década de 50. Esses "[···] surgiram com o objetivo explícito de conter a migração rural-urbana, estabelecendo uma educação especificamente voltada para o meio rural." (CALAZANS; SILVA; CASTRO, 1985, p. 43).

Calazans, Silva e Castro (1985) tecem importantes considerações ao retratarem os âmbitos mundial e nacional nos quais a campanha surgiu. Segundo os autores, era sob o contexto da guerra fria entre União Soviética e Estados Unidos e sob a modernização proposta pelo governo Kubitscheck que a campanha se instituiu. Os programas educacionais, tais como a campanha, possuíam como força vital o postulado instituído pela ONU após a II Guerra Mundial (1939-1945) de "organização das comunidades" a fim de evitar que os grupos menos abastados se contaminassem com ideologias comunistas. (CALAZANS; SILVA; CASTRO, 1985, p. 45). Esse conceito de desenvolvimento/organização de comunidade se referia à união dos esforços do povo aos do

governo a fim de "[...] melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país". (BARREIRO, 2010, p. 29).

Outra importante consideração sobre o tema diz respeito à influência das instituições e organismos norte-americanos sobre a CNER. A esse respeito, Barreiro (2010, p. 30) menciona uma "nova conjuntura internacional, com reflexos na política interna". As ações de ingerência norte-americanas na América Latina, em particular no Brasil e, por conseguinte, os convênios firmados entre Brasil/EUA e entre ações da ONU e dos Estados Unidos, baseavam-se na tentativa de manter a "ordem social" e preservar o "mundo livre" das ameaças (supostamente) advindas pelo avanço do bloco socialista nas comunidades "subdesenvolvidas". Nesse contexto político, todas as medidas eram implementadas com vistas a manter a maioria dos países ditos periféricos sob o domínio político, ideológico e econômico da potência que se tornou os EUA.

Waschinewski e Rabelo (2017), ao abordarem o contexto de criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE) nos anos de 1956 a 1964, destacam que tal programa, cujo principal objetivo era melhorar o ensino elementar em todo país oferecendo materiais didáticos e melhorias nos treinamentos dos professores de modo a evitar a evasão e a reprovação, foi amplamente influenciado pela assistência americana, principalmente pela "Doutrina Truman". Truman, Presidente dos Estados Unidos nos anos de 1945 a 1953, em seu discurso para reeleição, estabelece quatro pontos para a consolidação da política externa norte-americana e enfatiza no último ponto o caráter assistencialista aos países em desenvolvimento, como é possível conferir nos fragmentos destacados a seguir.

> E o quarto [...] [prestar] assistência aos países economicamente atrasados, fornecendo-lhes meios técnicos e, mediante sua cooperação, estimulando a inversão de capital nesses países. (BRASIL. Nº 21.177, 1946, apud WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 540).
>
> Acredito que temos de colocar à disposição dos povos amantes da paz os benefícios de nosso acervo de conhecimento técnico, a fim de ajudá-los a realizar suas aspirações para uma vida melhor. (BLACK, 1968, p. 28, apud WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 540).

Desse modo, os Estados Unidos destinaram assistência aos países mais pobres da América Latina por intermédio de convênios, como é possível conferir em Calazans, Silva e Castro (1985) ao reiterarem os efeitos dessa articulação no Brasil, especificamente no meio rural. Segundo os autores, a partir desses convênios, surgiram duas iniciativas: uma em 1945, que resultou na associação entre a *Inter American Educational* e o Ministério da Agricultura levando à criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR); outra em 1948, em que a *American International Association for Economic and Social Decelopment* que financiou a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR).

A CBAR tinha por objetivo preparar as populações rurais para a consolidação do desenvolvimento de comunidades e promover uma maior interação americana por meio dos intercâmbios de "ideias e métodos pedagógicos". Dessa forma, a comissão era executada por técnicos brasileiros e americanos, e os EUA concediam bolsas de estudos para a formação desses técnicos brasileiros. (BARREIRO, 2010).

A Revista da Campanha Nacional de Educação Rural também faz, em diferentes momentos, referência a essas iniciativas, como, por exemplo, na descrição feita pela campanha de suas atividades em relação com outras entidades. Nessa descrição, a ACAR colocou à disposição da campanha técnicos que ministravam cursos de extensão agrícola aos centros de treinamento de educadores de base. (REALIDADE, 1956).

Outro importante programa que demonstrava "a nova conjuntura internacional" do país era o denominado Ponto IV, "[...] uma agência americana interessada na expansão da ideologia da modernização e no modo de produção capitalista. [...] com o objetivo de equipar vários Postos de Educação Audiovisual[...]." (BARREIRO, 2010, p. 54). A partir dessa iniciativa "[...] foram previstos inúmeros desígnios de assistências técnicas aos países latino-americanos, a fim de tornar o Brasil e os demais países atendidos grandes mercados consumidores, a partir de uma dominação pacífica e por via cultural [...]". (WASCHINEWSKI E RABELO, 2017, p. 540).

Não obstante, a CNER sempre ressaltava que não trabalhava para atender a tais objetivos. Como forma de justificar a sua relativa - e suposta - autonomia, na RCNER o Ponto IV é apresentado como um advento muito importante para os trabalhos da campanha, mas com a ressalva de que o seu principal objetivo era *apenas auxiliar* no preparo especializado de técnicos de educação audiovisual. Nesse sentido, segundo a revista, ao treinar os técnicos no uso adequado dos equipamentos e ampará-los com apoio do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), cujo programa desenvolvido no âmbito do Ponto IV poderia auxiliá-los na produção de filmes e demais orientações audiovisuais. (REALIDADE, 1956).

Essas produções cinematográficas são amplamente divulgadas na revista. Na maioria dos relatos percebe-se que os recursos ofertados pela CNER eram utilizados para ensinar (influenciar) as comunidades rurais a aderirem aos novos hábitos culturais, sanitários e também aqueles relacionados à agricultura, como, por exemplo, novas estratégias de irrigação e adubação do solo. Pelos títulos de alguns filmes, relatados na revista, pode-se inferir tal intento: "A Fossa Sêca", "Captação de Água", "O Preparo e a Conservação dos Alimentos", "Silo Trincheira" e "Higiene Doméstica". (HAIDAR, 1956, p. 90). Ademais, conforme menciona a própria revista, os filmes produzidos na cooperação entre a CNER e o INCE, preencheriam " [...] uma lacuna no campo da educação rural no Brasil [...]" (HAIDAR, 1956, p. 91) ao adequarem a narrativa das produções à vida nos habitantes rurais. Seriam, portanto, um instrumento para que esses se sentissem "representados" e para que fossem promovidas mudanças significativas em seus comportamentos.

Em síntese, a Campanha Nacional de Educação Rural, instituída em 9 de maio de 1952 pelo Ministério da Educação e Cultura, tinha por objetivo, segundo a RCNER, levar a educação de base ou fundamental ao meio rural. A campanha surgiu depois de uma determinação da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo a qual todas as nações deveriam valorizar a cultura, conhecida como "educação de base", principalmente das áreas subdesenvolvidas, incluindo-se aí as áreas rurais. (CONCEIÇÃO, 1956).

1.2 Estrutura e funcionamento da CNER

A fim de melhor compreender a estrutura e funcionamento da CNER, Paiva (1987, p. 201) classifica-a em duas fases: 1°) As Missões Rurais que utilizavam o método da "organização social das comunidades" (resolução da ONU) e tinham por finalidade treinar lideranças comunitárias que auxiliassem nas atividades da campanha, até que a própria comunidade resolvesse seus problemas, sem depender das missões; 2°) os Centros de Treinamento, que eram um ponto forte da campanha e se dividiam em muitos segmentos, tais como: "Centros de treinamento de cooperativismo (congressos, conferenciais, seminários etc.), centros de treinamento de professores e auxiliares rurais, centros regionais de treinamento de educação de base, centros sociais de comunidade, missões rurais e orientação de líderes locais. (CONCEIÇÃO, 1954, p. 14).

Barreiro (2010, p. 49-50) detalhou a estrutura de funcionamento da campanha ao classificá-la em quatro eixos de trabalho: "Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação". O setor de estudos e pesquisas era responsável pelo estudo prévio das áreas de atuação da campanha; o de

treinamento pela formação dos técnicos e professores; as missões deveriam auxiliar e supervisionar as atividades das próprias missões e o setor de divulgação deveria subsidiar na área de difusão das atividades realizadas (como, por exemplo, a RCNER) e a produção de materiais sobre a Educação de Base.

A seguir apresentaremos resumidamente os diferentes segmentos estruturais da campanha detalhados pela revista: Missões Rurais, Centros Regionais de Educadores de Base, Centros de Treinamento e Cooperativismo, Centros de Orientação de Líderes Locais, Centros Sociais de Comunidade, Centros Regionais de Treinamento de Educadores de Base e Centros de Treinamento de Professores Rurais. Embora cada uma dessas instância se responsabilizasse em tarefas específicas no âmbito da campanha, todas tinham por finalidade inspirar no homem do campo o amor pela terra e o civismo a fim de retê-lo no ambiente rural, porém com o mínimo de formação técnica para lidar com o advento da modernidade no campo, e contribuir para o progresso do país.

A missão rural era composta por uma equipe de educadores preparados pelos cursos de treinamento de educadores de base que tinha pleno conhecimento dos problemas rurais (obtido através das pesquisas de campo). Seu objetivo era orientar as comunidades rurais para que se organizassem e adquirissem conhecimentos mínimos que lhes permitissem resolver seus próprios problemas. Eram integrantes da missão: médicos, agrônomos, assistentes sociais, enfermeiros, dentre outros profissionais.

Para que todos os integrantes trabalhassem em equipe seriam fundamentais os Centros Regionais de Educadores de Base, pois incutiam nos missioneiros, além dos métodos e objetivos, o amor a terra e o "espírito ruralista" (SOUZA,1954, p. 46 - 48).

Segundo a RCNER, os Centros de Treinamento e Cooperativismo tinham por finalidade educar os moços, aqueles "[...] não contaminados pela influência negativa dos grandes centros [...]" (CONCEIÇÃO,1954, p. 18) e suscitar nesses jovens o modelo cooperativista, a melhoria dos processos agrícolas, o amor pela terra, levando ao desejo de se fixarem na zona rural, por meio da exploração econômica dos recursos naturais.

Os Centros de Orientação de Líderes Locais preparavam a comunidade para a liderança local, com vistas a espalhar o trabalho das missões e não mais precisar de sua interferência. Junto a esses objetivos estavam os Centros Sociais de Comunidade. (CONCEIÇÃO, 1954).

Os Centros Regionais de Treinamento de Educadores de Base objetivavam treinar os técnicos para chefiar, planejar e orientar as atividades da campanha. Os Centros de Treinamento de Professores Rurais tinham por intento instruir as professoras rurais de modo a combater sua "má formação". (CONCEIÇÃO, 1954).

Em suma, na própria RCNER encontram-se definidos os objetivos do funcionamento da campanha a partir dessa organização mencionada:

> 1. Investigar a situação econômica, social e cultural dos habitantes rurais
> 2. Preparar técnicos para atender as necessidades da Educação de Base desses habitantes
> 3. Promover a cooperação das instituições e serviços educativos
> 4. Elevar o nível econômico dos habitantes com a introdução de técnicas avançadas de organização e de trabalho
> 5. Contribuir para elevar os padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais dos habitantes rurais
> 6. Oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro as instituições ligadas a Campanha. (CONCEIÇÃO, 1954, v. 1, p. 14).

A área de atuação da campanha era prevista para se estender por todo o território nacional, contudo, não foi possível constatar nos números estudados da RCNER a concretização dessas expectativas abrangentes. Nos dados apresentados por Barreiro também se percebe tal limitação, pois a ação da campanha não se instalou em todos os Estados da Federação: "[...] em 1956, a CNER estava presente em sete estados, totalizando 45 centros sociais de comunidade, dos quais, 16 estavam localizados no Rio Grande do Norte [...]." (BARREIRO, 2010, p. 60). Igualmente, Paiva (1987), ao comentar que a campanha atuou com dezoito missões, principalmente no Nordeste, leva-nos a concluir que a sua abrangência teria sido limitada a algumas regiões. A fim de elucidar tal afirmativa, o Quadro 01 demonstra os Estados e as cidades nos quais a campanha esteve presente:

Quadro 1 - Locais de atuação da CNER.

Estados	Cidades/distritos	Comunidades
Alagoas	Palmeiras dos índios, Arapiraca, Santo Antônio do Ipanema	Cacimbinhas, Colônia, Iguací, Canafístula, Palmeira de Fora.
Bahia	Cruz das Almas, Feira de Santana, Serrinha, Jequié, Ipiaú, Barreiros, Angical, Seabra, Senhor do Bonfim	Araçá, Santa Terezinha, Sapucaia, Páu Mulatinho, Taboleiro da Vitória, Aldeia, Chapada, Poções, Cadete, Três Bocas, Tuá, Velame, Bebe Água, Tapera, Embira, Pé de Serra, Sobradinho, Boa vista, Gameleira, Olhos D'água, Maria Quitéria, Matinhos, Pacatá, Retiro, Tanque Grande.
Ceará	Itapagé, Baturité, Sobral, Messejana	Santa Luzia, Cruz, Soledade, Urubaretama, Pacotí, Guaramiranga, Apuiarés, Itapipoca, Itapagé, Monte Castelo, Pedrinha, Cidão, Coração de Jesus, Patrocínio, Estação, Fortaleza, Saúde.
Maranhão	Bacabal, Coroàtá, Vale do Mearim, Coroatá, Pedreiras, Pirapora, Pinheiros	Comunidades não encontradas na RCNER
Paraíba	Brejo Paraibano	Comunidades não encontradas na RCNER
Pernambuco	Petrolina	São Francisco
Rio Grande do Norte	Nisia Floresta, Natal, São José do Mipidu, Vale do Apodi e Açu, Ponta Negra	Piranguí, Alcaçuz.
Goiás	Dianópolis	Comunidades não encontradas na RCNER
Minas Gerais	Varginha, Januária, São João Del Rei, Betim, Diamantina, Pará de Minas, Viçosa, Pirapora, Teófilo Otoni	Anta, Vargem Grande, Mata da Onça, Remanso, Bela Vista, Pedra Negra, Brejo do Amparo, Levinópolis, São José do Patrocínio.
Rio de Janeiro	Paraíba do Sul, São José do Vale do Rio Preto	Inconfidência, Queima Sangue, Cavarú, Werneck, Santa Cruz, Valverde, Boa Vista, Contendas, Jaraguá, Córrego Sujo, Tristão Câmara, Posu, Parada Moreli.
São Paulo	Pinhal, Biriguí, Ilhabela, Avaré, Apiaí	Jaguaribe, Santa Luzia, Fazenda da Glória, Parque Municipal, Santa Maria, Areia Branca.
Rio Grande do Sul	Osório, Alegrete, Tôrres, Santo Antônio, Gravataí, Viamão, Santa Maria, Montenegro, Taquara, Maquiné, Caí, Sapiranga	Morro Azul, Maquiné, Costa, Aguapé, Encruzilhada, Marquês de Herval, Vasco Alves, Pineiros, Passo Novo.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados presentes na RCNER, 1954-1956.

Relativamente aos critérios estabelecidos para se escolher a comunidade a ser trabalhada, havia um discurso segundo o qual a seleção seria aleatória. Miguel Lima, por exemplo, um dos colaboradores da campanha, afirmava que não havia muitas condições no ato de escolher o local para sediar os cursos técnicos e de treinamento. O local a ser selecionado deveria cumprir alguns critérios apenas quando se tratassem das missões.

> Tornou-se necessário o estabelecimento de um critério para a seleção das áreas. Êsse critério deveria estar vinculada a duas idéias fundamentais: 1.°, o trabalho na área escolhida deveria dar o máximo de resultados no menor tempo possível para os valores investidos; 2.°, o trabalho realizado deveria ter um máximo de possibilidade de difusão espontânea nas zonas próximo vizinhas. (LIMA, 1954, p. 27).

Entretanto é interessante considerar que a escolha das regiões para a atuação de alguma das atividades da campanha nem sempre acontecia de maneira despretensiosa segundo alegavam alguns textos divulgados na revista, como é o caso do excerto transcrito anteriormente.

Barreiro (2010) faz uma importante inferência ao considerar que a concentração das atividades da campanha em estados e regiões específicos, principalmente onde havia conflitos por terra, revela que a escolha das áreas de atuação estava atrelada a posições de posse de terras e onde as questões de conflitos (por terras) deveriam ser resolvidas por intermédio da reconciliação. A autora também aponta que as pequenas propriedades, dos pequenos proprietários, representavam a preferência da campanha por facilitarem a "propagação do ensino" realizado. Desse modo os parceiros e rendeiros não eram muito importantes para a campanha, visto que sua intensa mobilidade prejudicaria a disseminação dos ensinamentos.

2. A materialidade da RCNER

Com relação à revista da CNER, alguns de seus propósitos eram: divulgar os trabalhos realizados pela campanha e difundir:

> [...] sua doutrina e sua técnica, bem como tudo quanto se relaciona com o problema rural no Brasil, necessitam de divulgação para que os líderes do nosso povo – educadores, sociólogos, políticos, sacerdotes, militares, agricultores, comerciantes,

> industriais e operários - tomem conhecimento do que se está pensando e fazendo com devotamento e idealismo. (MACHADO, 1954, p. 4).

A RCNER era uma publicação do Ministério da Educação e da Cultura, cuja primeira publicação ocorreu em 1954 e a última em 1962. Sua periodicidade era irregular, ou seja, ora publicações anuais ora semestrais e bianuais, havendo também variação no total de páginas, o menor número foi de 91 em 1957 e o maior 317 páginas no primeiro semestre de 1959.

Barreiro (2010) aponta como justificativa para essa irregularidade a falta de recursos destinados à campanha. Com efeito, apenas em agosto de 1956, por intermédio dos Decretos n°. 38.955 e 39.871, a campanha foi regulamentada e recebeu o direito de criar um fundo especial.

No entanto, apesar de passar a contar uma contabilidade própria a partir de 1956, a irregularidade na periodicidade da revista ainda permanecia, como pode ser averiguado nas informações do Quadro 02 a seguir. Esse fato pode ser justificado por ter havido uma redução dos gastos para com a campanha. Em 1952, por exemplo, contava com recursos de CR$ 18.000.000,00, e em 1954, esse montante chegou a CR$ 40.000.000,00, contudo reduziu-se a CR$ 30.000.000,00 em 1956. (ARREGUY, 1956, p.16).

Quadro 2 - Revista da Campanha Nacional de Educação Rural.

Ano	Número	Data	Páginas
1	1	Jul.1954	232
2	2	1955	227
3	3	1° Sem. 1956	200
3	4	2° Sem. 1956	182
4	5	1957	91
5	6	1° Sem.1958	156
5	7	2° Sem.1958	197
6	8	1° Sem. 1959	317
7	9	2° Sem. 1959 a 1960	245
8-9	10	1961-1962	286

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da RCNER, n°. 1 a 10 (1954-1962).

No que concerne à formação acadêmica dos colaboradores da RCNER e por conseguinte da campanha, mencionada no Quadro 03, a seguir, é possível constatar que se tratavam de profissionais com qualificação e experiência

elevada, majoradas pela realização de cursos em centros e universidades localizadas no exterior, como, por exemplo: Estados Unidos, México, Suíça e França. Dentre as onze pessoas registradas no Quadro 03, sete passaram por cursos no exterior e uma atuou na Venezuela.

Percebe-se ainda a existência de uma considerável variedade de especialidades e de áreas do conhecimento, tais como: assistente social, jurista, pedagogo, psicólogo, médico, engenheiro, economista, técnico em cinema. Com destaque para os médicos e geógrafos, uma vez que, numa equipe de 11, dois profissionais eram médicos e dois eram geógrafos.

Quadro 3 - colaboradores da RCNER.

Nome	Filiação institucional/formação	Área
Antonio Saint P. de Freitas	Executor do acordo da CNER, com a Associação estadual Pró-Valorização econômica da Fronteira oeste; **Médico**; Professor da Faculdade de medicina da Universidade do Rio Grande do Sul; ex-reitor Magnífico da Universidade do Rio Grande do Sul; autor do livro- "A terra e o homem"	Medicina
Chicralla Haidar	Assistente técnico da CNER, para assuntos de educação áudio-visual; Bachelor of Arts em **ciências políticas e econômicas** pela Southern Methodist University, Dallas, Texas; Master of arts pela Bucknell University, de Lewisburg; Curso superior de direção e produção cinematográfica do departamento de cinema University of Southern Califórnia, U.S.A.	Tecnologias
Diamantina Costa Conceição	Chefe do setor de Missões Rurais da CNER; **Assistente Social** formada pela escola de Serviço Social de São Paulo, Organizadora do Serviço B.C.G. em Santos; contratada pelo governo da Venezuela para organizar e supervisionar os trabalhos de serviço Social na Venezuela; professora de História Universal de Assistência social e de Técnicas de Serviço social de Caracas e chefe da Divisão de Planejamento e organização da Legião brasileira de Assistência no Estado de São Paulo.	Assistência Social/ Planejamento
Francisco Gago Lourenço Filho	Chefe do Setor de treinamento da CNER; **Engenheiro Agrônomo**; Professor da Escola Agro- Técnica "Dona Sebastina [sic] de Barros", de São Manoel, São Paulo; Curso de Educação de Base no centro regional de educação fundamental para a America latina. Pátzcuaro, Michoacan, México. Curso de Extensão Agrícola de Louisiana State University. Bolsa de estudos do governo Francês, como observador da organização do ensino agrícola naquele país.	Agronomia

Helena Antipoff	Executora dos projetos da CNER com Minas Gerais; Formada pelo Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra; Suíça; Professora de **psicologia** educacional na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais; orientadora técnica dos cursos de treinamento de professores rurais, da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais; fundadora da sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais.	Psicologia
J. F de Sá Telles	Professor de Pedagogia Rural nos centros de educação de base da CNER: Licenciado em **Pedagogia** pela faculdade de filosofia da universidade da Bahia; Professor na faculdade católica de filosofia de Salvador, professor de didática na escola normal "Santa Bernadette, na Escola Normal de Soledade, na escola normal "Bom Jesus"; orientador da escola Getúlio Vargas, anexa ao instituto normal da Bahia; Inspetor de Ensino no estado da Bahia.	Pedagogia
Luiz Rogério de Souza	Executor do Acordo com o Estado da Bahia; **médico**; assistente na faculdade de medicina, da universidade da Bahia. Catedrático de Filosofia Médica (Ética, Deontologia, História da Medicina), da escola baiana de medicina e saúde pública. Professor de Ciências, biologia, higiene, puericultura, do curso pedagógico do ginásio Santa Bernadette.	Medicina
Miguel Alves de Lima	Chefe do setor de estudos e pesquisas da CNER; **Geógrafo** do conselho nacional de geografia; com estudos de aperfeiçoamento na Sorbonne, Paris, França; Professor nos cursos de aperfeiçoamento para professores de geografia do ensino secundário – da faculdade nacional de filosofia e do conselho nacional de geografia; professor nos centros de treinamento da CNER; membro da Associação dos Geógrafos Franceses e da Associação dos Geógrafos Brasileiros; da sociedade brasileira de geografia; ex-chefe da Seção de Estudos Geográficos do Conselho Nacional de Geografia.	Geografia
Orlando Valverde	Auxiliar do setor de estudos e pesquisas da CNER; **geógraf**o do conselho nacional de geografia; professor de geografia econômica do Brasil da Fundação Getúlio Vargas; com estudos de aperfeiçoamento na Wisconsin University, U.S.A.	Geografia
Rui Ramos	**Jurista**; Deputado federal pelo estado do Rio Grande do Sul; estudos de aperfeiçoamento em sociologia na Louisiana University, Washington, D.C, U.S.A.; Chefe da delegação brasileira a 7ª conferencia da F.A.O, em Roma, Itália.	Direito
Tomaz P.A. Borges	**Engenheiro Civil, economista**, diretor do núcleo de estudos econômicos da Fundação Getúlio Vargas.	Engenharia / Economia

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da RCNER, anos 1 e 2 (1954 - 1955).

Conforme se pode averiguar no Quadro 04, a diversidade na formação profissional e na área de atuação dos colaboradores da RCNER permitia-lhes discorrer sobre diferentes assuntos que perpassavam a campanha, sempre com a pauta de apontar os problemas do meio rural e suas possíveis soluções.

Afinal de contas, de acordo com Canário (2000, p. 126), "[...] O diagnóstico mais comum sobre os problemas do mundo rural tem como base uma leitura 'pela negativa', traduzida por um discurso centrado nas carências [...]".

Quadro 4 - Artigos dos Principais colaboradores da RCNER.

Autor	Artigos publicados
Antonio S.P. de Freitas	. A vida da Terra (n. 1, p. 175-184).
Chicralla Haidar	. Filme e Educação (n.1, p. 113-116). . A CNER Produzindo seus Filmes Educativos (n. 3, p. 90-91). . Breves Considerações sôbre a Projeção Fixa e o Filme em Movimento (n. 3, p. 126-127).
Diamantina Costa Conceição	. Qual é o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios brasileiros. (n. 1, p. 5-25). . As deficiências de Base na educação brasileira, especialmente, nas zonas rurais. (n. 2, p. 167-181). . Princípios para Organização e Orientação do Centro Social de Comunidade (do livro "O Centro Social de Comunidade") (n. 2, p. 198-204). . Centros Sociais de Comunidade (n. 3, p. 139-143). . Desfazendo Dúvidas sôbre Processos Aplicados em Educação de Base (n. 4, p. 121-133).
Francisco Gago Lourenço Filho	. A Valorização das Zonas Rurais pela educação da liderança local. (n. 1, p. 36-41). . Cursos de Treinamento de Educadores de Base já realizados pela CNER (n. 2, p. 25-27). . A Valorização do Professorado Rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professôres Rurais (n. 3, p. 97-103).
Helena Antipoff	. Aula inaugural do VI Curso de Treinam. de Profes. de Base da CNER (n. 1, p. 168-174).
J. F de Sá Telles	. A escola rural e seus problemas (n. 1, p. 57-76). . O sentido pedagógico da Campanha Nacional de Educação Rural (n. 2, p. 182-190).
Luiz Rogério de Souza	. A missão rural, fator de recuperação do homem do interior (n. 1, p. 42-56). . Uma Campanha de adubação promovida pela Missão Rural de Cruz das Almas – Estado da Bahia (n .3, p. 52-57). . A Missão Rural e a Escola Primária (n. 4, p. 86-92).
Miguel Alves de Lima	. O problema da escolha de áreas de trabalho na campanha nacional de educação rural (n. 1, p. 26-35). . Reconhecimento geográfico para instalação de uma missão rural no estado de Alagoas (n.1, p. 117-132). . Levantamento sócio econômico por uma equipe de missão rural da CNER (n. 1, p. 133-167). . O mapa de taxas de analfabetos na Bahia (n. 2, p. 145-166).

Orlando Valverde	. A Geografia Agrícola e seus interesses para o trabalho da CNER (n.1, p. 94-112) . Um trabalho de seleção de áreas em Minas Gerais, realizado pelo Setor especializado da CNER (n. 2, p. 28-56).
Rui Ramos	. Governo Rural (n. 1, p. 75-93).
Tomaz P.A. Borges	. A estrutura agrícola do Brasil (n. 1, p. 185-192).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da RCNER, anos 1 e 2 (1954- 1955).

Em síntese, no que se refere aos colaboradores da RCNER, percebe-se que todos possuiam formação específica em suas respectivas áreas de atuação e, consonante se depreende dos artigos publicados, cujos títulos estão discriminados no Quadro 04, denotavam domínio sobre os assuntos tratados, transformando a revista em um importante e conceituado instrumento da campanha para divulgar as suas atividades e também formar as equipes de trabalho. Por fim, conclui-se, a partir do Quadro 04, que a colaboração dos autores não se dava de forma fixa em todos os números, havendo uma rotatividade nos artigos publicados.

No que diz respeito às seções, constatamos que algumas se repetiam ao longo dos números, como é o caso do relato das atividades da campanha e do noticiário, sendo que a maioria variava de acordo com o ano, como é possível conferir no Quadro 05 a seguir.

Quadro 5 - Classificação das seções da RCNER.

Seções	Ano	N.°	Data
Doutrina/Pesquisas/Documentação/Atos Oficiais/Bibliografia/ Noticiário	1	1	Julho - 1954
Atividades da CNER/ Doutrina e Estudos/ Noticiário	2	2	1955
Atividades da CNER/ Doutrina e Estudos/ Noticiário no Brasil e no exterior	3	3	1° Sem. 1956
Atividades em geral da CNER/ Atividades nos Estados/ Doutrina/Estudos e Comentários/Noticiário	3	4	2° Sem. 1956
Professorado Diplomado e Professorado Leigo no Brasil/ Atividades da CNER/Pesquisas, Estudos e Comentários/ Noticiário	4	5	1957
Atividades da CNER/ Setor de Divulgação/ Representações da CNER a congressos, etc/ Pesquisas, Estudos e Comentários/ Noticiário	5	6	1° Sem. 1958
Atividades da CNER/Estudos, pesquisas e comentários/ Noticiário Geral	5	7	2° Sem. 1958
História da CNER (1950-1959)	6	8	1° Sem. 1959

Atividades da Campanha CNER- MEC	7	9	2° Sem. 1959 e 1960
Histórico do CREB e suas atividades (Centro Regional de Educação de Base) /Suplementação	8-9	10	1961-1962

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da RCNER, n.º 1 a 10 (1954-1962).

Barreiro resume a três dimensões as seções descritas no Quadro 05, são elas: Atividades da campanha, Doutrina e Estudos, Noticiário. As seções relativas às atividades da campanha descrevem e informam sobre todas as práticas desenvolvidas ou a serem realizadas pela campanha através das missões, centros de treinamento, acordos internacionais etc. A Doutrina e Estudos "se referem a um caráter mais reflexivo e teórico, [...] objetivavam subsidiar técnica e ideologicamente" (BARREIRO, 2010, p. 40), por essa razão havia inúmeros e variados artigos elaborados pelos colaboradores da revista. O Noticiário constava de informações brasileiras e internacionais com relação, principalmente, a questões agrárias. Outras seções destacadas concerniam à documentação que subsidiava as práticas da campanha, sua constituição e demais descrições das atividades.

Visto à dimensão da campanha, que se estendia por 12 estados do território brasileiro, conforme apresentado anteriormente no Quadro 01, fazia-se necessário apresentar algumas possibilidades de soluções para os problemas que surgissem e que fossem semelhantes nos diferentes locais onde ocorria a campanha, a revista, portanto, "[...] tentava cumprir esse papel de unificadora de propostas e ações [...]." (COSTA; LIMA, 2018, p. 1352).

Em suma, a RCNER foi um importante documento produzido pela Campanha, pois é a partir dela que se torna possível conhecer: as características da organização dos trabalhos nos Centros de Treinamento, nas Missões e demais estruturas; as diferentes funções de todos os envolvidos; o papel desempenhado pelo governo federal e pelos governos de alguns estados; a fundamentação teórica para a formação tanto de educadores de base quanto para o público ao qual se destinava; as representações produzidas sobre o camponês, sobre os professores das escolas rurais e muitos outras ações subjacentes à campanha.

Considerações

As condições de vida no meio rural e a situação de suas escolas, no Brasil, são caracterizadas por precariedades inúmeras e antigas; há também um conhecido histórico de oposição entre urbano e rural. Dessa dicotomia teria sido produzida uma hierarquização entre ambos os espaços e, por

conseguinte, uma sobrevalorização do primeiro em detrimento do segundo, para o qual não faltaram representações de desprestígio (ALMEIDA, 2011; LIMA; MUSIAL, 2016). Mello e Novais (1998) também confirmam essa perspectiva ao discorrerem sobre a polarização entre cidade e campo no Brasil dos anos 1950:

> Matutos, caipiras, jecas: certamente era com esses olhos que, em 1950, os 10 milhões de citadinos viam os outros 41 milhões de brasileiros que moravam no campo, nos vilarejos e cidadezinhas de menos de 20 mil habitantes. Olhos, portanto, de gente moderna, 'superior', que enxerga gente atrasada, 'inferior'. (MELLO E NOVAIS, 1998, p. 574).

Diante desta realidade, os grupos dominantes apenas se preocuparam em desenvolver ações para a educação rural quando as cidades começaram a enfrentar os problemas provocados pelo êxodo rural. Com isso, os primeiros empreendimentos para a educação do camponês estavam marcados pelos objetivos do ruralismo pedagógico, ou seja, fixar o homem do campo ao seu meio.

Imbricada aos discursos da modernidade, produzidos principalmente entre os anos 1950 e 1960, a educação rural passou a fazer parte de campanhas comunitárias que eram influenciadas por iniciativas norte-americanas. A CNER era uma delas e foi criada com o objetivo de levar a educação de base às comunidades rurais (conhecimentos mínimos sobre as técnicas de trabalho agrícola e sobre procedimentos de higiene e profilaxia, por exemplo) de modo a infundir-lhes o "amor pela terra" e evitar a migração da população rurícola.

De fato, a CNER, uma iniciativa do Ministério da Educação, significou um relativo incremento nas condições de vida dos habitantes do meio rural, pois engendrou algumas melhorias para as suas escolas e também para o cotidiano dos camponeses que antes estavam (em sua maior parte) abandonados pelo poder público. Como exemplo dessas transformações pode-se reportar aos professores rurais leigos que, por meio da campanha, obtiveram oportunidades para efetivarem estudos nos Cursos de Treinamento de Professoras Rurais, nos quais puderam ter acesso a conhecimentos e informações necessários às suas práticas pedagógicas.

Esse intento foi amplamente divulgado pela RCNER, cujo impresso produzido pelo Ministério da Educação visava contribuir para o desenvolvimento da CNER por meio de estudos e pesquisas que tornassem possível conhecer as características da população habitante do meio rural,

planejar as estruturas de gestão da campanha, propor atividades e assim organizar as ações previstas. Além dessas áreas de atuação, a RCNER produzia e circulava representações sobre o meio rural e sobre os seus habitantes por meio das quais procurava justificar todas as iniciativas da campanha.

Dessa forma, encontra-se na RCNER o discurso de que a CNER tinha como uma de suas principais missões educar o camponês por meio do respeito aos seus saberes, aos diferentes modos de vida e de trabalho. Entretanto, na própria revista é possível encontrar o registro de algumas contradições da CNER no que concerne a essa proposição.

Uma dessas contradições, por exemplo, verifica-se no fato de que a partir de suas doutrinas e ações a campanha promovia narrativas com as quais defendia os modos de vida do homem do campo, valorizava a sua cultura, porém, concomitante e contraditoriamente, exortava a imprescindibilidade de implementar um projeto exógeno e "civilizador" para a "salvação do meio rural". Essa "tarefa" consistia em educar os sujeitos do campo e promover a sua completa adequação aos ditames da vida moderna, cujo requisito consistia em desqualificar os seus saberes, práticas de trabalho e modos de vida em geral. Uma das principais justificativas para essa imposição incidia sobre as representações pejorativas construídas sobre o modo de vida rural, os seus habitantes e suas escolas. (COSTA, 2019).

Por conseguinte, segundo observamos no conteúdo da revista e também nos referenciais teóricos consultados, a CNER nunca se afastou de seu principal objetivo, qual seja, moralizar e civilizar os camponeses, de modo a contribuir para o progresso e para a modernização do país, a partir dos critérios e cânones próprios da vida urbana em detrimento da organização social existente no meio rural. Afinal, segundo o imaginário do progresso e da modernidade tão em voga nos anos 1950 e 1960 do século XX, constituiu-se no contexto e na própria justificativa para a implementação da campanha: "[...] A vida na cidade atrai e fixa porque oferece melhores oportunidades e acena um futuro de progresso individual, mas, também, porque é considerada uma forma superior de existência. A vida do campo, ao contrário, repele e expulsa [...]". (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 574). Para evitar essa expulsão fazia-se necessário tentar ajustar o campo à cidade.

Referências

ALMEIDA, D. Uma obra referência para professores rurais: Escola Primária Rural. **Revista da FAEEBA** – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011.

BARREIRO, I.M.F. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963) [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CALAZANS, M. J.C.; SILVA, H.R. S.; CASTRO, L.F.M. de. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR. **Fórum Educacional***,* v. 9, n. 4, p. 43 – 64, 1985. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60831. Acesso em: 24 de julho 2019.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**. N. 14, CIIE/Edições Afrontamento: Porto-Pt, p. 121-139, 2000.

CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. *In*: HUNT, Lynn (org.). **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

COSTA, A. Educação rural. **RH Portal**. 2 de set. 2015. Sem local, não paginado. Disponível em: http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/educao-rural/. Acesso em: 22 de fevereiro 2018.

COSTA, E. F. **O professor da escola rural segundo a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954 – 1962)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

COSTA, E. F.; LIMA, Sandra C.F. O professor da escola rural segundo a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954– 1962). *In*: XIV SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. 14, Uberlândia, 2018. **Anais.** Uberlândia, p. 1345-1359, 2018. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_xivseminariounoediverso_2018.pdf. Acesso em: 30 de julho 2019.

DE LUCA, T.R. História dos nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas***.* São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-154.

LIMA, S.C.F.; MUSIAL, G. B. S. (orgs.). **História e memória da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MELLO, J. M.; NOVAIS, F. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, F.; SCHWARCZ, L. (orgs.). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea, v.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 559-658.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Layola, 1987.

RIBEIRO, B.; SILVA, L.; NETO, A. Educação rural em Minas Gerais: gênese das escolas municipais de Ituiutaba (anos 1940). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 46, p. 74-93, jun. 2012.

SCHWARCZ, L.M.; STARLING, H.M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WASCHINEWSKI, S.; RABELO, G. A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar – PABAEE (1956 a 1964). **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 535-554, set./dez, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28089. Acesso em: 28 de outubro 2019.

Fontes

ARREGUY, C. Ideologia. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 6, 1956.

CONCEIÇÃO, D. As deficiências de Base na Educação Brasileira, especialmente, nas zonas rurais. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2. p. 167 - 181,1995.

CONCEIÇÃO, D.C. Qual o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios Brasileiros. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5 - 25, 1954.

HAIDAR, C. A CNER Produzindo seus Filmes Educativos. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 90-91, 1956.

LIMA, M. Levantamento sócio-econômico por uma equipe de Missão Rural da CNER. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p.117 - 132,1954.

MACHADO, O. Apresentação. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 3 - 4, 1954.

REALIDADE. A Realidade e a grandeza do trabalho em equipe entre Entidades Públicas e Particulares no Brasil. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3. p. 31 - 49, 1956.

SOUZA, L.R. A missão rural, fator de recuperação do homem do interior. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 42-56, 1954.

TABELAS. **Tabelas de valores de salário mínimo de 1940 a 2019**. Disponível em: http://audtecgestao.com.br/capa.asp?infoid=1336. Acesso em: 16 de julho 2019.

2 MEMORIAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN CUNDINAMARCA - COLOMBIA (1950-1970)

Nataly Ginnette Rojas Pinzón
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introduccion

Este artículo se originó de una investigación en andamiento "Formación de profesoras rurales en Cundinamarca-Colombia (1950-1970)", realizada en el grupo de investigación y estudios en Historia de la Educación, Instituciones y Género – GPHEG.

El objetivo del artículo es investigar el contexto rural de Colombia y, a partir de eso, analizar cómo las las escuelas normales rurales fueron creadas en Cundinamarca, cuáles fueron los modelos de formación utilizados, y los decretos y leyes que marcaron la educación entre los años de 1950 a 1970.

Para conocer el contexto y las transformaciones educacionales colombianas, el texto encuentra fundamentos en la Misión Rural del Departamento Nacional de Planeación de Colombia y las memorias de los ministros de Educación. Las memorias eran escritas durante los años de gobierno y en ellas podemos identificar diferentes aspectos, entre ellos: el surgimiento de las escuelas rurales, los modelos de formación de esas escuelas y como fueron formadas las profesoras; eso nos permite proceder a un análisis exacto considerando mudanzas, avances, retrocesos y problemáticas en el modelo de educación colombiano, bien como factores económicos, políticos, sociales y culturales que influenciaron la educación rural en ese periodo[1], específicamente en Cundinamarca – Colombia, de modo, analizar los modelos de educación utilizados, las estrategias de enseñanza y los planes de estudio.

El principal interés por trabajar el tema de formación de profesoras rurales en Colombia en ese periodo, surge de varios tópicos, el primero es la poca producción de textos e investigaciones sobre el tema, el segundo surge de reconocer por qué la educación rural en el país no consigue tener los mismos avances que la educación urbana, por último, identificar cuáles fueron las luchas y el modelo de formación de las escuelas normales para las profesoras.

Considerando que Colombia tuvo más de diez años de violencia desde 1948 hasta 1958, es necesario identificar las reformas y estructuras envolvidas en los procesos de formación en el sector educativo, específicamente en la formación de profesoras rurales.

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

La formación de profesoras rurales en Cundinamarca estaba asociada al contexto sociocultural, relacionando el actuar de acuerdo con la dinámica y el contexto rural, a partir de una perspectiva familiar tradicional; eso significa que su formación tuvo que responder a las necesidades de una sociedad de campesina (MUÑOZ, 2017, p.25).

Es así como el objetivo principal de la formación de profesoras rurales, era lograr capacitarlas a partir de estructuras ideológicas relacionadas a la producción del sector, procesos de globalización y modernización sin modernidad, para atender las necesidades de un sector en constante transformación.

Haciendo alusión a la metodología de la investigación documental, este articulo encuentra fundamentos a partir de la Misión Rural del departamento Nacional de Planeacion de Colombia, las Memorias de los Ministros de Educación, artículos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tesis y trabajos de grado realizados en otras universidades del país; los cuales abordan diferentes temáticas articulando la formación de profesores y profesoras rurales en Colombia, comprendiendo investigaciones, análisis y aportes en relación con el periodo expuesto.

La investigación documental, según Pinsky (2010) "siempre exige un tratamiento de las fuentes, pues de ellas depende la construcción convincente del discurso", por esto, la lectura y análisis de las fuentes de pesquisa mencionadas, permiten identificar y traer reflexiones con respecto a los impactos de la educación rural, generando aportes a la historia de la formación de profesoras rurales en Cundinamarca.

Partiendo de esa visión histórica y de la memoria la cual sustenta este trabajo, Jacques Le Goff (1990) nos trae ideas sobre el concepto de lo real en la historia. De esta manera, el autor discute la importancia de la historia como fuente esencial del conocimiento y como nosotros la construimos a partir de esos hechos históricos. De acuerdo con lo anterior, la historia revela diferentes versiones y perspectivas, las cuales deben ser reconocidas por aquellos que investigan, para encontrar una aproximación a lo que podemos llamar "real".

Por tal motivo, este artículo también expone los decretos y leyes implementados durante 1950 a 1970 que contemplaron la educación rural y la formación de profesoras y profesores rurales, con el fin de identificar que estas hayan sido efectuadas de acuerdo con las estipulaciones de los gobiernos, de esta manera, las legislaciones permiten una aproximación a los procesos y transformaciones de la formación rural en Cundinamarca.

De acuerdo con Pinsky (2010), en el proceso de pesquisa con documentación de poder legislativo lo más interesante, en ese sentido, es consultar las actas de las sesiones, en las cuales se pueden acompañar las discusiones de variados proyectos legislativos, defendiendo los puntos de

vista de aquellos que proponen o hacen parte de la construcción de esas leyes y decretos.

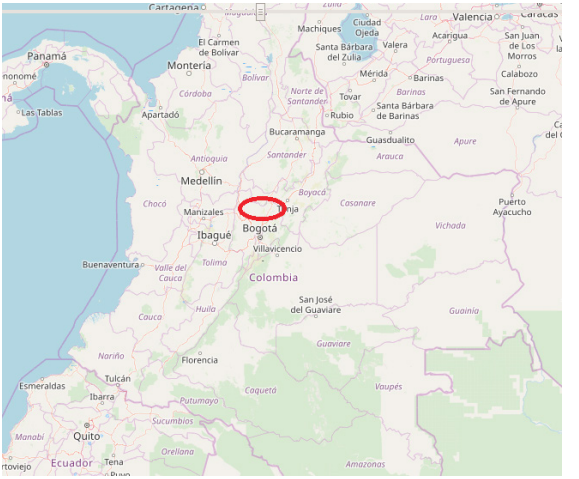
De este modo, el artículo toma para análisis el contexto rural en Cundinamarca – Colombia, el modelo de educación en el periodo descrito, las escuelas normales rurales que formaron las profesoras cundinamarquesas y para concluir, como fue el proceso de orientación y formación de profesoras rurales con base en las reformas y la trayectoria social colombiana.

Inicialmente, procedemos a realizar una contextualización del territorio rural colombiano en el periodo de 1950 a 1970, con el fin de presentar las características rurales, dadas a partir del periodo de violencia vivida por Colombia entre los años 1948 a 1958.

Cundinamarca, objeto de este estudio, está situada en la oficialmente denominada Republica de Colombia. De acuerdo con los datos de la Gobernación de Cundinamarca[2] (2017), el país se encuentra situado en la región del Noroeste de América del sur y se constituye como un Estado unitario, social y democrático de derecho.

Colombia hace frontera al sur con Ecuador y Perú, al este con Venezuela y Brasil, al norte con el Mar del Caribe, al noroeste con Panamá; y al oeste con el Océano Pacifico. Actualmente es una república organizada políticamente en 32 departamentos descentralizados y por el Distrito Capital, Bogotá. En la figura a seguir, vemos el mapa da Colombia y destacamos Cundinamarca.

Figura 1 – Colombia y sus fronteras.



Fonte: Portal Geográfico Nacional. http://pgn.icde.org.co/

2 http://www.cundinamarca.gov.co/Home/Cundinamarca.gc

En relación al índice poblacional colombiano y al periodo trabajado (1950-1970), en los años 1950 el país contaba con 12,6 millones de habitantes y en 1970 con 22,6 millones de habitantes de acuerdo con el Dane[3] (2006). Durante las primeras décadas, el incremento de la población fue absorbido por el campo, causando la formación de una extensa población campesina en el territorio Nacional.

Haciendo alusión, en Colombia de acuerdo con el informe de Misión Rural[4] cerca del 60% de los municipios del país eran considerados como rurales en el período de estudio. Eso representaba aproximadamente 30% de la población colombiana de acuerdo con el Departamento Nacional De Planeación (OCAMPO, 2014, p. 4).

Entre tanto, a manera de descripción, la investigación sobre formación de profesoras rurales en Colombia, va ser realizada específicamente en Cundinamarca, de modo, analizar solo una parte del territorio rural del país, teniendo en cuenta que su capital es Bogotá. Por consiguiente, se podrá estudiar los modelos de educación y los procesos de formación de las profesoras en comparativas con el sector rural y el urbano[5].

Cundinamarca, de acuerdo con los datos de la Gobernación de Cundinamarca[6] de 2015, es uno de los 32 departamentos de Colombia, se encuentra localizado en el centro del país y fue creado el día 5 de agosto de 1886. Su población es de 2.280.037 habitantes. Cundinamarca hace frontera al norte con el departamento de Boyacá y al sur con Meta, Huila y Tolima, en el Oriente limita con el departamento de Casanare. Está dividida en 15 provincias creadas para mejorar el manejo de la administración del departamento y tiene 116 municipios y el Distrito Capital de Bogotá, como se observa en el mapa.

---

3 Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

4 La Misión Rural es una iniciativa del Gobierno Nacional al frente del Departamento de Planificación Nacional, a través del cual se definen las directrices de política pública para tener una cartera de políticas e instrumentos públicos, con el objetivo de tomar mejores decisiones de inversión pública que ayuden a transformar el Campo colombiano. Disponible en: https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx. Acesso em: 10 de abr. 2018.

5 Urbano Según Villalzo, Corona y García (2002), indican que tradicionalmente lo urbano se ha definido como asentamientos que tienen un tamaño establecido, densidad de población y estructura de trabajo. Disponible en: http://portalsiget.net/ArchivosSIGET/recursos/Archivos/1782015_S%C3%ADntesis_Concepcion_.pdf.

6 Sitio web. http://www.cundinamarca.gov.co/Home/Cundinamarca.gc/ascundi_historiacontenidos/chistoria. Acesso em: 10 de abr. 2018.

Figutra 2 – Departamento Cundinamarca.

Fonte: Portal Geográfico Nacional. http://pgn.icde.org.co/

Por consiguiente, la información sobre el proceso formativo de profesoras rurales hace parte de la concepción y visión de vida en Cundinamarca, a partir de una aproximación a las principales escuelas en ese municipio que facilitaron la educación de mujeres con espíritu y vocación de educadoras en el periodo de estudio.

Educación rural en Cundinamarca (1950-1970)

Contextualizando a Cundinamarca durante este periodo, específicamente el día 17 de diciembre de 1954 el D.E (Distrito Especial de Bogotá), la actual capital del país, se separa del departamento de Cundinamarca en la base territorial creada entre 1908 e 1910, la separación de estos dos departamentos, surge de la iniciativa de dividir los recursos y establecer nuevas relaciones púbicas de naturaleza política.

En relación al ámbito educacional, a comienzos del año 1950 el Presidente de Colombia Laureano Gómez sugiere en el gobierno, transformar la escuela teórica a partir de la formación de los profesores campesinos, con las capacidades de resolver las problemáticas que surgen en la realidad del país. Principalmente propone realizar un centro Nacional para garantizar la calidad del sistema y el acceso de las comunidades a los seminarios, aulas y capacitaciones (GOMEZ, 1951, p. 10).

Durante el siguiente año, en 1951, el presidente Laureano en su memoria como ministro de educación, menciona que Fómeque uno de los municipios del departamento de Cundinamarca, tuvo dos apóstoles de la educación, el primero fue Monseñor Agustín Gutiérrez con su obra de Cultura rural y el reverendo Padre Salcedo con las escuelas radiofónicas, quienes transformaron la concepción de educación como recurso económico, a una percepción de desenvolvimiento social, el cual tenía como objetivo dejar esas nuevas concepciones y convertir la visión de educación en una propuesta de desenvolvimiento social.

De acuerdo con Gomez (1951) "el gobierno construyo la escuela normal Universitaria con una buena estructura y equipamientos", una universidad con seis posibilidades de especialización en la formación del mismo profesorado; escuelas normales superiores para la preparación de los profesores superiores con servicio en grados cuarto y quinto y capacitaciones para la población que ya llevaba más años en el servicio.

Aunque en los inicios fue difícil generar una educación de calidad, no solo por la formación de profesores y profesoras, la estructura de las instalaciones o los recursos de las escuelas. El periodo de violencia (1948-1958) fue el principal hecho de retrocesos, generado por el partido liberal y el conservador, estos partidos políticos dejaron todo un conflicto durante muchos años, las muertes, el terrorismo y las destrucciones de propiedades privadas, entre otros hechos, originaron esas falencias en el sistema educativo, social y económico. Ante eso, es importante reconocer las luchas que surgieron y algunos avances que en ese periodo iniciaron en pro de mejorar las condiciones sociales y educativas.

A partir de la mitad del siglo XX de acuerdo con el Men[7] (1986), surge la expansión educativa en Colombia, donde los indicadores muestran una mejora. Por parte de los profesores, el diagnostico de planeación hace referencia en la baja capacitación de los mismos para enseñar tanto en la primaria como en la secundaria. Durante este periodo como propuesta son generados diferentes proyectos para formación y capacitación, con el objetivo de aumentar la formación docente y responder a la demanda estudiantil.

La formación de profesores ha sido un tema de preocupación en los diferentes procesos y gobiernos, es un factor de interés en las organizaciones internacionales y en la construcción de las políticas educativas del país. Diferentes organizaciones como la Organización de los Estados Americanos (OEA)[8], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

7 Ministerio de Educación Nacional.

8 La OEA es una organización regional cuyo origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, DC, de octubre de 1889 a abril de 1890. Conocido como el "sistema interamericano", el sistema institucional internacional más antiguo. Disponible en: http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp. Acesso em: 10 de abr. 2018.

Cultura (UNESCO)[9], entre otras entidades, desde 1937 hasta 1960 hablaron sobre el tema de formación y mejora del magisterio de la primaria y también de la formación de profesores rurales (RAMIREZ, 2006,p. 52).

Seguidamente, en los años sesenta después de la nueva orden mundial, que surgió del desenvolvimiento económico, hizo pensar a los gobiernos en nuevas reformas educativas y políticas de formación de profesores para contribuir en la expansión del sistema educativo y la modernización de la sociedad en un sentido más Occidental, Esa nueva perspectiva permitió reflexionar sobre la deficiencia de la educación en el País.

En conclusión, la educación, la formación y la estabilidad en el área educacional, fueron algunas de las situaciones más críticas durante estos años, especialmente en las zonas rurales como Cundinamarca, estaban en un momento crítico, el campo siendo territorio principal de la violencia en el país, los profesores, profesoras y las escuelas fueron directamente afectados, principalmente aquellas que tenían ideas liberales.

A partir de eso, podemos decir que fue un tiempo de decadencia aun cuando se muestran una serie de avances, se identifican profesores sin ninguna formación, muertes violentas, suspensión de empleos y desplazamientos forzados, son algunos de los hechos que no permitieron responder al principal propósito de orden mundial fundamentada en el desenvolvimiento y las nuevas perspectivas.

Escuelas normales y formación rural

Las escuelas normales fueron creadas en el año de 1934, con el objetivo de formar profesores y profesoras para las escuelas rurales, a partir de la Ley n°. 12 del 17 de diciembre de 1934. El cual decreta en el artículo 3° " Establecer Normales de profesores en niveles de enseñanza rural donde sea más conveniente, proporcionarlas y organizarlas administrativa y técnicamente. El personal y los deberes de estos institutos se definirán de acuerdo con el plan que rige los existentes" (LÓPEZ DE MESA, 1934, p. 1).

Con esa nueva consideración surge una propuesta fundamentada por el congreso de Colombia, para organizarse y direccionar el modelo de enseñanza a partir de la práctica, atendiendo las disposiciones del ministerio de Educación Nacional.

La formación de las profesoras rurales estaba fundamentada en el conocimiento general, el trabajo manual y agrícola, el cual tenía una duración

9 La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO busca establecer la paz a través de la cooperación internacional en educación, ciencia y cultura. Los programas contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo sostenible establecidos en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. Disponible en: https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco. Acesso em: 15 de jun. 2019.

de dos años de internado. En los comienzos, los programas de las escuelas no se basaban en la pedagogía, el enfoque estaba dirigido en la educación centrada de las problemáticas y necesidades de la vida rural.

> De 1958 a 1994, la formación docente a través de la escuela normal ya no está influenciada por los debates pedagógicos de la escuela activa o tradicional, laica o clerical, sino por los criterios económicos y productivos de nuevo orden que colocan la expansión educativa en el centro (universalización). Escuela primaria) y know-how. En este sentido, la tecnología educativa instrumental de la educación asume un proceso que llega al tercer milenio. (TRIANA, 2012, p. 107).

De acuerdo con lo anterior, esa formación se convierte en una discusión en torno a los comienzos de la modernización, dejando aún lado lo tradicional, que viene siendo influenciado y relacionado a su vez por la iglesia, en ese aspecto se hace necesario identificar si esos nuevos enfoques fueron positivos o negativos en la construcción y ejecución de las escuelas normales.

Para López de Mesa (1960), en relación al perfil de las profesoras formadas; ellas tenían que ser dirigentes de los campesinos, para el desenvolvimiento de la economía y la agricultura, y generar una moralización de la población en un sentido "estético".

En relación con el termino de estética expuesto, en el proceso de modernización era importante la imagen de las profesoras, es por eso que recibían bolsas con vestimenta, con el propósito de aprender a seleccionar y hacer sus ropas de acuerdo con su altura y color de piel; lo cual incluía diferentes tipos de vestimentas para las variaciones del clima y de las actividades a realizar, una imagen que debía ser cuidada representando no solo la belleza, sino status y condiciones económicas.

Eso nos remite a las representaciones y concepciones que se tenían sobre la mujer, como lo menciona Perrot (2007), "primer mandamiento de las mujeres: la belleza "sea bella y cállese", es lo que se le impone". Una representación ligada a la desvalorización del papel de la mujer, donde no es reconocida por su papel como educadora, sino en la visión de belleza como un capital.

En suma, el ejercicio docente implicaba más cuestiones, muchas de las formadas que salieron de las escuelas normales no trabajaron en el campo, por circunstancias tales como: la soledad; condiciones ruines de infraestructura y recursos escolares; Largas distancias de casa al trabajo teniendo que sobre

pasar calles damnificadas; diferencias entre el salario del profesor urbano y el rural; y por ultimo las oportunidades laborales que se daban en la zona urbana (TRIANA, 2012, p. 99).

Por consiguiente, los objetivos propuestos de formar profesoras para las escuelas campesinas y contribuir en las transformaciones del país, mejorando las condiciones culturales y las actitudes que favorecieron los hábitos de la vida rural, no tuvieron efecto, como se puede observar, el amor de estas mujeres se tornó hacia lo urbano, los planes de las escuelas rurales no dispusieron de profesoras en relación con el número de alumnos, por eso la mejor opción para ellas fue buscar otras opciones de vida y estabilidad económica, para salir adelante junto con sus familias.

De acuerdo con lo anterior, es así como la formación de profesores es relevante en la medida en que son los llamados a dar sentido a la nueva lógica de la modernización de la sociedad y del Estado, fenómeno que adquirió su mayor implementación durante el periodo expuesto.

Finalmente, eso puede ser entendido como un proceso de acomodación, todas esas mudanzas que surgieron durante la formación de profesoras rurales hace parte de la adaptación en los ámbitos económicos, socioculturales y políticos, que son determinantes de la sociedad y de los hechos históricos representativos de Colombia.

Es importante reflexionar a partir de esas mudanzas ya que permitieron en ese tiempo cuestionar el papel de las escuelas normales y en la formación de los profesores y profesoras. Ese progreso se convierte representativo en el sentido de las ciencias y la tecnología, exigiendo nuevas estrategias para la formación de profesores y profesoras orientados para procesos visionarios de educación para el desenvolvimiento.

Decretos para la educación rural (1950-1970)

Durante los años de estudio, la educación rural, la formación de profesoras rurales y las escuelas normales en Cundinamarca fueron reglamentadas por las siguientes normativas expuestas dentro de un marco Nacional (Colombia) y un marco Local (Cundinamarca), comprendiendo algunas disposiciones de los presidentes y ministros de educación durante 1950 a 1970. A continuación, se presentan algunas de esas disposiciones.

El Decreto nº. 192 de 1951 promulgado en enero 30 por el cual se adopta el currículo para los Institutos de Formación Pedagógica, y otras disposiciones en cuanto a la Educación normalista. Este decreto fue comunicado por el

presidente Laureano Gómez[10] junto con el Ministro de Educación Nacional Antonio Álvarez Restrepo[11] estipulando a favor de la educación rural el siguiente artículo:

> Artículo 14. La Escuela Normal Universitaria de Bogotá, confiere el título de Licenciado en cada una de las especialidades que allí se cursen. Las Escuelas Normales Superiores quedan autorizadas para conferir a los alumnos que aprueben los seis años del Plan de Estudios que por el presente Decreto se establece, el título de Grado Superior de Maestro; las Escuelas Normales Rurales, el de Maestro Rural y los colegios privados de orientación normalista aprobados por el Gobierno, el de Certificado de Competencia para el Magisterio Elemental, de conformidad con lo dispuesto en el Decreto nacional número 0075 del año en curso. Para efecto de la categoría en el Escalafón, dicho certificado tendrá igual valor al de Maestro Rural. (ALVAREZ, 1951, p. 15).

Decreto nº. 2617 de 1959 (septiembre 29). El presente decreto fue formulado con la intensión de reorganizar el sistema de Enseñanza Normalista, con el objetivo de iniciar el Plan de Formación de Maestros.

En el año de 1959 el presidente Alberto Lleras[12] junto con el ministro de Educación Nacional Abel Naranjo Villegas[13] estipulan que "el plano de

10 Laureano Eleuterio Gómez Castro fue un periodista, ingeniero civil y político colombiano, fue presidente de Colombia desde 1950 hasta 1951, e indirectamente controló el país hasta 1953, cuando un golpe lo obligó a huir a España. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Laureano_G%C3%B3mez. Acesso em: 10 de abr. 2018.

11 Antonio Álvarez Restrepo fue Consejero de Manizales en 1930, Miembro de la Asamblea de Caldas en 1931 y representante del Ayuntamiento en 1934, 1945 y 1960. Fue Ministro de Educación en 1950, y de hacienda en 1951, 1952 y 1958. Disponible en: http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Jes%C3%BAs_Antonio_%C3%81lvarez_Restrepo. Acesso em: 10 de abr. 2018.

12 Alberto Lleras fue un importante diplomático colombiano y prominente figura política. Fue miembro del Partido Liberal de Colombia, congresista (entre 1931 y 1935), ministro de Educación y presidente de su país en dos ocasiones: entre 1945 y 1946, y de 1958 a 1962. Entre 1948 y 1954 fue secretario general de la OEA. Disponible en: https://es.scribd.com/document/242650967/Biografia-abel-naranjo-docx. Acesso em: 10 de abr. 2018.

13 Abel Naranjo Villegas (Antioquia, Colombia), 1910 - Bogotá (Colombia), 1992. Abogado, periodista, profesor y ensayista. Ministro de Educación, Rector de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro de las Academias Colombianas de Lengua, Antioquia e Historia Colombianas. Disponible en: https://es.scribd.com/document/242650967/Biografia-abel-naranjo-docx. Acesso em: 10 de abr. 2018.

construcción de la escuela primaria que se propone a desenvolver el Ministerio de la Educación Nacional, requiere la formación simultanea de un número de profesores suficientes para su ayuda" (NARANJO, 1959, p. 1).

> **Artículo 2.** Las instalaciones de capacitación en normas a que se refiere el artículo anterior serán las Escuelas Superiores Normales bajo la División de Normas y Educación Primaria del Ministerio de Educación, así como las otras escuelas nacionales que necesiten asesoramiento. (NARANJO, 1959, p. 1).

También en el año de 1963 surge el decreto nº. 1955, que junto con las reformas de las escuelas normales tenían el propósito de mejorar la formación de profesores en relación con los procesos de modernización, eso requería adaptarlos al progreso de las ciencias y de la cultura, para así formar profesores idóneos para las escuelas, tener capacitaciones de acuerdo a sus títulos, expandir las acciones sociales, culturales y técnicas en grupos y comunidades.

> **Artículo 9**. Los servicios docentes comprenden: Formación de maestros de enseñanza primaria y de educación preescolar. Capacitación y perfeccionamiento profesional del magisterio en servicio; Trabajo con la comunidad. (GOMEZ, 1963, p. 5).

Los siguientes decretos son contribuciones que los presidentes y los ministros de educación implementaron para mejorar la calidad de la educación con el fin de resolver las falencias en el sistema educativo, lo que también ha permitido mejorar los procesos de formación en docentes rurales. Así, se hace necesario conocer en detalle los ajustes y desajustes propuestos en el período para poder analizar los avances y retrocesos de la educación rural por medio de estas legislaciones.

Consideraciones

El presente artículo es una breve contextualización de la investigación en andamiento: Formación de profesoras rurales en Cundinamarca-Colombia en el periodo de 1950-1970. Esta investigación se desarrolla con el objetivo de identificar cuáles fueron las escuelas Normales rurales en Cundinamarca que formaron profesoras durante 1950 y 1970, reconociendo los modelos de

educación y los planos de estudios, las carencias en la enseñanza rural y los procesos utilizados por los Gobiernos.

Teniendo en cuenta que la educación en Colombia ha sido objeto de debate durante varios años, y una lucha constante por generar un sistema de educación popular, se considera pertinente analizar la educación rural en Cundinamarca, siendo este uno de los espacios con mayor extensión rural en el país.

A partir de esto, es oportuno preguntarse sobre la educación urbana y rural del país, con la intención de analizar los avances y desafíos de algunas décadas, específicamente 1950 a 1970. Teniendo en cuenta que el acceso a la educación es responsabilidad de la mayoría de los países, Cundinamarca como departamento, también tuvo que detectar sus deficiencias en el sistema y corregirlas como una parte fundamental para contribuir con el progreso y desarrollo del país colombiano.

Lamentablemente, estos avances se reflejan menos en las zonas rurales, recordando que hasta mediados del siglo XX Colombia era un país completamente rural, la educación en este sector refleja la exclusión del país y una lucha continua para mejorar las oportunidades educativas, la educación de profesoras/profesores y los modelos de educación.

Aunque el sistema educativo se ha administrado como un taller de enseñanza, es necesario comprender que estamos tratando con sistemas dinámicos y complejos que son modificados por transformaciones económicas, políticas y sociales, es así, como la educación debe ser transformada, articulada y respondida; a través de las necesidades de estos sistemas, motivando una articulación para generar capacitación de calidad.

Durante la actualidad, es importante enfatizar que la formación de maestros rurales juega un papel importante, es una nueva visión y una ruptura que permite la construcción, reconstrucción y deconstrucción de conocimiento y espacios; la mejor apuesta para transformar la educación rural y visibilizar la formación de profesoras rurales como un impulso a mejorar las condiciones educativas en Cundinamarca.

Referencias

ALVAREZ, Antonio Restrepo. **Decreto nº 192 de 1951**. Colombia: Sistema Único de Información Normativa, 1951.

ARANGO, Eliseo. **Memorias del Ministro de Educación Nacional**. Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1949.

DANE, **Estadísticas por tema Demografía y Población**. Colombia: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2006.

GOMEZ, Laureano. **Memorias del Ministro de Educación Nacional**. Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1951.

GOMEZ, Pedro Valderrama. **Diario Oficial Numero 31190, miércoles, 5 de septiembre de 1963, Decreto nº. 1955 de 1963**. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1963.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOPEZ DE MESA, Luis. **Ley 12 de 1934**. Colombia: Sistema Único de Información Normativa, 1934.

LOPEZ DE MESA, Luis. **Memorias del Ministro de Educación Nacional**. Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1951.

MEN. Colombia: **Ministerio de Educación Nacional**, 1986.

MUÑOZ, José Oliden. **Maestras rurales cruceñas Departamento de Nariño/ Colombia, vocación, convicción y principios**: Hermana Cecilia Palacios Arcos, Ida Victoria Bolaños Cerón. Colombia: Revista historia de la Educación Colombiana, 2017.

NARANJO, Abel Villegas. **Decreto nº 2617 de 1959**. Bogotá D.C.: Diario oficial 30079, 1959.

OCAMPO, José Antonio. **Misión para la transformación del campo**. Bogotá D.C.: Departamento Nacional de Planeación, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Trad. Angela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Historicas**. São Paulo: contexto, 2010.

RAMIREZ, María Teresa; TELLEZ, Juana Patricia. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. Colombia, 2006.

SOLER, José Edilsón. **Educación rural en Colombia**: formación de maestros en entornos rurales su trayectoria y retos. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016.

SUIN. **Decreto 192 de 1951**, Colombia: Sistema Único de Información Normativa, 1951.

SUIN. **Decreto 2617 de 1959**, Colombia: Sistema Único de Información Normativa, 1959.

SUIN. **Ley 12 del 17 de diciembre de 1934**, Colombia: Sistema Único de Información Normativa, 1934.

TRIANA, Alba Nidia. **Formación de Maestros Rurales Colombianos 1946-1994**. Colombia: Editora Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, 2012.

3 PRODUÇÃO DE MATERIAIS CIENTÍFICOS SOBRE ENSINO RURAL EM RONDÔNIA E MATO GROSSO

Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima
Isabella dos Santos Oliveira da Silva
Josemir Almeida Barros

Introdução

Asseveramos que é importante conhecer e discutir a história do ensino rural, seja o fazer de professores e alunos, ou até mesmo conhecer as decisões tomadas que envolveram docentes e discentes das escolas rurais, entre outros. Constatamos que há muitos descasos com as escolas públicas rurais, pois, quase sempre, os agentes públicos desconsideram as necessidades e realidades dessas escolas, dos alunos e dos professores. Desse modo, a presente investigação aborda temática relevante e pouco pesquisada no município de Porto Velho e no estado de Rondônia, diante do contexto de significativo número de escolas rurais que ainda existem.

Essa ideia de marginalização que as escolas rurais constantemente receberam das administrações públicas pode ser verificada por meio de produções científicas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA)[1] da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A investigação foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia - FAPERO e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Ao tratarmos da História da educação rural, destacamos especificamente as pesquisas sobre o ensino rural em Rondônia e Mato Grosso e averiguamos o quanto essa temática ainda desperta pouco interesse da comunidade acadêmica, razões pelas quais reforçamos a importância de nossa pesquisa.

Podemos verificar, no trecho das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), que "[...] a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de

1 "O Grupo EDUCA congrega pesquisadores, pesquisadoras, professores, professoras, técnicos, estudantes de iniciação científica e pós-graduação e professores das redes públicas e privadas de ensino que pesquisam os temas compreendidos por suas linhas de pesquisa. Visa à formação de novos pesquisadores, para promover a perspectiva científica nos cursos de graduação e pós-graduação. A meta do EDUCA é desenvolver pesquisas fomentadas por agências financiadoras para garantir sua estruturação e consolidação". Disponível em: http://www.grupoeduca.unir.br. Acesso em: 20 de abril 2019.

um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo [...]" (BRASIL, 2001, p. 3). Defendemos, portanto, que é preciso dar voz e vez à população rural, conhecer suas histórias, suas dificuldades e, consequentemente, instituir políticas públicas condizentes aos contextos das escolas públicas rurais. Segundo Almeida (2005, p. 278), "[...] estamos diante de uma história que envolve personagens anônimos, alunos e professores, que constituíram identidades particulares nas escolas afastadas das cidades [...]".

São sujeitos anônimos porque falamos de uma população que raramente ou quase nunca foi ouvida. Almeida (2005, p. 286) nos mostra que, a partir dos anos 40 do século XX, a escola rural deveria ensinar habilidades básicas aos seus alunos, capacitando-os minimamente para a vida na cidade, sem deixar de desenvolver os saberes necessários das populações rurais, o que, segundo a autora, não passou de uma proposição teórica "[...] a realidade mostrou-se diferente e os currículos escolares eram os mesmos, tanto para as escolas das cidades quanto para o meio rural [...]".

Neste período, portanto, já era aparente o descaso com as populações rurais, suas escolas, professores, alunos e tudo que envolve os povos do campo que, notadamente, foram e são negligenciados quanto às suas necessidades.

> Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. (ALMEIDA, 2005, p. 286).

O Estado tem um longo histórico de negligência com o espaço rural e com os que o ocupam. Segundo Cavalcante (2010, p. 554), "[...] pode-se afirmar que a falta de uma política foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira [...]". Essa falta de política não seria diferente com os professores, alunos e todos que fazem educação nos espaços rurais. Barros (2016) mencionou sobre o processo histórico de constituição das escolas rurais.

Os professores que trabalham na área rural são responsabilizados quase unicamente pelo desempenho de seus alunos e até mesmo o funcionamento das escolas. Dificilmente são amparados pelas secretarias de educação, quaisquer que sejam municipal e/ou estadual. Os professores "[...] relatam as deficiências de alimentação, o problema da moradia, pois ou alojavam-se na própria escola ou em casas de pessoas da comunidade, [e sofriam com] as doenças que os acometiam, a demora a voltar para casa [...]". (ALMEIDA, 2005, p. 286). Tudo isso faz parte da história da educação rural.

Esses professores, verdadeiros sobreviventes e desbravadores, precisam ser ouvidos, pois podem contribuir com os processos de repensar os modelos de escolas, principalmente no meio rural, porém estão isolados em suas escolas. Deste modo, "[...] não é por acaso que muitos antigos professores rurais narram a *solidão* e as *renúncias* que enfrentavam nas escolas." (ALMEIDA, 2005, p. 293, grifos da autora).

É necessário compreendermos qual é a visibilidade e importância das investigações sobre o meio Rural no interior do meio acadêmico, em específico no estado de Rondônia, que possui, segundo o IBGE (2010), cerca de 413.229 pessoas residindo em área rural, um número significativo.

O estado de Rondônia encontra-se na 6ª posição em nível nacional com cerca de 26% da população ocupando o espaço rural. Diante deste expressivo número de pessoas, também há significativo número de escolas rurais, municipais e/ou estaduais. Desse modo, necessitamos melhor compreender quanto as temáticas sobre escolas rurais ocupam lugar nos processos de produção de materiais científicos em cursos de graduação de Pedagogia, no formato de TCCs, e em Programas de Pós-Graduação em Educação, nos formatos de dissertações e teses, na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e na Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Como já ressaltamos, o objetivo da presente pesquisa foi realizar um mapeamento das produções científicas que abordam a temática da *história da educação rural*, com vistas à elaboração de um *Estado da Arte*[2]. Foram realizadas diversas buscas de materiais bibliográficos, TCCs, dissertações e teses, nos dois Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o Mestrado Acadêmico (PPGE)[3] e o Mestrado/Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.)[4]. Também realizamos buscas de TCCs nos cursos de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DECED)[5]

2 "Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação 'estado da arte' ou 'estado do conhecimento'. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscam investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.". FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

3 Ver: http://www.ppge.unir.br

4 Ver: http://www.mepe.unir.br

5 Ver: http://www.ded.unir.br

da Universidade Federal de Rondônia. Também procedemos à identificação e captura de dissertações e teses no banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)[6] da Universidade Federal do Mato Grosso.

Esta pesquisa se classifica como do tipo exploratória, pois envolve levantamento bibliográfico que "[...] na maioria dos casos [...] assume a forma de pesquisa bibliográfica [...]". (GIL, 2002, p. 41). Buscamos, ao fim do mapeamento desses materiais científicos, identificar quais eram as temáticas mais recorrentes.

Ressaltamos que a pesquisa qualitativa em Educação, como asseverou Matias; *et al.* (2019), é um processo que inicia quando se faz indagações a serem respondidas, seja por meio da pesquisa bibliográfica ou com auxílio de outras técnicas de coleta e análise de dados.

Para Silva e Menezes (2005, p. 38), a "[...]pesquisa bibliográfica é aquela baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet [...]".

Segundo Alves (1992, p. 54), é necessário que o pesquisador se aproprie da literatura já produzida sobre seu objeto de pesquisa para que conheça e selecione "[...] as teorias e procedimentos [...]" mais adequados. A autora também afirma que este trabalho inicial de garimpagem do pesquisador "[...] é facilitado quando existem revisões atuais publicadas sobre o tema [...]". (ALVES, 1992, p. 54).

Diante disto acreditamos ser relevante a elaboração de um Estado da Arte sobre as pesquisas voltadas para o Rural realizadas em instituições de ensino superior (IES) de Rondônia (UNIR) e Mato Grosso (UFMT).

Uma das dificuldades encontradas durante a pesquisa realizada nos *sites* do curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE e PPGEE/Prof. da UNIR foi a falta de uma ferramenta de busca ou de um banco de dados consolidado para otimizar as consultas. Essa ausência nos exigiu maior tempo de investimentos para identificação dos TCCs, das dissertações e/ou teses.

Porém, como afirmam Nosella e Buffa (2009), sabemos que é preciso construir o nosso objeto, lidando com todas as dificuldades do percurso de investigação.

> Sabemos que o objeto de pesquisa nunca é dado; é construído. Ou seja, não é um pacote fechado que o pesquisador abre e investiga. É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e

6 Ver: https://www1.ufmt.br/ufmt/un/ppge

> desenvolve construindo, assim, aos poucos, seu objeto. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 58).

No banco de teses e dissertações da UFMT, a busca foi realizada por palavras-chave, o que não nos possibilitou um entendimento ampliado sobre a totalidade das produções, porém, a existência dessa ferramenta de buscas otimizou nossos trabalhos. Em Mato Grosso encontramos um total de 7 dissertações defendidas entre os anos de 2011 a 2018 que versavam sobre a temática rural. Já em Rondônia, foram encontradas 2 dissertações e 2 monografias relacionadas ao tema foco da investigação.

Ao longo do processo de investigação, realizamos levantamentos bibliográficos de dissertações sobre a temática da história da educação rural; também buscamos autores que difundiam suas pesquisas relacionadas à temática produção do estado da arte. Segundo Luna (1996, p. 82), o objetivo do estado da arte "[...] é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa [...]".

A etapa de levantamento das dissertações e demais produções foi realizada com auxílio do *software* Maxqda[7], que nos permitiu agilidade para organizar as dissertações por meio de diversas categorias de análises.

O *software* Maxqda foi lançado pela primeira vez em 1989 e já possui uma longa história de apoio a investigadores das mais diversas áreas. O *software* nos auxiliou na sistematização e análises sobre os tipos de dados (bibliográficos e de campo), os processos de pesquisas utilizados nos TCCs, dissertações e teses (entrevistas, questionários, grupo focal), o tipo de produção científica (ficheiros multimídia, dissertações, teses, TCCs ou monografias), os recursos técnicos utilizados para coleta de dados (gravações de áudio e vídeo) e as ilustrações utilizadas para a composição das produções científicas (listas de figuras, imagens, fotografias, quadros, tabelas, entre outros).

> A utilização dos computadores na investigação qualitativa vai desde o simples processamento de texto até sofisticadas classificações e recuperações de dados (Tesch, 1989). A maior parte dos programas de processamento de texto tem opções de procura de palavras ou capacidades de indexação que permitem ao investigador localizar palavras ou códigos-chave em ficheiros de texto. Alguns programas têm gestores de bases de dados que podem ser úteis para os investigadores qualitativos. Estas são as formas mais simples de investigadores

7 https://www.maxqda.com/products

> qualitativos; e as mais simples de utilização dos computadores para a classificação e recuperação mecânica. As formas mais sofisticadas e mais complexas envolvem programas especialmente concebidos para investigadores qualitativos que utilizam computadores *mainframe* de grande capacidade, como os grandes computadores de uma companhia ou universidade [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 239).

Por meio da utilização do *software* Maxqda, foi possível organizar os materiais selecionados das mais diversas formas: por títulos, temas, palavras-chave, recorte temporal, instituição, local de desenvolvimento da pesquisa, entre outros. Também permitiu realizarmos leituras de forma mais ampla, visualizando e comparando múltiplos documentos científicos ao mesmo tempo.

Percursos: e, por fim o que fizemos?

Objetivando realizar pesquisa para mapear as produções científicas que abordaram a temática da história da educação rural, utilizamos diversos recursos. Realizamos consultas utilizando descritores, entre eles, destacamos: *Ensino Rural*, *Educação Rural* e *Rural*. A partir destes descritores, iniciamos o levantamento nos Programas de Pós-Graduação e no curso de Pedagogia da UNIR.

Durante os levantamentos no PPGEE/Prof., criado em 2013, encontramos na turma de 2014 um total de 27 dissertações, nenhuma com foco no rural. Na turma de 2015, achamos 29 dissertações, mas não encontramos nenhuma produção com foco no ensino rural. Até o momento, essas foram as turmas que tinham realizado as defesas de dissertações e consequentemente disponibilizado os materiais no *site*[8] do Programa de Pós-Graduação em Educação. Identificamos, porém, duas dissertações da turma de 2017, defendidas sobre a temática rural, que ainda não constam no repositório[9]. São elas: "*Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO*", de autoria de Márcia Jovani de Oliveira Nunes e "*Infâncias da terra: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO*", de autoria de Andressa Lima da Silva.

8 Ver: http://www.mepe.unir.br

9 Presenciamos a defesa das duas dissertações de Mestrado sobre a temática do ensino rural no primeiro semestre de 2019.

Ressaltamos que, no final do ano de 2018, foi aprovado o curso de Doutorado Profissional para iniciar em 2019, motivo pelo qual ainda não foi possível acessar teses em educação do respectivo curso da UNIR.

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Acadêmico – PPGE/UNIR foi criado em 2009 e possui duas linhas de pesquisa: i) *Formação Docente* e ii) *Políticas e Gestão educacional*. Até o momento da captação dos dados nos arquivos do Programa de Pós-Graduação em Educação, existiam turmas de 2010 até 2015 com dissertações já defendidas e disponíveis para análises. Encontramos o total de 113 dissertações defendidas entre os anos de 2010 a 2015, dentre as quais foram encontradas 02 dissertações que tratam da temática rural com pesquisa realizada no estado de Rondônia.

Também se realizou um levantamento nas monografias disponíveis no *site* do Departamento de Ciências da Educação do curso de Pedagogia da UNIR no qual encontramos o total de 72 monografias. Destas, apenas 4 tratam da temática do Rural em específico voltadas a analisar a prática e a formação dos professores que atuam em escolas rurais em Porto Velho.

Na busca realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), utilizando-se de palavras-chave: *Rural*, *Ensino Rural* e *Educação Rural*, encontramos, entre os anos de 2011 e 2018, 8 dissertações das quais 7 vão ao encontro do que buscávamos, ou seja, apresentaram vínculo com os descritores selecionados por nós.

Dentre centenas de pesquisas verificadas por nós nos Programas de Pós-Graduação em Educação, tanto da UNIR quanto da UFMT, juntamente com os TCCs produzidos no curso de Pedagogia da UNIR, encontramos 11 dissertações e 4 TCCs entre os anos de 2011 e 2018. Na UFMT, não encontramos TCCs disponíveis para consultas *on-line*. Essa realidade nos demonstra a emergência de maiores investimentos em temática tão importante e ao mesmo tempo negligenciada por diversos pesquisadores.

Certos de que há diversas possibilidades de produzirmos conhecimentos, já elegemos a escola rural para nossas pesquisas futuras, seja a nível de TCC de curso de graduação, dissertação de mestrado ou até mesmo tese de doutoramento em Educação.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado encontradas no PPGE/UNIR – Mestrado Acadêmico.

Autores	Título	Ano de defesa	Instituição
Sílvio Melo do Nascimento	A escola de Dom Francisco Xavier Rey: história da Formação de professoras no vale do Guaporé.	2014	UNIR
Leidiane da Silva Ferreira	Estudo do PROINFO Rural na Amazônia ocidental: reminiscência para a prática pedagógica dos professores da rede municipal de nova Mamoré-RO.	2015	UNIR

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir das buscas realizadas nos *sites* dos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação da UNIR.

Sílvio Melo de Nascimento (2014), em sua pesquisa, teve como objetivo "historicizar as práticas de formação das professoras no âmbito da educação e do catolicismo nas escolas de Dom Xavier Rey entre 1932 e 1960". Ela entrevistou três professoras remanescentes da época e buscou compreender como se deu a formação das primeiras professoras formadas pela escola de Dom Xavier.

Leidiane da Silva Ferreira (2015) teve como objetivo "compreender o que os professores recordam sobre a formação continuada do PROINFO rural e o que contribuiu para sua atuação em sala de aula". A autora utilizou como fonte o regimento interno e o projeto político pedagógico do PROINFO. Participaram de sua pesquisa professores que cursaram ou não o PROINFO rural. A autora concluiu que muitas das escolas que receberam os laboratórios não possuíam instalação adequada para manter os equipamentos e que, em muitos casos, os professores desistiam das formações por serem realizadas em local distante de suas escolas, dentre outros motivos.

Quadro 2 - Dissertações de mestrado encontradas no PPGEE/Prof./UNIR – Mestrado e Doutorado Profissional.

Autores	Título	Ano de defesa	Instituição
Márcia Jovani de Oliveira Nunes	Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO.	2019	UNIR

Andressa Lima da Silva	Infâncias da terra: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO.	2019	UNIR

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir das buscas realizadas nos *sites* dos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação da UNIR.

Márcia Jovani de Oliveira Nunes (2019), em pesquisa de mestrado intitulada "*Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO*", teve como foco principal investigar o processo de recrutamento, seleção e contratação e de formação em serviço dos professores rurais dos anos 70 e 80 do século XX com vistas a intervir no cenário atual da educação rural no município de Colorado do Oeste/RO. De acordo com a autora, "[...] foi possível perceber uma tradição de descaso público com a educação rural coloradense desde seu princípio e que a falta de investimento em infraestrutura e estradas é um problema que nunca foi resolvido, que as poucas melhorias realizadas nas escolas rurais sempre custaram e ainda custam o dinheiro e o suor dos professores e da comunidade envolvida [...]".

Andressa Lima da Silva (2019), em pesquisa de mestrado intitulada "*Infâncias da terra: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO*", objetivou identificar e analisar as concepções de infâncias que circulam em algumas escolas do meio rural no município de Ariquemes (RO). As categorias de análises apontadas pela pesquisadora foram as seguintes: infâncias no rural, educação infantil, memórias e formação continuada. A pesquisadora constatou nas narrativas que professores "trazem suas histórias e memórias cobertas de desafios e, na corrida em prol da formação inicial, aprenderam o ensinar ensinando. A pé, a cavalo, de bicicleta iam todos os dias à escola para ensinar. A jornada diária era composta pela docência polivalente em uma turma dividida em quatro séries". O lanche e a limpeza da escola eram organizados exclusivamente pelo professor e suas tantas demandas neste contexto. O mundo constituído pelas crianças é plural, os desenhos coletados e analisados expressam suas vivências, a importância da família, as belezas do seu espaço de vida e a forma que olham para cada detalhe do espaço rural; valoram o formigueiro no espaço pequeno do quintal, a casa do besouro encontrada no caminho rumo à casa da prima.

Quadro 3 - TCCs encontrados no curso de pedagogia da UNIR.

Autoras	Título	Ano de defesa	Instituição
Joice Cristina da costa	Processo de formação continuada dos professores da escola da zona rural	2016	UNIR
Maria Suelane Matos da Rocha	Cenários de atuação da merendeira em duas escolas da zona rural do município de Porto Velho/RO.	2016	UNIR
Suelen Cristina da Silva Pinto Dias	Os fazeres dos professores em uma sala de aula rural multisseriada no município de Porto Velho/RO.	2017	UNIR
Jully Inglez da Silva	O discurso do professorado da escola rural: alguns lampejos.	2018	UNIR

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir das buscas realizadas nos *sites* dos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação da UNIR.

Joice Cristina da Costa (2016) teve como objetivo *"analisar de que maneira ocorre o Processo de Formação Continuada dos Professores de uma Escola Rural, identificando quais as políticas de formação continuada para a Educação do Campo, e algumas das dificuldades encontradas por esses professores".* Para tanto, a autora entrevistou professores, gestores, coordenadores. Fica claro em sua pesquisa que por mais que ocorram algumas formações para os professores, na maioria das vezes, elas são voltadas ao meio urbano.

Maria Suelane Matos da Rocha (2016), em investigação sobre "*cenários de atuação da merendeira em duas escolas da zona rural do município de Porto Velho/RO*", objetivou identificar o contexto de formação da merendeira escolar em duas escolas rurais do município de Porto Velho e investigar as políticas públicas sobre a merenda escolar rural. A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa, utilizando-se da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. Mediante a pesquisa, constatou-se que as merendeiras estão se politizando e buscando formação acadêmica no sentido de mudarem não apenas de profissão, mas de se consolidarem como profissionais.

Suelen Cristina da Silva Pinto Dias (2017) teve como objetivo em sua monografia "*identificar e analisar as ações pedagógicas necessárias desenvolvidas pelos professores para o processo de ensino e aprendizagem de crianças no meio rural".* Para atingir tal objetivo, a autora fez uso de entrevista, caderno de campo, entre outros. Ela verificou que nem sempre as práticas docentes exercidas pelo professor em uma escola rural multisseriada são o suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos.

Jully Inglez da Silva (2018), em investigação intitulada "*O discurso do professorado da escola rural: alguns lampejos*", objetivou analisar o discurso do professorado que atua ou atuou no interior de escolas rurais municipais de Porto Velho – RO. O período pesquisado inicia-se com a constituição do Território Federal do Guaporé, que foi o grande marco para a constituição do estado de Rondônia. Em termos metodológicos, utilizou-se a pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas. A pesquisa demonstrou por meio dos discursos dos professores da escola rural que, no interior da instituição, "falta de tudo, falta infraestrutura, faltam materiais pedagógicos, falta acesso à formação inicial adequada, entre outros; em síntese as faltas nos remetem ao frágil processo de construção, implementação e avaliação das políticas públicas para o campo da educação, situação que se agrava nas escolas rurais.".

No banco de dissertações da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), foram encontradas 7 dissertações que tratam da temática com datas de 2011 a 2018, o que já demonstra o maior número de pesquisas frente aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIR. Uma das razões de maior produção da UFMT em relação à UNIR pode ser o tempo de funcionamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, a UFMT e especificamente o seu PPGE é mais antigo em relação ao PPGEE/Prof. e PPGE da UNIR. Outro fator é a existência de um grupo de pesquisa que se debruça sobre a temática do rural como objeto principal de pesquisa – Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da UFMT.

Quadro 4 - Dissertações encontradas no PPGE/UFMT.

Autores	Título	Ano de defesa	Instituição
Izolda Strentzke	Inajá, Homem-natureza, geração e tucum: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000.	2011	UFMT
Merineide de Oliveira da Silva	Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945).	2012	UFMT
Katia Maria kunntz Beck	Vivencias e memorias a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal em Tangará da Serra – MT (1965-1983).	2015	UFMT
Cleicinéia Oliveira de Souza	Entre o evangelho e o ensino rural: Educação Feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO (1933-1976).	2017	UFMT

Fernanda Batista do Prado	Entre o oratório e a profissão: formação de professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946).	2017	UFMT
Thalita Pavani Vargas de Castro	Do direito à educação da infância rural do município de Cuiabá – MT (1937-1945): dos quintais aos bancos escolares.	2018	UFMT
Silvana Maria da Silva	Memorias da escola rural: representações da cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952).	2018	UFMT

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir das buscas realizadas nos *sites* dos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Izolda Strentzke (2011) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de "*analisar os projetos de formação de professores leigos de Mato Grosso, desenvolvidos na década de 1980 e 1990".* A autora realizou uma análise documental em relatórios, jornais, revistas, projetos e fotografias para verificar aqueles que visavam oferecer cursos de habilitação para professores leigos da época, sendo eles desenvolvidos na zona rural e nas aldeias indígenas. Segundo a autora, os projetos tinham fundamentação na teoria sócio histórica, sendo assim:

> Nessa perspectiva, a Educação Matemática foi trabalhada fomentando discussões, propiciando mudanças e transformações na prática pedagógica, entendendo que a Matemática é um conhecimento dinâmico e de investigação, e cuja finalidade foi incentivar o educando a usar a criatividade para propor, resolver e explorar temáticas e problemas. (STRENTZKE, 2011, p. 7).

Marineide de Oliveira da Silva (2012) traçou como objetivo *"analisar a criação e expansão das escolas isoladas rurais".* A autora analisou documentos do arquivo público, além de realizar entrevistas com sujeitos que vivenciaram o cotidiano da escola rural no período analisado. A autora pôde compreender as diversas dificuldades enfrentadas pelos professores que lecionavam nas áreas afastadas e tinham problemas como baixos salários, falta de moradias adequadas, entre outros. Ao analisar os documentos, a autora concluiu que:

> [...] os documentos mostraram que, para não onerar os cofres públicos, priorizava-se o atendimento das escolas urbanas, ficando as escolas rurais unidocentes em condições extremamente precárias para o desempenho das funções educativas. (SILVA, 2012, p. 12).

Katia Maria Kunntz Beck (2015) objetivou "*analisar as representações de escolarização da infância na cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio*". Para atingir o objetivo, a autora recorreu à análise de documentos oficiais e relatos de memória de professores, alunos e pais de alunos que vivenciaram o período. A autora verificou que foi a partir da mobilização, do envolvimento e do interesse das famílias migrantes, em busca de melhores condições de vida, que a educação escolar despontou no espaço rural, pois acreditava na importância dos estudos para a conquista de uma vida melhor para seus filhos.

Cleicinéia Oliveira de Souza (2017) teve como objetivo em sua pesquisa *"investigar a educação feminina que era ofertada às meninas e moças no Instituto Nossa Senhora do Calvário".* A autora buscou em sua pesquisa responder qual foi a educação dada às mulheres na instituição pesquisada. Para atingir tal objetivo, Cleicinéia fez uso de uma crônica escrita por uma das irmãs, além de diários, relatórios, fotografias, entre outros documentos que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo a autora, ao fim da pesquisa pode-se "inferir que o ensino ofertado no Instituto Nossa Senhora do Calvário encontrava-se rigorosamente influenciado por princípios religiosos conservadores" (SOUZA, 2017, p. 12), ocupando naquele momento o papel que cabia ao Estado de ofertar educação para a população da época.

Fernanda Batista Prado (2017) teve em sua pesquisa o objetivo de "*investigar como a instituição Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora educou as moças Porto-Velhenses".* A autora buscou conhecer a educação ofertada às moças e a formação dada às professoras primárias. Para tanto, utilizou como fonte: atas e matrículas, livros de promoções e termos de visitas. A autora concluiu que a educação ofertada na ENRA "[...] era conduzida sob os dogmas da sólida identidade confessional católica preconizada pelas normas impostas por Dom Bosco, marcadas pela submissão e aceitação das crenças salesianas [...]". (PRADO, 2017, p. 12).

Thalita Pavani Vargas de Castro (2018) traçou como objetivo "*Compreender as lutas de representações do direito à educação da infância rural em Cuiabá – MT no Período do Estado Novo".* Para atingir seu objetivo, a autora contou com o recurso da memória oral dos professores que atuaram no período pesquisado. Nos resultados parciais, a autora concluiu que "[...] apesar da

educação aparecer como uma das preocupações máximas nos seus discursos, foi possível identificar que, pelo grande número de escolas isoladas rurais existentes, sobretudo na capital, seria inviável, no aspecto econômico, aparelhar todas de material suficiente [...]". (CASTRO, 2018, p. 7).

Silvana Maria da Silva (2018), em sua pesquisa, apontou como objetivo "*analisar o cenário educativo rural de Mato Grosso e compreender as representações da cultura escolar da Escola Rural de bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma professora".* A autora utilizou como opção metodológica o recurso da História Oral, a partir do depoimento de três ex-alunos e uma ex-professora, utilizando como fonte documental: ofícios, atestados, livros de movimentos escolares, entre outros. A autora "[...] constatou-se que as representações da cultura escolar na memória dos ex-alunos foram marcadas pela rigidez do ensino [...]" (SILVA, 2018, p. 7), pois cumpriam uma rotina rigorosa na qual era exigido muito esforço para acompanhar os conteúdos.

Em seu conjunto, os materiais teóricos analisados compõem importante quadro de significativas produções de pesquisadores e pesquisadoas de diferentes regiões do Brasil. Percebemos que os TCCs, as dissertações e as teses de algum modo expressam um modelo de escola para as áreas rurais. Matias e Barros (2019) ponderaram sobre os vínculos da escola com a concepção de políticas públicas e Estado dentro do contexto político-social Brasileiro. Em Nunes; *et al.* (2020) podemos verificar o quanto o ensino rural é precário.

Conclusão

Ao mapearmos as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, notamos o reduzido número de pesquisas voltadas ao rural. É perceptível o desinteresse pelo ensino rural e o espaço de marginalização que o mesmo recebe frente às produções acadêmicas, confirmando o que Damasceno (2004) já nos alertava. Também constatamos que na UNIR, junto ao Grupo de Pesquisa EDUCA a que estamos vinculados, há um esforço em produzir pesquisas sobre o rural; um dos exemplos é a presente pesquisa, com desdobramento de empenhos da equipe.

Ao analisarmos as dissertações, teses e TCCs, verificamos maior número de pesquisas no PPGE/UFMT, com um total de sete dissertações que, em sua maioria, objetivam conhecer a formação das primeiras professoras rurais, a história das instituições de ensino rurais, sendo estas predominantemente católicas. Isso demonstra o quanto as Instituições Religiosas obtiveram papel de destaque nos estados de Rondônia e Mato Grosso. As instituições religiosas

rurais também formavam professoras e ocupavam o lugar que deveria ser de responsabilidade do Estado.

O "protagonismo" da igreja na educação é apontado por Almeida (2005, p. 285) da seguinte forma: "[...] a igreja preservou seu lugar no desenvolvimento educacional e interferiu diretamente nas iniciativas relacionadas ao ensino rural, com a participação direta na estruturação das primeiras Escolas Normais Rurais [...]".

A prática do professor da área rural foi o foco de uma das monografias analisadas, na qual ficou claro o descaso com a escola rural e com os que a ocupam. Percebemos a falta de interesse da secretaria de educação para ajudar no preparo/formação inicial e continuada do professor rural. Almeida (2005, p. 293) aponta o "quanto a formação pedagógica é importante e destaca que muitas vezes o professor rural não tinha um preparo específico para o magistério rural [...]".

A formação dos professores também foi discutida em uma das monografias, a partir da qual podemos concluir que os cursos de formação continuada que são disponibilizados pelos órgãos competentes não são voltados para os professores das escolas rurais. Deste modo revela-se que os professores rurais não necessitam de apoio em sua formação para desenvolver sua função com qualidade.

No PPGE/UNIR a formação das primeiras professoras também foi analisada dentro de uma instituição religiosa, demonstrando o protagonismo da igreja no desenvolvimento do estado de Rondônia através da formação das primeiras professoras.

Analisando-se o PROINFO-RURAL, projeto de formação continuada para área rural, concluiu-se que os cursos de formação eram realizados muito distante das localidades dos professores, o que gerava desinteresse. As escolas receberam equipamentos que se tornaram sem uso por falta de manutenção ou falta de estrutura. Percebemos a grande participação das instituições religiosas na formação das professoras no Estado, professoras essas formadas sob dogmas religiosos e sob rígidas rotinas de estudos; essa educação era oferecida às moças das classes mais elevadas.

Nas pesquisas analisadas, ficou nítido o espaço de pequenez que a escola rural sempre recebeu do Estado e da Prefeitura de Porto Velho e continua recebendo nos dias atuais, com escolas que possuem uma estrutura deficiente sem o mínimo necessário para receber os alunos, falta de formação continuada adequada para os docentes que atenda às especificidades das populações rurais. Tudo isso detectamos nas pesquisas analisadas em distintas temporalidades, porém concentradas no primeiro quartel do século XX. Como podemos verificar na pesquisa de Cavalcante (2010, p. 544), essas são "[...]

escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem [...]".

Asseveramos que há urgência de investimentos financeiros destinados às escolas rurais. Percebemos nas pesquisas o desinteresse por parte dos agentes públicos estaduais e municipais em relação a essas entidades. Muitas vezes os investimentos e promessas de melhorias ficam exclusivamente nos papéis ou na letra das leis; dificilmente se constituem em políticas públicas especificamente na vertente de políticas sociais. Deste modo, indagamos: o que motivou a igreja para efetiva participação na formação de professoras rurais nas regiões norte e centro-oeste? De que modo os docentes atendem os preceitos legais de ensinar a partir da ausência das administrações públicas no interior das escolas rurais? Acreditamos que essas questões auxiliem novas e importantes investigações sobre as escolas rurais em Porto Velho e/ou em Rondônia.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. v.3. p. 278-295.

ALVES, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.81 p.53-60, maio 1992.

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

BARROS, Josemir Almeida. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. *In:* LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. São Paulo: Pacto, 2016.

BECK, Kátia Maria Kunntz. **Vivências e memórias:** a cultura escolar rural da escola mista municipal Santo Antônio em Tangará da Serra - MT (1965-1983). 2015. 160f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

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

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer nº 36/2001. Conselheiro Francisco Aparecido Cordão Presidente da Câmara de Educação Básica.

CASTRO, Thalita Pavani Vargas de. **Do direito a educação da infância rural do munícipio de Cuiabá - MT (1937-1945):** dos quintais aos bancos escolares. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para a educação do campo alcanças as escolas no rural. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 18, n.68 p.549-564, 10 ago. 2010.

DIAS, Suelen Cristina da Silva Pinto. **Os fazeres dos professores em uma sala de aula rural multisseriada no município de Porto Velho - RO.** 2017. 56f. Monografia - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FERREIRA, Leidiane da Silva. **Estudo do PROINFO Rural da Amazônia Ocidental:** Reminiscência para a prática pedagógica dos professores da rede municipal de Nova Mamoré - RO. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

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

INGLEZ, Jully da Silva. **O discurso do professorado da escola rural**: alguns lampejos. 2018. 80f. Monografia- Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

LIMA, Andressa da Silva. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO. 2019. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ, 1996.

MARTINS, Joice Cristina da Costa. **O Processo de formação continuada dos professores da escola da zona rural.** 2016. 69f. Monografia- Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. As políticas sociais nos planos de governo dos presidenciáveis 2018 no Brasil e a mídia. **Revista de Políticas Públicas**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.339-355, 25 jul. 2019. Universidade Federal do Maranhão. http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p339-355. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11923. Acesso em: 08 abril de 2020.

MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n. 13, p.128-145, 30 mar. 2019. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**. http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721. Acesso em: 10 de abril 2020.

MAXQDA. **Software de análise de dados qualiquantitativos** Disponível em: http://www.software.com.br/p/maxqda?gclid=CjwKCAjwyOreBRAYEiwAR2mSkunUy1l11A DEtbNj1d xIESgbC_WvWwe88eDS-5-Zh5ZVQwP1Jey31BoCmtoQAvD_BwE. Acesso em: 10 de abril 2020.

NASCIMENTO, Sílvio Melo do. **A escola do Dom Francisco Xavier Rey:** história da formação de professores no Vale do Guaporé. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural**: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO. 2019. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida; SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido. Desafios do magistério rural no município de Colorado do Oeste - RO. **Interletras**, Dourados, v. 8, n. 30, p. 1-20, 02 abr. 2000. Trienal. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php. Acesso em: 01 de maio 2020.

PRADO, Fernanda Batista do. **Entre o oratório e a profissão:** formação de professores da escola normal rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho - RO (1930-1946). 2017. 156f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

ROCHA, Maria Suelane Matos da. **Cenários de atuação da merendeira em duas escolas da zona rural do município de Porto Velho/RO**. 2016. 56 f. Monografia- Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola rural:** trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1947-1945). 2012. 109f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SILVA, Silvana Maria da. **Memórias da escola rural:** representações da cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória dos ex-alunos e uma ex-professora. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Entre o evangélico e o ensino rural:** educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará Mirim/MT/RO 1933-1976). 2014. 164f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

STRENTZKE, Izolda. **Inajá, Homem-Natureza, GerAção e Tucum**: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Sociais e Sindicais.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA E CARTOGRAFIA DO FOGO: DIÁLOGOS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Carlos Roberto Ferreira
Michèle Sato

Introdução

A Cartografia do Fogo nasce com o objetivo de amparar o projeto de pesquisa: *OIKOS*[1] *QUILOMBOLA: Arte-educação-ambiental e a poética do pau a pique*, com a realização de Prática Pedagógica, que dialogue com a metodologia da Cartografia do Imaginário (SATO, 2011), com a qual, o projeto tem relação fenomenológica. Neste trabalho, pretende-se discutir sobre essa Prática Pedagógica, enquanto processo de investigação em Pesquisa Qualitativa. O projeto acima citado, com pesquisa em arte-educação-amabiental, tem autoria do doutorando Carlos Roberto Ferreira, sob a orientação da Professora Dra. Michèle Sato, em diálogo com a Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

A pesquisa em pauta e sua respectiva Prática Pedagógica têm assento na Comunidade Quilombola Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora de Livramento, distante aproximadamente, 50 km da capital mato-grossense. É uma investigação cujo objeto de pesquisa é a Casa da Cultura Quilombola. Um centro cultural, à disposição da comunidade e da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda, com quem também dialogamos e que abraça a referida casa em seu quintal.

Inaugurada em 13 de novembro de 2015, a casa nasceu do diálogo estabelecido entre o GPEA – Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, a Comunidade Quilombola Mata Cavalo, com a Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, o Instituto Caracol e a WWF-Brasil. Nesse diálogo evidenciou-se a necessidade da existência de um local destinado às reuniões das associações de moradores, à exposição e comercialização da produção cultural local, entre outras ocupações socioculturais, políticas, educacionais e de convivência. Desse encontro nasceu também a abordagem do gênero, estética e perfil da construção, apostando no pau a pique, no

1 *Oikos* é uma palavra de origem grega e que pode ser traduzida para o português como "casa", "ambiente habitado" ou "família". O termo *oikos* também é utilizado como um prefixo que dá a origem etimológica da palavra ecologia (Ökologie), em que *oikos* significa "casa" e logos que dizer "estudo". Disponível em: https://www.significados.com.br/oikos/. Acesso: 24 de julho 2019.

“telhado vivo” e no chão batido, atendendo assim a um pertencimento ancestral e, em função da realidade ambiental da Comunidade, criando um espaço onde os diversos materiais são de fácil acesso, bem como a mão de obra qualificada.

Para a realização da construção da casa, pensou-se também num Processo Formador – prática epistemológica e praxiológica - que registra a partitura fenomenológica do GPEA, acentuando em suas cartografias, a Participação Observante (PERUZZO, 2017), na busca de um processo qualitativo, presente no fazer e no vir a ser pesquisador.

Esse Processo Formador foi realizado por meio de Práticas Pedagógicas junto à comunidade, durante as quais professores, técnicos, alunos e demais membros da comunidade, em um eminente processo de trabalho, empunharam uma ferramenta maior: realizar uma formação horizontal, com foco na arte-educação-ambiental, de modo a mitigar as injustiças ambientais. Do lado de dentro da casa, literalmente com a mão na massa, sovaram o barro para erguer o pau a pique, alimentaram sonhos, projetaram um futuro de Bem Viver (ACOSTA, 2016) e conquistaram um espaço de esperança, para dias melhores no território quilombola.

O GPEA é um coletivo pesquisador, que atua com Pesquisas Qualitativas (MINAYO, 1994), abordando variadas temáticas da educação ambiental, junto à Comunidade Mata Cavalo, ao longo de 12 anos. Ali, pratica o encontro com a fenomenologia da “Cartografia do Imaginário”, experimentando o sabor de um fazer teórico (epistemologia), cujo prazer no campo prático (praxiologia), não permite esquecer as dimensões da ética e da política (axiologia), (BRASÍLIA, 2009). Dessa maneira, a “Cartografia do Imaginário”, transita pelas pesquisas, acreditando na liberdade de construir junto aos pesquisadores, um processo que possa gerar autonomia em suas experiências científicas. Sabemos que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser [...]”. (FREIRE, 1996, p. 15).

Foi nesse universo praxiológico que nasceu a Cartografia do Fogo, Prática Pedagógica, por meio da qual, dialogamos com a comunidade quilombola já citada, com as aprendizagens assinadas com o pensar e agir da educação popular (FREIRE, 1962), da arte-educação (BARBOSA, 2008) e da arte-educação-ambiental (SATO, 2011). Insere-se ainda, nesse conjunto de pensadores de “Cartografias de Aprendizagens”, o pensamento fenomenológico do filósofo francês, Gaston Bachelard (2008).

Acenamos que se trata de uma pesquisa, com processo investigativo, sempre em movimento, “[...] desde que o conhecimento científico colabora com o que podemos alicerçar para o nosso futuro [...]” (SATO, 2011, p. 1). Por

isso, poderemos a qualquer momento, visualizar a necessidade de dialogar com outros autores que nos abram outras portas e janelas para amplias as investigações sobre a Cartografia do Fogo e também de suas respectivas Práticas Pedagógicas.

São bastante comuns, as anotações científicas sobre Práticas Pedagógicas que se apresentam comuns ao universo escolar: salas de aulas; alunos; teorias; práticas e planejamentos de professores com seus procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem. Não trataremos aqui, dessa abordagem, mas de uma prática pedagógica como processo de investigação em Pesquisa Qualitativa, em específico, realizada em uma pesquisa de doutorado, cujo fazer se deu com a participação e observação de aproximadamente 22 pessoas da comunidade, entre professores, alunos, técnicos e demais membros. Foi uma relação horizontal e contou com a participação de pesquisadores de mestrado e de doutorado do GPEA. Uma Prática Pedagógica, fora da sala de aula convencional, sem quadro verde, giz, carteiras, e, mais, ainda, sem professores, afinal "[...] estamos falando de uma dimensão popular que veio marcar o pensamento pedagógico [...]" (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 16), ou como nos lembra Carlos Rodrigues Brandão, para quem "[...] o que havia era um alfabetizador, um monitor, um animador, um coordenador de círculo de cultura, **pesquisadores** [...]" (BRANDÃO, 2005, p. 55, grifo nosso).

A prática de que tratamos é parte integrante de um projeto que encontra fundamentos na Pesquisa Qualitativa (MINAYO, 1993), que sabemos ser coerente com o percurso da pesquisa, no processo de investigação. Nesse caso, exploramos a abordagem da Participação Observante (PERUZZO, 2017).

Importante ressaltar que, todos os caminhos escolhidos para esse trabalho, tanto os epistemológicos, quanto os praxiológicos, tem como premissa, a metodologia da Cartografia do Imaginário (SATO, 2011) que, inspirada na fenomenologia de Gaston Bachelard, corrobora com o processo da Pesquisa Qualitativa, agregando sentido de que-fazer (FREIRE, 1993) de arte-educação (BARBOSA, 1984), de arte-educação-ambiental (SATO, 2011). Ao que pretendemos, é conjugar os pensamentos desses autores que nos brindam com significativas colaborações sobre o fazer pesquisa. Sabemos que fazer "[...] uma pesquisa é como conjugar o verbo pensar no eterno gerúndio, como se fosse um movimento que não se acaba, e por ser algo em plena construção, é possível fugir da rigidez do método científico da Modernidade, abrindo miríades de possibilidades [...]" (SATO, 2011, p. 2).

Ao final, relataremos o processo da Prática Pedagógica realizada na Casa da Cultura Quilombola, na Comunidade Quilombola Mata Cavalo, com a participação observante de diversos membros da comunidade, já citados.

Caminhos da Pesquisa

A Cartografia do Fogo é parte integrante do Projeto de Pesquisa: *OIKOS QUILOMBOLA: Arte-educação-ambiental e a poética do pau a pique.* Trata-se de um projeto de pesquisa em Educação, de autoria do doutorando Carlos Roberto Ferreira, sob a orientação da Professora Dra. Michèle Sato, em diálogo com a Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. A pesquisa em pauta tem assento na Comunidade Quilombola Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora de Livramento, distante aproximadamente, 50 km da capital mato-grossense. É uma investigação cujo objeto de pesquisa é a Casa da Cultura Quilombola, um centro cultural, à disposição da comunidade e da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda, com quem também dialogamos e que abraça a referida casa em seu quintal.

O objetivo geral do projeto pretende compreender a Casa da Cultura – a *Oikos* Quilombola - como local da cotidianidade do quilombo na dimensão da arte-educação-ambiental e sua relação com a Educação. Considerar as teias que se conectam a casa, na *Oikos* que ligam cultura e natureza e vazam nos processos pedagógicos que aliam a dimensão climática com a dimensão social da escola. Proceder com uma investigação científica qualitativa, que revele por meio de um Processo Formador, a dimensão da vivência da Casa da Cultura como projeto ambiental escolar comunitário.

> Abordar um campo investigativo exige uma enorme responsabilidade e grau de compromisso para além de nós mesmos. Representa uma viagem científica de aprendizagens singulares e infinitas, e que talvez jamais consigamos responder velhas e novas perguntas sobre os universos que habitamos – ou de um multiverso em plena descoberta! (SATO, 2011, p. 4).

Ressaltamos que, tanto o projeto citado quanto a Cartografia do Fogo de que tratamos neste trabalho, comungam com a "Pesquisa Qualitativa", cujas investigações ocorrem também, na mesma comunidade, lembrando que "[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]". (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A Cartografia do Fogo é pensada como um elemento investigativo e também, de aprendizagem, pela abordagem na "Participação Observante", onde os quatro elementos bachelardianos: água, terra, fogo e ar, são substratos fenomenológicos de uma investigação. Considera-se que "[...] a participação observante é um enfoque que admite e pressupõe um nível

mais elevado de participação ou envolvimento do investigador no grupo pesquisado. O pesquisador atua como parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que observa [...]" (PERUZZO, 2017, p. 18).

Assim, considerou-se, tanto a energia física independente, de cada elemento, quanto à relevante força coletiva de todos e, ainda, a intrínseca conjugação na opulenta forma com que cada elemento se relaciona entre si e com os demais, na natureza.

Nesse processo de investigação arte-educativo, a arte teve papel importante junto à fenomenologia de Gaston Bachelard (2008), em sinergia com a Cartografia do Imaginário (2011), o que se pode presenciar uma relação de corpos intrinsecamente ligados em visibilizar as catástrofes ambientais, presentes na comunidade. Além disso, "[...] poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano, e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva [...]" (MINAYO, 1993, p. 9-10).

Confessamos que inspirar no universo da poética, sobretudo, na de Gaston Bachelard, é sempre um prazer; difícil aprumar as escritas quando se trata de teorizá-la. Tentamos construir um encontro de afeições com o que nos formulou Bachelard, em "Fragmentos de uma Poética do Fogo" (1990) e em "A Psicanálise do Fogo" (2008), com Sato, em sua "Cartografia do Imaginário" (2011), o que se aproxima de uma sinergia entre os dois autores, quando se trata de uma poética a par da conjugação epistemológica dos quatro elementos: água, terra, fogo e ar, que nos sugere mais, uma dimensão praxiológica. Há nos dois autores uma força maior de um campo prático.

Em Gilbert Duran (2001), encontramos um tratado que dialoga com a antropologia do imaginário, que consegue nos remeter ao apreço de um discurso para o universo coletivo, afeiçoando com as resistências quilombolas de Mata Cavalo, aflorada em uma Cartografia do Fogo. Nesse pensamento a Cartografia do Fogo tem contribuição correlata de Ana Mae Barbosa (1985), quando nos esclarece que o processo do caminho tem mais virtude e florir que os "produtos" de um possível "resultado".

Nesse consenso, o Projeto Ambiental Escolar Comunitário – PAEC (2009), nos salva, reafirmando a interligação e expansão escola-comunidade, o que se conceitua a força de uma investigação em educação. Dessa maneira, acreditamos ter encontrado um caminho de aceiros praxiológicos e de belezas epistemológicas que se pode colocar a escola e o quilombo na mesma trilha de afeições, junto à educação, à escola e à comunidade. E, "[...] se ao que busco saber, nenhum de vós responde, por que me repetis, vem por aqui?" [2.]

2 Do poema "Cântico Negro" (1926), do poeta português, José Régio (1901 – 1969). Disponível em: http://www.citador.pt/poemas/cantico-negro-jose-regio. Acesso: 08 de maio 2019.

A cartografia do fogo

A Prática Pedagógica é um aprender e ensinar e um ensinar e aprender, que se dá em sinergia entre os participantes, no processo. Isso dado, depois transborda de dentro para fora, do seu interior mais orgânico, como uma "marca" de uma aprendizagem popular. É como o desabrochar de uma flor, que também orgânica, dá a cada pétala a liberdade de desabrochar no seu tempo, mesmo sabendo que todas foram plantadas na mesma hora e lugar.

> E para tudo o mais que acontece em nossas vidas, sempre se pode aprender a saber alguma coisa nova. E, sabendo, sempre se pode aprender um tanto mais ainda. Depois que a gente começa a aprender, a aventura maravilhosa de aprender-a-saber não tem mais fim. Dentro de cada um de nós, sempre cabe mais um saberzinho. Saber é sem fim! Eis aí uma lição para toda a vida. (BRANDÃO, 2005, p. 50).

O Processo Formador, pensado pelo GPEA, realizado na Comunidade Mata Cavalo, há aproximadamente, 12 anos, como parte efetiva de práticas pedagógicas, junto às pesquisas científicas de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, que tem eminente relação epistemológica com o currículo quilombola, com a Escola e a Comunidade.

Um dos objetivos do Processo Formador é suscitar nos diálogos das Práticas Pedagógicas, as expressivas carências presentes na Comunidade Mata Cavalo: o domínio da produtividade agrícola em função das mudanças climáticas; a ausência da água no complexo do território quilombola; a presença sistemática do fogo como elemento surpresa nos períodos de seca, nas lavouras de produção; a ausência de políticas públicas governamentais específicas e de forças sociopolíticas que consigam mitigar as injustiças climáticas e ambientais.

Essas são diversas carências existentes em uma comunidade quilombola em situação de vulnerabilidade, que cobra audiência às suas causas mais orgânicas, aquelas que lhes sustentam a vida: na escola, na sociedade, na cultura, na política, no cotidiano.

Nessa perspectiva, o GPEA atua como um interlocutor científico na tentativa de mitigar as injustiças ambientais, por meio de tratados pedagógicos que lhes possam capacitar coletivamente, conservando não só o ambiente social na educação, mas a cultura e o pertencimento que manterá sempre acesa a memória coletiva, uma vez que "[...] nossas lembranças permanecem e nos

são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos a objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós [...]" (HALBWACHS, 2003, p. 30).

Os problemas são vários e diversos, dada a realidade de tantas carências intrínsecas à vida na escola, na comunidade, na lavoura e, sobretudo, na dimensão do espaço chamado território quilombola.

Esse pensamento aproxima-se de Gaston Bachelard (2008), no que concerne ao pensamento de ver e ter o fogo como o "ultravivo", "íntimo e universal". Por isso e talvez, "vive em nosso coração" e talvez contribua para entender que, o fogo e o calor conjugam domínios mais variados, remetendo à lembranças imperecíveis, carregadas de experiências pessoais simples, mas decisivas.

Investigar a maneira pela qual a Comunidade Quilombola comunica as mudanças e injustiças climáticas são premissas de um longo processo na construção de pensamentos que sensibilize para a formulação de políticas públicas. Construir elementos que também contribuam na formulação de subsídios pedagógicos para as suas falas sócio corporais nas salas de aulas, na comunidade e no campo, quem sabe, como alerta para a investigação de fatores que revigore a sua memória afetiva e eleve o seu estado de pertencimento. Ainda, suscitar, nos diálogos das Práticas Pedagógicas, as expressivas carências presentes na Comunidade Mata Cavalo, ou seja, nos denotando um problema: como a Comunidade Quilombola poderá comunicar as mudanças climáticas e injustiças ambientais, por meio da arte, da arte-educação e da arte-educação-ambiental?

A experiência de que tratamos começa com a ação das pedras sendo guardadas, uma a uma, em água aromatizada para que, submersas e irmanadas, aconteça entre elas, uma troca de energia e do calor interior. Esse princípio de sensibilização deu aos participantes, um sentido de apreço e convite à liberdade de agir e refletir sobre os elementos: água e a terra, presentes no cotidiano quilombola, protagonistas de desgastes climáticos, mudanças e de injustiças ambientais.

Como são muitos os conflitos no território quilombola, eles acabaram por imprimir em cada corpo, um sentimento de resistência, com relação ao fogo que sempre instiga cuidado e medo. Nesse cenário de conflitos, fez-se presente o estado de vulnerabilidade socioambiental, que se constituiu elemento de denúncia da presença da injustiça climática, no território quilombola, por ocasião de participação de moradores em algumas atividades.

Ao assistirem o vídeo de um show, com a canção: *Barco Negro* (1954), do escritor e poeta português, David Mourão-Ferreira (1927 – 1996), interpretada pela cantora angolana Marisa, as expressões corporais trouxeram

outras sensações, indagações, curiosidades e estados de tensões variados. A expressiva sonoridade da música, regada ao tom do universo criador do instrumento de percussão do Bombo Leguero[3] remeteu às rodas festivas de grupos populares da Argentina, país de origem do instrumento, afinal "[...] o tambor é síntese criadora, união dos contrários [...]" (DURAND, 2001, p. 335). O volume do som dos tambores, agregado à cor preta do figurino dos instrumentistas e ao vibrante e forte timbre vocal contralto da cantora, pode talvez, ter contribuído para reverberar nos presentes, o calor das fogueiras nas rodas populares. Os pensamentos e imagens sugeridos pelo vídeo documentário reanimaram nos participantes, tanto a releitura do elemento fogo, como benefícios à vida humana e ambiental da comunidade, quanto rememorou, no sentimento e na memória coletiva, a presença do fogo que devasta a vegetação por meio das queimadas no período das secas, incendeia moradias, destrói plantações e também, vidas humanas e não humanas.

Na "escrita" da Cartografia do Fogo, presenciou-se também, o calor humano em toda a sua extensão. Era nítido e sensível o acordo corporal emanado pelos e pelas participantes, durante as propostas e ações por meio da música, do teatro, da pintura, do desenho e da expressão corporal. Naquele momento, todos e todas, espontaneamente, ocuparam-se de uma cartografia coletiva, revelando zelo e prazer com a arte-educação-ambiental, mais que presente em suas vidas, conjugando outros verbos, aqueles ausentes dos nossos cadernos pedagógicos, mas presentes em nossa herança cultural.

Considerações finais

Ao acaso das participações tão naturais e verdadeiras, presenciamos expressões espontâneas, anotadas talvez como "respostas", fazendo parte de um contexto mais que singular na vida humana e ambiental da comunidade quilombola, revelando para o tempo presente, novos e outros questionamentos, que outrora haviam ficado "sem respostas".

Em todas as linguagens artísticas ali exploradas, as expressões evocavam: lutas, vitórias, conflitos, festanças, violência, pedido de respeito, a quebra de grilhões, o direito a terra e à vida. Estas manifestações, também ficaram expressas, no cortejo do fogo, onde todas e todos os participantes empunharam velas acesas para o alto, como que anunciando a "glória" pelos benefícios do fogo. Aqui, re-afirmamos a opulenta escolha em trabalhar

3 Instrumento do tipo membranofone, originário da Argentina. Seu nome, leguero, vem do fato de que este instrumento pode ser ouvido até duas léguas de distância (ou aproximadamente 5 quilômetros). É produzido a partir de um tronco de árvore oco (geralmente corticeira), revestido com pele curtida de animais, como cabras, vacas ou ovelhas. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bombo_leguero. Acessado em: 30 de abr. 2019.

com a Participação Observante, uma vez perceber no participante o seu nível de envolvimento e observações durante todo o processo da prática pedagógica. Esse pensamento vem ao encontro de que a comunicação junto ao grupo, presente no processo, contribuiu para que este processo tivesse procedimentos que também estivem no acordo com os problemas suscitados pela comunidade.

> Quando se trata de pesquisa no campo dos movimentos sociais e comunitários, em geral, a motivação é compreender de modo sistemático e com base científica, suas demandas, limites e origens e os processos de comunicação existentes, como forma de identificar suas inovações, virtudes e avanços. [...] No meio popular e comunitário, em última instância, a pesquisa inclui a intenção de colaborar para gerar conhecimento útil à comunidade estudada. (PERUZZO, 2017, p.19).

Afinal, "[...] o fogo comanda tanto as qualidades morais como as físicas. A sutileza de um homem provém de seu temperamento quente [...]" (BACHELARD, 2008, p. 74).

Em sentido de apreço aos benefícios do fogo à vida, o cortejo foi finalizado com a ação das velas sendo apagadas, na sua maioria, pelo elemento água; talvez pela necessidade de expressar por meio desta ação, a importância da água para toda a comunidade, que no seu cotidiano, realizam outro cortejo, aquele da "lata d'água na cabeça", como procissão de fé, de reflexão e de resistência, pela ausência desse líquido tão precioso, em suas vidas.

Essa mesma água, contudo, agora aromatizada, de onde retiraram a "nova" pedra, a pedra "despetrificada" pelo processo de sua re-energização, que ali ficou submersa por toda a Cartografia. A pedra da esperança e de um novo porvir, "lavada" pela espiritualidade da força da água e da própria terra, refletindo a energia de cada participante dentro da comunidade.

De volta ao recipiente da água, cada participante, assim como as pedras, "mergulharam" em sentimento e sensibilidade, retirando agora, outra pedra, não mais a sua, mas a pedra do outro, que traz outra força, outro calor e energia, numa troca de pertencimento, de um território irmão.

Agora, acreditando na possibilidade da comunhão entre as forças e lutas ancestrais com as forças e resistências do tempo presente. Parece-nos aqui que, a troca de energia praticada, ultrapassa os limites individuais, deixando transparecer uma relação indissociável, afetiva, coletiva e irmã entre todas e todos. Talvez nos sinalizando nessa comunhão que, aqui / ali no Quilombo, "ninguém solta à mão de ninguém" diante dos conflitos sociais.

Conjugaram todos e todas, um fazer de diálogos com o interior e exterior da escola e de suas salas de aulas, apostando numa só Comunidade, numa relação de dentro para fora. Assim, num só espaço de comunhão, convivência, habitação, de credos, pertencimentos, saberes e fazeres, emprestando sentido para que todos convivam em uma única *Oikos* sociocultural – um espaço onde todas e todos habitam, construindo assim, o verdadeiro sentido de uma educação restauradora.

Acreditamos que, nesse sentido, o Bem Viver (ACOSTA, 2016), possa ter sido presenciado nas expressões observadas e nas quais cada participante demonstrou estar UNO à prática e ao seu conjunto.

> O Bem Viver se afirma no equilíbrio, na harmonia e na convivência entre os seres. Na harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres, por mais insignificantes ou repugnantes que nos possam aparentar. Somente a partir destas três harmonias é que conseguiremos estabelecer uma profunda conexão e interdependência com a natureza de que somos parte. (ACOSTA, 2016, p. 15).

Ao deixar "em aberto" os registros do Processo Formador, por meio da prática pedagógica da Cartografia do Fogo, os elementos não se colocam na cena como protagonistas, mas no pensamento coadjuvante, em uma relação irmanada de processos e de forças cósmicas com os elementos da água, da terra e do ar.

Nesse "consenso" de práticas e desejos cartográficos do Processo Formador, os participantes parecem afirmar que, juntos, foi possível também, conjugar um processo pedagógico, desenhado sócio ambientalmente, pela metodologia da "Cartografia do Imaginário". Dessa forma, a importância da Pesquisa Qualitativa mostra-se relevante, com possibilidade de se trabalhar o coletivo e dentro dele, todos se sentirem observantes.

Assim, fica registrado, para um breve futuro, uma pedagogia com possíveis caminhos para o encontro de Justiças que possam cuidar do clima e de suas mudanças e injustiças ambientais. Ou ainda e também, entender o labirinto no qual nos encontramos diante de tantas interrogações ao longo do processo da pesquisa, mas sem perder de vista, que podemos juntos, "[...] reconstruir a condição humana em querer mudar a vida, reinventando a paixão [...]"! (SATO, 2011, p. 2).

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos**.** Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Trad. Paulo Naves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2008.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Trad. Carmem Tereza Simões Costa e Eduardo Keppler. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea**: consonâncias internacionais**.** Ana Mae Barbosa (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2005.

BRASIL: SECAD. **Processo formador em educação ambiental a distância**: módulo 4 - projeto ambiental escolar comunitário. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Comunitária, Alfabetização e Diversidade, 2009.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Elder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

PERUZZO, Cecília Maria Kroling. **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa**: da observação participante a pesquisa-ação**.** Estudos Sobre Las Culturas Contemporáneas. Época III. Vols XXIII. Número Especial III, Colima, 2017. p.161 – 190.

SATO, Michèle. **Cartografia do imaginário**. *In*: ABÍLIO, Francisco (org.). Educação ambiental para o seminário. João Pessoa: Ed UFPB, 2011, p. 539-569.

5 CONTEXTO IDENTITÁRIO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABOLIÇÃO EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER/MT E NARRATIVA MÍTICA

Michele Corrêa de França
Suely Dulce de Castilho

Introdução

Este estudo surgiu a partir de uma pesquisa de mestrado que busca compreender as identidades negra e quilombola no contexto da Educação Infantil na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, localizada no quilombo Abolição – Serra de São Vicente/MT. Reconhecida como comunidade quilombola em 2005 pela Fundação Cultural Palmares, a comunidade trava batalha judicial, a partir do mesmo ano, pela regularização fundiária do território no qual está presente por, aproximadamente, 150 anos, nas proximidades do rio Aricá Mirim (FERREIRA, 2015).

A comunidade de Abolição é um quilombo contemporâneo originado na Fazenda Abolição, adquirida por Júlio Strubing Muller entre 1932 e 1947 (FERREIRA, 2015). De acordo com registros históricos do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, essas terras foram doadas a senhores de engenho e coronéis mediante cartas de concessão de sesmarias, no período colonial, por volta de 1767 (MATO GROSSO)[1]. A presença do negro na Fazenda Abolição remonta a 1871, este ali permaneceu como principal mão de obra para as atividades desenvolvidas na fazenda (FERREIRA, 2015).

A fazenda, em poder dos herdeiros da família Muller, foi dividida e parte dessas terras foi vendida a outros proprietários, por isso a atual fazenda Abolição, não representa mais a totalidade do território quilombola (Processo INCRA, 2005). Atualmente a Associação do Quilombo Abolição conta com 162 famílias cadastradas, das quais 140 estão fora do território e residem em comunidades e cidades circunvizinhas, a maioria em Cuiabá/MT, enquanto aguardam a titulação da terra.

Esse contexto de lutas das comunidades quilombolas, nas quais há escola pública da rede estadual de Mato Grosso, tem sido acompanhado pelas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ. Esse grupo é vinculado à linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Instituto de Educação da Universidade Federal de

1 Fonte: Acervo Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Fundo: Coleção Sesmarias. Série: Requerimentos. Nº 01, Ano 1780, 126, Caixa 02.

Mato Grosso, desde 2016, quando foi formalizado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq.

O grupo é coordenado pela Professora Doutora Suely Dulce de Castilho e sua produção intelectual conta com pesquisas concluídas publicadas sob a forma de artigos e dissertações e, pesquisas de mestrado e doutorado em andamento. A incursão do grupo nas comunidades pesquisadas ocorre via escola, junto à comunidade escolar e comunidade externa. Desde o ano de 2016, o GEPEQ desenvolve o Projeto *Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso* e o Projeto *Etnosaberes: perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola* dos quais originam-se as pesquisas individuais e coletivas do grupo.

Embora as comunidades quilombolas apresentem similaridades no que se refere à luta pela regularização de suas terras, cada comunidade contém singularidades que as particularizam como afirma Castilho (2011). Essas particularidades compõem os elementos da sua própria identidade, que Castilho (2011, p. 23) descreve como: "seu sentimento próprio de pertença, seus gostos, seus rostos, sua cor, suas crenças, seus saberes, seus entendimentos e suas interpretações sobre o mundo em que vive."

A comunidade quilombola de Abolição tem suas singularidades evidenciadas no modo de vida dos seus membros, que compõem parte dos estudantes atendidos pela Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller. A referida escola atende, também, estudantes de outras comunidades com ancestralidade negra e "características bem próximas às daquela que se convencionou considerar quilombola" (DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO, 2013).

A Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda foi fundada em 1976. Contando 43 anos de história, sua denominação sofreu alterações. Assim, a escola já esteve vinculada à Secretaria Municipal de Cuiabá/MT, mas em 2010, passou a integrar o quadro das escolas estaduais quilombolas da rede pública de ensino de Mato Grosso. Em 2018, a unidade escolar ofertou a Pré-Escola 4 e 5 anos, Ensino Fundamental e Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O embasamento teórico será apresentado de acordo com as categorias discutidas: narrativa mítica, memória coletiva e identidade. Dessa forma, Campos e Castilho (2015) e Hampaté Bâ (2010) fundamentarão as discussões sobre narrativa mítica; e para discorrer acerca da memória e identidade coletiva recorreremos a Cuche (1999) e Munanga (2005 e 2012).

O texto tem assim como principal objetivo compreender a importância da narrativa mítica na construção da afirmação identitária que considere tanto

o contexto da comunidade quanto o contexto escolar e pretende responder a seguinte questão: Como a narrativa mítica, na Comunidade Quilombola de Abolição/MT, contribui para o processo de construção da afirmação identitária?

Procedimentos metodológicos

Em relação à abordagem, trata-se de um estudo qualitativo. As pesquisas qualitativas privilegiam a análise interpretativa do fenômeno estudado. Neste recorte, o fenômeno em questão é a narrativa mítica como elemento identitário da Comunidade Quilombola de Abolição/MT. Durante o período de recolha dos dados, a narrativa mítica foi recorrente nos discursos e nas situações observadas, tanto no contexto da comunidade, como no contexto escolar, como abordado por Denzin e Lincoln (2006).

> [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 17).

Essa perspectiva da pesquisa qualitativa dialoga, diretamente, com a formulação do conceito de fazer etnografia, postulado por Geertz (2008). Método basilar deste estudo, a etnografia, para o autor, consiste em compreender os significados que o próprio sujeito atribui às suas ações. A abordagem e o método, comungam, também, no fato de considerar o contexto no qual o fenômeno observado está inserido.

Talvez uma das definições mais emblemáticas de Geertz (2008, p.7), a respeito do que é fazer etnografia, seja:

> Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Essa tentativa de leitura da cultura do outro, só pode ser materializada quando o significado das ações do sujeito é atribuído por ele mesmo e dentro

do seu próprio contexto, razão pela qual, neste estudo, busco compreender o sentido da narrativa mítica para os participantes, que considere o contexto escolar e da comunidade de Abolição/MT. Spradley (1979) apud André (2012) afirma que ora esses significados expressam-se de forma direta pela linguagem e ora, de forma indireta, pelas ações. Portanto, é necessário ao pesquisador perspicácia e sensibilidade para apreender os significados atribuídos.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. A observação participante é o principal instrumento de coleta de dados da etnografia. Oliveira (1996), ao explicar essa modalidade de observação, afirma que:

> Nesse sentido, os atos de Olhar e de Ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar (i.e., peculiar a antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do Outro 'de dentro', em sua verdadeira interioridade. (OLIVEIRA, 1996, p. 31).

É por essa razão que o período de coleta de dados, nesse método, compreende um lapso temporal maior que na maioria dos métodos de pesquisa. A observação participante junto à comunidade de Abolição estendeu-se de outubro de 2018 a janeiro de 2019, período no qual foi realizada entrevista semiestruturada. O roteiro da observação participante para a comunidade incluiu, basicamente, a compreensão de como a comunidade está organizada em seus aspectos social, político e geográfico. A entrevista consiste em:

> [...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

A respeito da entrevista semiestruturada, Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) afirmam que nela: "[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até

incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal [...]".

O roteiro da entrevista dos moradores antigos que compuseram esse estudo, para este recorte, incluiu, basicamente, uma pergunta. A pergunta indagou quem era o/a proprietário/a da Fazenda Abolição antes de pertencer a Júlio Muller. Essa pergunta é um desdobramento do tema principal.

No contexto da comunidade, seis foram os sujeitos participantes, da categoria moradores antigos. Um dos critérios de inclusão dos participantes, foi o fato desses moradores serem apontados por outros membros da comunidade e de comunidades vizinhas, com os quais conversei informalmente, como "quilombolas de raiz".

O sentido da expressão "quilombola de raiz", durante o desenvolvimento da pesquisa, revelou-se como o significado de quilombolas legítimos dessa comunidade. A legitimação, segundo moradores antigos, está no fato de serem "nascidos e criados" na Fazenda Abolição. Dentre esses quilombolas de raiz, estão três homens e três mulheres, com relação de parentesco. Esse grupo era formado por: um tio, três irmãs, um irmão e um cônjuge de uma das irmãs, quilombola por agregação.

No contexto escolar, uma professora foi incluída como participante. A formulação da pergunta para a professora versou sobre a narrativa mítica dos estudantes, bem como situações vivenciadas por ela nesse sentido. A referida professora urbana é autodeclarada parda e licenciada em Pedagogia. Em 2018, ano da coleta de dados, lecionou as disciplinas de Língua Portuguesa, Sociologia e Artes.

A pesquisa de mestrado, que originou este estudo, foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso e obteve aprovação para o seu desenvolvimento. A adesão ao estudo foi firmada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que clarifica os termos da pesquisa e materializa a anuência dos participantes.

Optei por manter a exatidão nos relatos fornecidos, principalmente dos moradores antigos, por considerar o 'linguajar' como um dos elementos constitutivos da identidade do grupo (SILVA 2016). Na tentativa de retratar esse saber que perpassa a linguagem, as transcrições, desse grupo de participantes, não foram submetidas a adequações gramaticais, apenas a ajustes ortográficos.

Para garantir o protagonismo dos participantes, foram incluídos os prenomes em suas narrativas. Essa é a perspectiva do GEPEQ ao realizar suas pesquisas, dar audiência aos participantes e conferir-lhes o devido protagonismo. Para diferenciar pessoas homônimas, optei pelo critério da inclusão de um dos sobrenomes. Compreendidas as escolhas metodológicas, adentro a discussão teórica e as análises.

Memória coletiva e identidade no contexto da Comunidade Quilombola de Abolição, MT

A memória coletiva de um grupo estabelece relação direta com a sua identidade. Os afrodescendentes, cujos antepassados foram escravizados no contexto da colonização, foram submetidos a um processo de apagamento da sua história, cultura e memória que ainda hoje encontram resistência para integrar o currículo oficial dos estabelecimentos de ensino públicos e privados da Educação Básica do país. Há que se considerar, ainda, que, quando essa história é contada nos livros didáticos, parte do olhar do outro e apresenta ótica humilhante e pouco humana sobre o negro (MUNANGA, 2005, p. 16).

Dessa forma, é necessário resgatar a memória coletiva e a história do povo negro com a finalidade de descontruir a educação envenenada pelos preconceitos que afetou as estruturas psíquicas de negros e brancos. Esse movimento de desconstrução perpassa a construção de perspectivas e olhares que considerem as individualidades históricas e culturais das populações que contribuíram para a formação da matriz plural brasileira composta por índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2005).

Na última década, a história da África e do povo negro foi recontada por autores africanos e pesquisadores que partiram da ótica dos afroamericanos, no contexto dos povos negros das Américas. No caso da história do povo negro no Brasil, uma das principais fontes são as anciãs e anciãos dos quilombos. A história dos quilombos no Brasil também foi invisibilizada. Importante símbolo da resistência negra durante e após o regime escravocrata, atualmente, os quilombos contemporâneos conservam o mesmo espírito de luta dos quilombos tradicionais do século XVIII (CASTILHO, 2011). Nessa perspectiva que recorro aos relatos dos quilombolas da Comunidade Negra Rural de Abolição, Santo Antônio de Leverger/MT e registro as narrrativas míticas dessa comunidade.

Antes de registrar as narrativas, discutirei o conceito de memória coletiva e identidade. Delgado (2003) na perspectiva da memória como forma de conhecimento e como experiência, a define como um caminho possível para que sujeitos percorram a temporalidade de suas vidas.

Em Munanga (2012) o conceito de memória coletiva é apresentado como a memória da história cultural de uma comunidade que é transmitida de geração em geração, tanto pela história oral quanto pela história escrita. Para Nora (1990), a memória coletiva consiste na recordação ou no conjunto de recordações, que podem ser conscientes ou não, de uma experiência vivida e/ou mitificada por uma comunidade viva. Outro elemento importante no conceito de Nora (1990) é que a identidade dessa comunidade viva, integra o sentimento do passado.

Compreendido o conceito de memória coletiva, discorro o conceito de identidade. Para Cuche (1999) a identidade possui caratér multidimensional e dinâmico. Este autor considera que a análise científica a respeito da identidade deve repousar na compreensão dos grupos recorrerem às diversas identidades. Desse modo, se a identidade possui caráter multidimensional e dinâmico, seu conceito está atrelado ao contexto.

Segundo Munanga (2012), a identidade é marcadora da diferença. Para o autor, a diferenciação ocorre tanto no plano de identidade individual quanto coletiva. Nesse sentido, a identificação visa diferenciar. No contexto da identidade individual, sejam exemplos, a escolha do nome ao nascer, a atribuição do sobrenome ou a indicação do gênero. Já no contexto da identidade coletiva é utilizada uma categoria de definição do grupo, autoatribuída ou heteroatribuída.

Conforme Cuche (1999) a diferenciação na identidade coletiva opera a partir da oposição. O autor afirma que a construção da identidade coletiva é elaborada na relação que opõe um grupo a outros grupos com os quais está em contato. Esse entendimento, leva o autor a considerar que a existência da identidade ocorre sempre em relação à outra e que identidade e alteridade sejam ligadas e estejam em uma relação dialética.

Tanto Cuche (1999) quanto Munanga (2012) consideram o contexto relacional no qual as identidades coletivas se expressam. Munanga (2012) ensina que uma pluralidade de identidades coletivas atravessam nas nossas interações sociais. Tais identidades são advindas de diversos contextos, como: o religioso, o étnico, o cultural, dentre outros. De acordo com o contexto relacional, essas identidades podem se expressar mais fortes que as outras.

O contexto relacional tem ligação direta com meio e com a cultura. A noção de cultura, inerente às Ciências Sociais, possibilita que o pensamento da unidade da humanidade na diversidade transcenda os termos biológicos, dessa forma, o ser humano é essencialmente um ser de cultura. Já a cultura, por sua vez, permite ao ser humano adaptar-se ao meio e, este meio a si, às suas necessidades e aos seus projetos (CUCHE, 1999).

Ao transitar dos conceitos de memória coletiva e identidade para a reflexão dos efeitos da invisibilização de ambas no contexto de determinados coletivos étnicos, como o negro no Brasil, é possível compreender a preocupação de Candau (1996) que considera a cultura como estruturante profundo de todo grupo social. Segundo Candau (1996, p. 296) quando a cultura, núcleo radical da identidade dos diferentes grupos e povos, é ignorada ou reprimida, gera consequências “algumas vezes de ampla repercussão”, “a curto ou a longo prazo, de modo imprevisível e, muitas vezes, dramático”.

A repressão da cultura negra no Brasil operou com outros mecanismos como a ideologia do branqueamento para justificar a marginalização do negro

após o fim legal da escravidão, ancorada na crença da hierarquização das raças. As consequências são as profundas desigualdades raciais instauradas no contexto brasileiro, alimentadas pelo racismo e preconceito contra o negro. Se o negro sofre tais preconceitos e uma série de exclusões, os quilombolas agregam ainda, sua condição rural de habitação (CASTILHO, 2011).

Muitos enfrentamentos são necessários para reverter essa situação e os avanços em termos de políticas públicas, principalmente no campo educacional, são advindos das lutas e reivindicações do Movimento Negro (GOHN, 1994). É nessa perspectiva que descrevo as narrativas míticas da Comunidade de Abolição/MT, como elementos que revelam a riqueza da sua história e contribuem para a construção da sua afirmação identitária.

A narrativa mítica como mobilizadora da memória coletiva e como elemento identitário Comunidade Quilombola de Abolição, MT

O fato de poder conviver com os moradores antigos da Comunidade Quilombola de Abolição/MT e ouvi-los possibilitou evidenciar a recorrência da narrativa mítica como um de seus elementos identitários. Esse tipo de narrativa transcende o contexto da comunidade e ganha terreno, também, no contexto escolar. Neste estudo, descrevo duas narrativas míticas; uma, contada pelos moradores e uma, pela professora, reforçada pelos estudantes durante a observação participante.

A narrativa dos moradores conta sobre *A lenda do curral*; já a do contexto escolar é a *Aparição do homem de preto*. Para Campos e Castilho (2015, p. 139) "as narrativas míticas mais populares alimentadas pelos contadores de histórias e que 'correm' de 'boca em boca' são as lendas e os mitos". Hampaté Bâ (2010, p.183), ao discorrer sobre a autenticidade da transmissão no contexto da tradição africana, afirma que: "Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda".

Embora Hampaté Bâ refira-se à tradição africana, e tenha ciência de que, três séculos estão entre essa tradição e a afrodescendente brasileira, ainda assim, é possível estabelecer similaridades entre as duas tradições, posto que a primeira é o nascedouro da segunda. Uma dessas similaridades, diz respeito à fidedignidade, no que se conta. Na tradição africana, segundo Hampaté Bâ (2010, p. 168), o testemunho está ligado à palavra, e a palavra ao homem; logo, segundo esse autor, a palavra "vale o que vale o homem".

Na narrativa dos moradores antigos da Abolição/MT o valor da palavra é legitimado pelo antepassado que confiou a história ao depositário. Para conseguir apreender esse aspecto descrevo a primeira lenda contada, a do

curral. Essa lenda foi contada em novembro de 2018, numa roda de conversa, debaixo das mangueiras da casa que por quatro décadas abrigou a matriarca da família Chagas, senhora Lica – Maria Piedade das Chagas. Essa senhora e seus filhos são originários da Fazenda Abolição, nascidos e criados nessa fazenda há várias gerações.

Essa casa está localizada no Bairro Vista Alegre, na cidade de Cuiabá/MT e nela residem o irmão de dona Lica, senhor Bento de 89 anos, e o senhor Luiz Martins, filho de dona Lica. Na década de 1970, dona Lica e família, foram obrigados a deixar o território quilombola em decorrência de uma onda de incêndios que vitimou dois membros da família e feriu outros; desde então, a família passou a residir nessa casa em Cuiabá/MT (FERREIRA, 2015).

A roda de conversa na casa que foi transformada em ponto de encontro dos Chagas, incluiu o senhor Bento, o senhor Luiz Martins, e as irmãs dele, senhoras Enedina, Georgina e Lúcia, como também o senhor Luiz Torquato, esposo da senhora Georgina, quilombola por agregação. Na abordagem sobre os proprietários da Fazenda Abolição, foi formulada a seguinte pergunta: "E antes de ser de Júlio Müller, era de quem?"

O senhor Luiz Martins, então, disse: *"Antes de ser de Júlio Miller, ali, Júlio Miller comprou de um fazendeiro, um cara chamado Tutico, Tutico de Lara Pinto"* (Luiz Martins, entrevista 2018). Foi exatamente "essa deixa" que mobilizou a memória da senhora Lúcia para relatar a lenda. No entanto, essa memória não era propriamente da senhora Lúcia, mas compunha a memória coletiva da comunidade.

Então, a senhora Lúcia, fez o seguinte relato:

> Inclusive disque ele (referência ao Tutico de Lara Pinto) é enterrado lá no curral, disque ele é enterrado lá naquele curral lá, que o pessoal tem medo, disque o gado estoura tudo, é lenda, mas tem a lenda, sempre tem uma lenda, né. Disque quando punha gado, inclusive o curral é muito bonito que é o curral, já está até caindo já, porque toda vez que punha gado lá, que punha o gado, o gado não parava, estourava tudinho que até voava assim, disque foi feito o curral em cima do, da catacumba dele. É lenda esse aí, mas pode ser verdade, né, [...] e era verdade mesmo, mamãe jurou que era lá mesmo a sepultura dele lá. (Lúcia, entrevista 2018).

Como é possível observar, tanto dona Lúcia cita elementos como o fato do curral estar caindo, como o juramento da sua mãe, para legitimarem a

narrativa do curral. Acerca do valor e do respeito pela palavra nas sociedades de tradição oral africanas, Hampaté Bâ (2010, p. 168) nos ensina que:

> O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Transpondo para a narrativa da senhora Lúcia, é possível afirmar que, durante a narrativa do relato, ela é a palavra, portanto está ligada à palavra que proferiu. A mãe, é citada, para exprimir "o valor da cadeia de transmissão da qual ela (Lúcia) faz parte". A reação dos participantes à narrativa da lenda foi a emissão de monossílabos e acenos de cabeça, numa confirmação da existência do medo compartilhado pela comunidade à respeito do curral; pairou uma atmosfera de recriação desse medo e da crença do que ele representa para a comunidade que o conhece.

Os moradores da Abolição denominam o relato de lenda, segundo Silva (2008, p.1) esse fazer humano, que uns e outros ora denominam lenda, ora mito, ou ainda os apresentam como sinônimos, teve relação com "[...] o ato de conhecer a realidade pelo crivo da sensibilidade e da intuição, através de imagens, símbolos, metáforas e comparações [...]."

A respeito da narrativa mítica nas comunidades quilombolas, Silva (2008, p.6) ainda afirma que:

> Dos mitos aos causos, em que misturam-se ficção e realidade, as estórias formam um tecido social e estético, exercem um papel que regulam vidas, transmitem normas, comportamentos, crenças, enfim revelam homens e mulheres que preservam o passado e vivem um presente de luta não somente pela posse da terra como também pela afirmação de uma identidade.

Na narrativa da lenda do curral contada pelos moradores da Abolição misturam-se, também, ficção e realidade. O mais importante é o sentido que essa e outras narrativas míticas adquirem como parte da memória coletiva partilhada por esse grupo, e nesse caso, dada a sua recorrência e a função que exerce de criação dessa comunidade, adquire relevância no seu processo de construção identitária.

Narrativas míticas da Comunidade Quilombola de Abolição reverberando no espaço escolar

Pelos corredores da escola, na sala de professores, na sala de aula e no cotidiano escolar da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, as narrativas míticas, também, adquirem relevância. Durante o período mais intenso da coleta de dados na unidade escolar, último trimestre de 2018, estudantes e professores compartilharam as suas histórias sobre esse fenômeno recorrente – *A aparição do homem de preto.*

A narrativa mítica do homem de preto emergiu na fala da professora Roseni e foi corroborada tanto pelos estudantes como por uma situação presenciada durante a observação participante, que à frente, descreverei. Por tratar-se de pesquisa etnográfica foi necessário a permanência na comunidade, razão pela qual, pernoitei na escola. Quando os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, tomaram ciência do ocorrido, indagaram, entre admiração e espanto: *A senhora teve coragem de dormir na escola?* Respondi: *Sim. Por quê?*

De acordo com os estudantes, durante a noite, na escola, sons estranhos são produzidos que se assemelham ao arrastar de correntes, ao barulho de cascos de cavalos e movimentações veladas de um homem com roupas pretas. No entorno escolar há criação de gado bovino, mas não equino, e estas áreas são cercadas, nem ainda, é possível justificar o barulho das correntes, o que confere o caráter sobrenatural ao fenômeno. Inquiri aos estudantes qual a opinião deles a respeito, responderam-me que é decorrente da região ter sido local de escravidão.

Os estudantes relataram, ainda, que na área do alojamento atrás da escola e na quadra de esportes, o fenômeno acontece até à luz do dia. Durante uma manhã de observação participante, uma turma do primeiro ciclo do Ensino Fundamental recusou-se a fazer a recreação na quadra, sob a alegação de medo, pois dois estudantes asseguraram terem visto um homem vestido de preto ali.

O relato da professora Roseni, que por morar em Cuiabá, dormia no alojamento da escola durante a semana, também conta a aparição do homem

vestido de preto. Segundo a professora, era noite e as outras professoras, que também dormiam no alojamento da escola, já haviam se recolhido, as aulas do noturno já haviam encerrado e nenhum estudante estava na escola. O vigilante daquela noite estava no pátio frontal da unidade escolar.

A professora Roseni, terminou de organizar os seus materiais e dirigiu-se da sala dos professores para o alojamento. No outro dia, pela manhã, a então secretária da escola, fez uma busca às câmeras por outros registros. Qual não foi a sua surpresa ao deparar-se, nas imagens gravadas da noite anterior pelas câmeras de segurança, com um homem, do qual não consta registro nem de entrada nem de saída, que logo após a professora Roseni, juntar-se às demais professoras no alojamento, passa pela porta, vestido de preto. Este relato somado aos dos estudantes e aos acontecimentos, conferem a este fenômeno uma autêntica dimensão sobrenatural.

Dentre os estudos que discorrem sobre as narrativas míticas no contexto quilombola na interlocução com o contexto escolar, destacamos o material de subsídio didático intitulado "Narrativas quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar" publicado em 2017, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que dentre outras finalidades buscou pautar a história da ancestralidade dos estudantes (SÃO PAULO, 2017). E, ainda, a dissertação de Campos (2017) cujo principal objetivo foi compreender as relações entre as narrativas e memórias partilhadas na comunidade quilombola de Morrinhos/Poconé/MT com os saberes e fazeres da Escola Municipal Professora Catarina Antônia da Silva.

Segundo Campos e Castilho (2015, p. 146) a linguagem metafórica e o lúdico estão presentes nas narrativas míticas fantásticas e nessas há uma aprendizagem espontânea partilhada socialmente, principalmente no que diz respeito às crenças e aos rituais. Para esses autores, as narrativas míticas carregam mensagens importantes para o grupo, e a contação dessas histórias alimentam os seres humanos em todas as suas dimensões. No contexto das narrativas míticas de Abolição, as narrativas mobilizam a dimensão sobrenatural e o medo.

Dessa forma, a narrativa mítica perpassa a comunidade e a escola, como importante elemento identitário da Comunidade de Abolição/MT. No ambiente escolar, essa ocorrência possibilita a inclusão dos saberes locais na proposta curricular, nas diversas áreas do conhecimento, como Linguagens – Língua Portuguesa: gênero discursivo/gênero textual, produção de texto; Ciências Humanas – Filosofia: reflexão sobre as narrativas míticas; dentre outras, de acordo com os referenciais curriculares para áreas de conhecimento na Educação Escolar Quilombola (MATO GROSSO, 2010).

Considerações finais

A realização desta pesquisa permitiu compreender a Comunidade Quilombola de Abolição/MT enquanto espaço de produção de saberes e de que modo essa comunidade percebe, elabora, cria e recria suas histórias, vivências e representações de mundo. A memória coletiva da comunidade constitui-se em rica fonte de alimentação de saberes que podem e devem compor o currículo escolar da escola quilombola na perspectiva em que saberes locais e universais dialoguem sem sobrepor-se.

A recorrência da narrativa mítica como elemento identitário reforça o sentimento de pertença dos moradores da comunidade quilombola que comungam dos mesmos anseios enquanto nascidos e criados na Fazenda Abolição/MT. O conteúdo das suas narrativas míticas é singularizado pela originalidade dos contos, preservada a dimensão do legado cultural e histórico de sua ancestralidade (SILVA, 2008).

É importante notar que as narrativas míticas se constituem em vasto referencial curricular que possibilita o diálogo entre saberes locais e saberes universais, assim como estabelece a relação escola-comunidade.

A resposta para o questionamento inicial sobre como a narrativa mítica, na Comunidade Quilombola de Abolição/MT, contribui para o processo de construção da afirmação identitária, está assentada no fato de que essas narrativas fortalecem o sentimento de pertença e fazem parte da memória coletiva da comunidade quilombola, bem como trazem singularidades próprias desse quilombo. A construção do processo identitário dessa comunidade é fortalecido, também, a medida em que a comunidade quilombola dialoga com a instituição escolar, enquanto lócus de referência na comunidade, que legitima e valoriza os saberes dela oriundos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CAMPOS, Jocimar Jesus de; CASTILHO, Suely Dulce de. A lenda “O lobisomem” nas vozes dos anciãos e anciãs de uma comunidade tradicional de Poconé. *In*: BARROS, Josemir Almeida; FRONZA, Marcelo; CASTILHO, Suely Dulce de (org.). **Entrelaços e diálogos**: pesquisas em ensino, história e educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Cuiabá: EdUFMT, 2018. p. 139-149.

CAMPOS, Jocimar Jesus de. **As narrativas míticas da comunidade quilombola de Morrinhos/Poconé/MT e os fazeres escolares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano e formação de professores. *In:* **Encontro nacional de didática e prática de ensino**: formação e profissionalização do educador, 8., 1996, Florianópolis. Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação e profissionalização do educador. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 234 p.: il. color.

CHAGAS, Lúcia. **História Comunidade Abolição**. [Entrevista cedida a] Michele Corrêa de França. nov. 2018.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura em Ciências Sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC,1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *In*: VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO). Conferência de Abertura. **História oral**, 6, 2003, p. 9-25.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO. **A população quilombola Santo Antônio do Leverger/MT**. Solicitante: Fundação Cultural Palmares. 2013.

FERREIRA, Eulália Augusta. **Educação escolar quilombola**: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller. 2015. 166 f. Dissertação (mestrado). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In:* Ki Zerbo (org.). **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África, editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p.167-212.

MARTINS, Luiz. **História comunidade Abolição**. [Entrevista cedida a] Michele Corrêa de França. nov. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: http://abpnrevista.org.br/ revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246. Acesso em: 27 de maio 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

NORA, Pierre. Memória colectiva. *In:* LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (orgs.). **A história nova**. Coimbra: Almedina, 1990.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Acervo: Revista do Arquivo Nacional**, São Paulo, SP, v. 39, n.1, p. 13-37, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Núcleo de Inclusão Educacional. Narrativas quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar. **Secretaria da Educação, Núcleo de Inclusão Educacional**; Silva, Silvane; Botão, Renato Ubirajara dos Santos; textos, Santos, Acácio Sidinei Almeida; Norte, Sergio Augusto Queiroz. – São Paulo: SE, 2017.

SILVA, Joseane Maia Santos. Tecendo estórias em comunidades rurais quilombolas maranhenses aqui e acolá. *In:* **XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências.** Jul. 2008: USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/JOSEANE_SILVA.pdf. Acesso em: 31 de julho 2019.

6 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Wanessa Teixeira da Silva
Josemir Almeida Barros

Introdução

Leituras, indagações e o anseio pela descoberta costumam ser a mola propulsora daqueles que decidem se aventurar no universo da investigação científica. O pensamento ativo martela a mente, quer resposta, uma solução. Assim, o presente texto surgiu, do inacabado, do ponto de vista que deu nó na linha do raciocínio. Dessa teia de questionamentos suscitados durante os estudos sobre Educação e Movimentos Sociais, tendo por objetivo mapear as pesquisas relacionadas à educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas, entre os anos de 1996 a 2019, na área de Educação, com a intenção de se compreender o relacionamento entre as políticas públicas e os movimentos sociais e como esta temática contribuiu para as mudanças de concepções entre educação rural e educação do campo.

Na delimitação desse processo, os assuntos "educação rural" e "educação do campo" foram combinados com os assuntos "movimentos sociais", "políticas públicas", "políticas educacionais", "luta de classe", "movimentos e políticas" que se tornaram descritores do processo de busca em fontes de produções científicas depositadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elegendo a língua portuguesa como idioma limitador.

Quanto ao espaço histórico-temporal, optou-se pelo ano de publicação da lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB), que se deu no dia 23 de dezembro de 1996, conhecida como norma máxima do ensino, forjada sob o primado da universalidade do direito fundamental à educação, orientada pelos princípios e garantias constitucionais fundados na expansão dos direitos sociais.

Seguir-se-á o viés econômico capitalista recepcionado pela Constituição Federal de 1988, ora abrindo espaço para a hegemonia de um capitalismo liberal, ora enfatizando o intervencionismo estatal (PINTO; VIVA, 2012, p. 14) que, no decorrer da história econômica e política do Brasil, se tornou incompatível com o processo de redemocratização tutelado pelo poder constituinte.

É válido ressaltar que, na década de 90, a economia brasileira não cresceu, os problemas sociais se tornaram agravantes decorrentes do insucesso do

Plano Collor e da crise do regime cambial de 1999, fazendo com o que o novo projeto neoliberal tirasse dos cidadãos os seus direitos, garantindo os privilégios de poucos em detrimento da pobreza e miséria da grande maioria da população.

Neste ínterim, compartilhou-se a visão sistêmica educacional como mercadoria e os cidadãos transformados em consumidores. Em meio aos governos neoliberais e suas políticas favorecedoras do sistema capitalista, movimentou-se a sociedade contra a educação brasileira que seguiu o ritmo global de preparar mão de obra qualificada, pois o mercado capitalizado exige um ser humano apto para o trabalho.

Para enfrentar esse cenário, surgem os movimentos sociais do campo, por exemplo, o Movimento Sem Terra (MST), originado dos trabalhadores rurais em defesa das pressões possessórias territoriais e do direito à educação do campo, contrapondo-se a educação rural.

A educação rural, conforme estabelecida na legislação brasileira, se redefiniu como educação do campo a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo realizada em julho de 1998, e posteriormente a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília no ano de 2002 (CALDART, 2012, p. 257).

O campo, no contexto ideário desses movimentos, transcendeu a concepção territorial de perímetro não-urbano para o significado de territorialidade de identidade, da luta do movimento camponês, "[...] de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2001).

Para Ribeiro (2010, p. 293), a discussão dos movimentos sociais do campo era de que a educação rural não atendia as necessidades da população camponesa, uma vez que não tratava da sua realidade. Assim, para dar resposta à demanda materializada pelos movimentos sociais, o governo aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002.

Diante disso, para entender as discussões sobre políticas públicas em educação do campo e a influência dos movimentos sociais nesse processo, insurge este mapeamento de pesquisas produzidas para se chegar à essência da produção desses trabalhos com o foco do tema apresentado nos limites da metodologia adotada.

O artigo está estruturado em seções, a saber: a primeira apresenta o processo de seleção das dissertações e teses analisadas, relacionando-o com a segunda parte, que é a representação dos resultados em categorias (tipo de produção, ano da defesa, instituição envolvida e distribuição por região brasileira); a terceira expõe os discursos dos autores e os fundamentos da

produção do conhecimento sobre a temática e, por fim, há as considerações finais.

Processo de seleção das dissertações e teses analisadas: a metodologia

A metodologia de mapeamento de pesquisas científicas vem sendo usada em trabalhos que buscam a revisão da literatura, baseada na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (RIOS; TEIXEIRA, 2018), e, inclusive, para revisitar o passado a fim de historiar a trajetória científica de determinado assunto, descritivo ou tema e suas possíveis combinações, categorias e subtemas (MARCOCIA; PEREIRA, 2016).

A pesquisa qualitativa em Educação realiza-se sempre no interior de um diálogo, seja convergente ou divergente com a produção do respectivo campo, Matias *et al*. (2019) apontaram para a importância das referências teóricas e os conceitos que caracterizam o texto científico.

Neste artigo, o mapeamento contempla as dissertações e teses defendidas entre os anos de 1996 e 2018, idioma português e presentes na base de dados da BDTB. A consulta aos textos foi realizada no mês de junho de 2019 e o conjunto de trabalhos selecionados foi submetido à leitura dos resumos e palavras-chave, dos quais se extraiu as informações relativas ao tema educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas.

Durante a investigação, constatou-se que a terminologia “educação rural” ainda é utilizada nos trabalhos envolvidos, por isso, optou-se pela inclusão desse termo como descritor. Sabe-se que as pesquisas sobre a educação do campo têm sido, nos últimos anos, tema de discussões no universo da investigação científica, e o homem do campo ainda é visto à margem do processo de políticas públicas efetivas.

Inicialmente, foi adotada a definição de descritor fazendo combinações possíveis entre os assuntos “educação rural”, “educação do campo”, “movimentos sociais”, “políticas públicas”, “políticas educacionais”, “luta de classe”, “movimentos e políticas”. A ferramenta de pesquisa utilizada, denominada “busca avançada”, é disponibilizada pela BDTD, que é uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, pelos provedores de dados (expositores dos dados) e serviços (coletores dos dados) nos termos da tabela abaixo.

As buscas foram divididas em etapas. A primeira se deu pela combinação dos assuntos Educação do Campo e Movimentos Sociais, Educação do Campo e Políticas Públicas, Educação do Campo e Políticas Educacionais e Educação do Campo e Luta de Classe, sendo os resultados 53, 75, 16 e 6 registros de teses e dissertações, respectivamente.

Na segunda etapa adotou-se a busca pela combinação dos assuntos Educação Rural e Movimentos Sociais, Educação do Campo e Políticas Públicas, Educação do Campo e Políticas Educacionais e Educação do Campo e Luta de Classe, sendo os resultados 47, 60, 11 e 2 registros de teses e dissertações, respectivamente.

Tabela 1 - Representação dos trabalhos por assuntos e combinações.

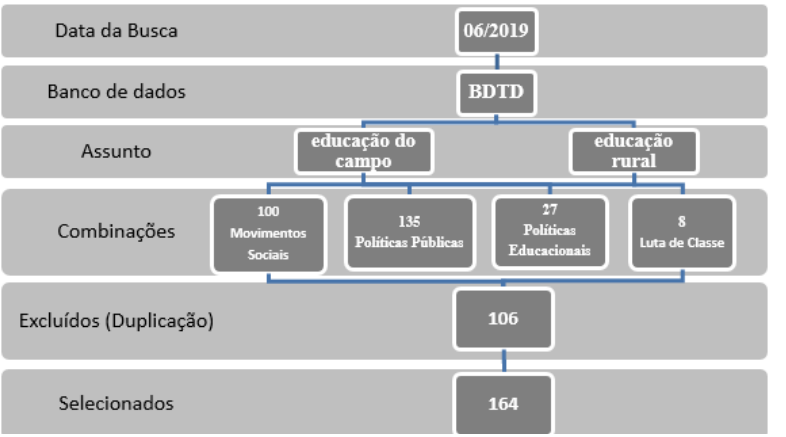
Assunto (1): Educação do Campo		Registros
Combinação	Movimentos Sociais	53
	Políticas Públicas	75
	Políticas Educacionais	16
	Luta de Classe	6
Assunto (2): Educação Rural		Registros
Combinação	Movimentos Sociais	47
	Políticas Públicas	60
	Políticas Educacionais	11
	Luta de Classe	2
Assunto (3): Assunto (1) + Assunto (2)		Registros
Combinação	Movimentos Sociais	100
	Políticas Públicas	135
	Políticas Educacionais	27
	Luta de Classe	8
Total Parcial		270
Excluídos – Duplicação		106
Seleção Final		164

Fonte: Os autores.

A busca encontrou 270 trabalhos. Destes, 106 foram excluídos por duplicações, restando as 164 produções selecionadas entre teses e dissertações cujo processo pode ser representado pela Figura 1.

Da análise, foi possível realizar a sistematização de dados através de métodos quantitativos e qualitativos. Na sistematização dos dados quantitativos, apresentar-se-ão tabelas, figuras e gráficos referentes às representatividades dos resultados pelo tipo de produção, ano de defesa, instituição envolvida e a distribuição territorial das teses e dissertações selecionadas. Já a interpretação sistemática que se deu a partir dos discursos dos autores viabilizou a análise qualitativa.

Figura 1 – Processo de seleção das teses e dissertações analisadas.



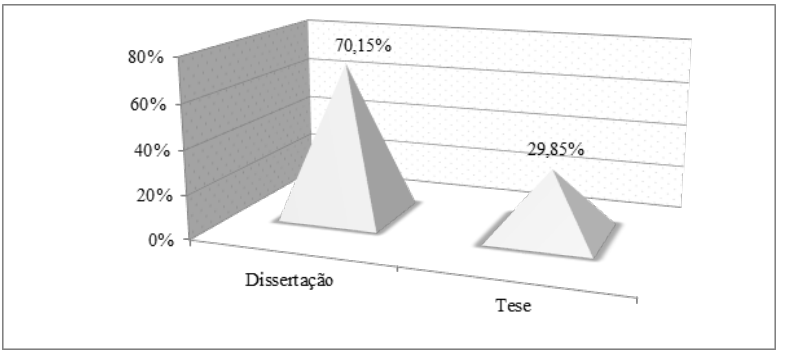
Fonte: Os autores.

Apresentação dos dados quantitativos

Os 164 trabalhos selecionados foram analisados a partir dos resumos e das palavras-chave, após, foram classificados em categorias de análises extraídas do texto. Os resultados quantitativos se referem às representações do tipo de pesquisa, ano de defesa, distribuição institucional e regional, a seguir expostos.

A tabela 1 apresenta o resultado final de 164 trabalhos selecionados entre teses e dissertações. Desse resultado, 49 são teses e 115 são dissertações, perfazendo o percentual de 70,15% e 29,85%, respectivamente (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Representação do resultado por tipo de produção.

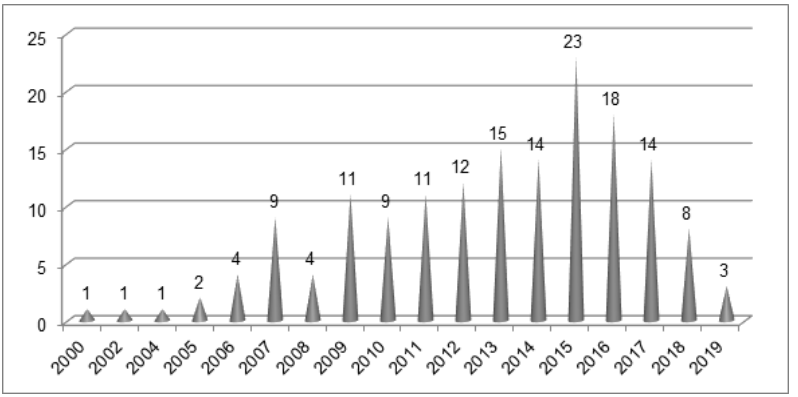


Fonte: Os autores.

Os estudos selecionados foram realizados em sua maioria entre os anos de 2009 e 2017. São hipóteses capazes de justificar o aumento de produção neste período:

- A referência da Educação Rural como Educação do Campo nos documentos públicos (exemplo: Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2002 dispondo sobre as diretrizes operacionais);
- A publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2008, que estabelece as normas para o desenvolvimento de políticas públicas para Educação do Campo;
- A publicação do Decreto nº 7.352/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Educação do Campo;
- A alteração da LDB pela Lei 12.960/2014, explicitando o termo escola do campo; e
- A falta de lançamento de pesquisas realizadas em períodos anteriores pelos programas e cursos de mestrado e doutorado na área.

Gráfico 2 – Representação do resultado por ano de defesa.



Fonte: Os autores.

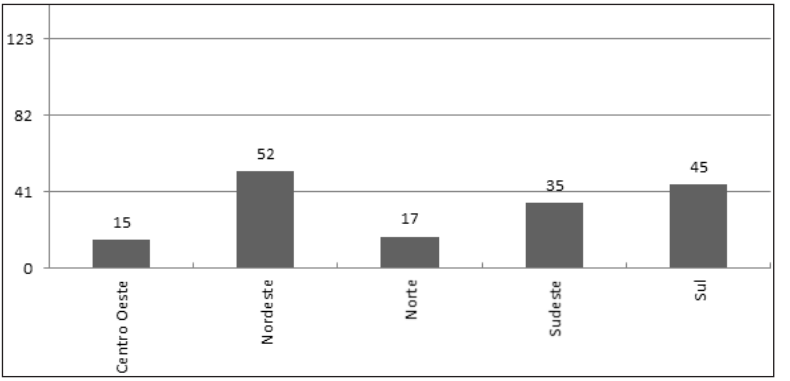
A distribuição territorial dos estudos, por sua vez, revela concentração nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul (Gráfico 3). A maioria provém da João Pessoa, São Paulo e Porto Alegre, onde se localizam as instituições responsáveis pelas pesquisas. Algumas hipóteses podem ser levantadas, objetivando explicar tal achado: maior quantidade de grupos de estudos e de pesquisadores e maior quantidade de cursos e programas de pós-graduação nas respectivas regiões.

De acordo com a Plataforma Sucupira (PLATAFORMA, 2019), existem no Brasil 187 programas de pós-graduação e 276 cursos de pós-graduação na

área de educação. Todavia, as produções de todos esses cursos e programas não se encontram junto ao cadastro do banco de dados da biblioteca.

São hipóteses que justificam a não acessibilidade das produções científicas a partir da plataforma pesquisada dessas instituições: a) a inexistência de pesquisa sobre os temas abordados; b) a disponibilização de banco de dados próprio da instituição; ou c) a falta de parceria entre a instituição de ensino e pesquisa e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT).

Gráfico 3 – Representação do resultado por região.

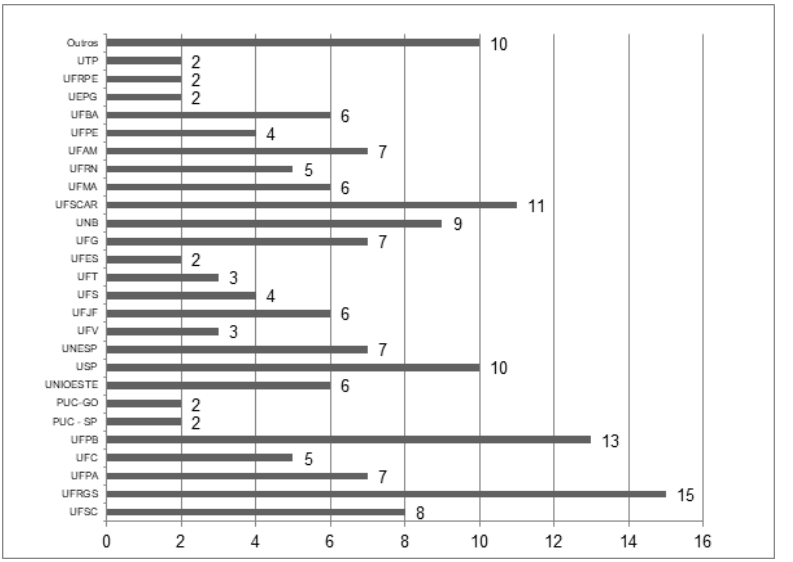


Fonte: Os autores.

Os estudos selecionados são provenientes de 36 diferentes instituições nacionais. As universidades federais (28), universidades estaduais (5) e universidades particulares (3). A Universidade Federal de Rio Grande do Sul é a instituição com maior quantidade de produções (15), seguindo a Universidade Federal da Paraíba (13) e a Universidade Federal de São Lucas (11). Todavia, constam do gráfico as instituições de ensino que lançaram no banco de dados da BDTB duas ou mais produções acadêmicas, sendo colocadas como OUTROS as demais que não alcançaram este número.

É válido ressaltar a importância da BDTD para facilitar o acesso às produções científicas pelos alunos, pesquisadores, curiosos, dentre outros e, ainda, para dar visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Por esta razão, considera-se importantíssima a parceria das instituições de ensino e pesquisa com o IBICT que desenvolveu e coordena a BDTD.

Gráfico 4 – Representação das instituições envolvidas.



Fonte: Os autores.

Discursos dos autores: o que revelam as pesquisas

Revisitar os estudos que marcaram a pesquisa sobre educação do campo é de extrema importância para iniciar a análise dos discursos dos autores escolhidos. Calazans, Castro e Silva (1981) e Damasceno e Beserra (2004) foram autores que estudaram historicamente as contradições na Educação Rural e enfatizaram a necessidade das especificidades do campo e consequentemente da Educação do Campo.

O trabalho de Calazans, Castro e Silva (1981) trouxe à baila a seguinte discussão: "[...] a ação educativa implícita nos programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil parte de uma falsa noção do que costuma chamar-se de 'atraso rural' [...]" (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 164), apresentando quais foram os avanços e retrocessos das tentativas educacionais no meio rural e os programas do Estado durante os anos de 1930 a 1980.

O mapeamento sobre a formação do estado da arte das pesquisadoras Damasceno e Beserra (2004) discutiu a produção científica na área da Educação Rural nas décadas de 1980 e 1990, no campo da Educação Rural, a partir de duas vertentes: a) a precariedade da educação rural e o direito à educação como fundamental na Constituição de 1988; e b) a necessidade de

uma escola do campo que atendesse a realidade dos sujeitos, apoiada pelos movimentos sociais que pressionaram a efetivação desse processo por meio de políticas públicas.

Assim, seguindo as proposições levantadas pelos autores acima mencionados, após leitura dos resumos e palavras-chave dos 164 trabalhos escolhidos, cujos termos "Educação Rural", "Educação do Campo" e "Políticas Públicas" se fizeram presentes, foram eleitos os seguintes indicadores para compreender o movimento das produções: a) crítica à educação rural para uma nova educação, a do campo; e b) relação entre os movimentos sociais do campo e a construção de políticas públicas voltadas para uma educação do campo. Dos indicadores resultou a seleção de 17 pesquisas (9 dissertações e 8 teses) que, a partir da leitura do trabalho completo, possibilitaram indicar elementos para discutir a relação entre os movimentos sociais do campo e a construção de políticas públicas voltadas para uma educação do campo.

Sobre o indicador "crítica à educação rural para uma nova educação, a do campo", pode-se dizer que o termo "educação do campo" é empregado quase de forma antagônica à "educação rural" (CARVALHO, 2004, p. 97). Para os defensores do ruralismo pedagógico, o campo era percebido como um lugar de retrocesso e ignorância pela sociedade (REIS, 2015, p. 151), e mesmo havendo iniciativas do Estado com o objetivo de superar o atraso da população para atender o direito constitucional social, a educação rural foi tratada com menor importância, exceto em alguns momentos específicos, a fim de atender aos interesses de grupos hegemônicos (CARVALHO, 2004, p. 97).

Foi para contrapor a concepção de retrocesso que os movimentos sociais rurais emanaram, incorporando à luta outra qualificação capaz de distingui-la do rural (CARVALHO, 2004, p. 97), com o intuito de desconstruir a imagem do campo como o lugar do atraso e (re)construir a imagem do campo como espaço de vida, de trabalho e de construção coletiva da concepção dos trabalhadores e trabalhadoras como sujeitos políticos (GOIS, 2017, p. 199).

Neste ponto, a educação do campo concebe-se de uma forma crítica à educação rural, levando-se em consideração a maneira como foi organizada pelo Estado brasileiro. Nos documentos oficiais sobre educação brasileira, a população rural apenas aparece como dados, números citados de uma população esquecida, atrasada, não moderna e dependente do urbano (ALMEIDA, 2016, p. 45).

Para Michelle Freitas Teixeira (2011), a contraposição entre sociedades urbanas e modernas e atrasos no meio rural, à luz de Sauer,

> [...] tem influenciado pensadores brasileiros em suas interpretações, perspectivas e possibilidades

> de vida no campo, a negar a importância da luta pela terra e de qualquer processo de redistribuição da propriedade fundiária. Partindo do pressuposto de que *cidadania no campo* é um contrassenso e que modernização é sinônimo de urbanização, estas interpretações condenam o meio rural por sua inviabilidade como espaço social e produtivo. (SAUER, 2011, p. 41).

Para superar a ideologia tradicional do espaço rural como sinônimo de retrocesso, que desconsiderava a força de trabalho e a riqueza produzida pela maioria pressionada por uma minoria latifundiária, os camponeses não tiveram alternativa senão tomar para si a autoria política da sua própria história (BRITO, 2011, p. 48). Neste contexto, em contraposição ao modelo dominante hegemônico, seria necessário criar mecanismos capazes de construir a educação do campo e no campo, a partir das representações dos sujeitos que pertencem ao território em que se encontram as diferentes identidades camponesas. Romper com a linearidade histórica de problemas relacionados as escolas do meio rural é relevante como apontou Barros (2016).

Edson Marcos de Anhaia (2019) compartilha a opinião de Caldart, pois afirma ser a educação do campo

> [...] negatividade, por expressar uma resistência às relações sociais de produção capitalistas, que geram a expropriação dos trabalhadores em geral e, em específico, no campo, também historicamente a precarização de acesso a direitos básicos como educação, entre outros, por considerar o campo como lugar de atraso para o desenvolvimento econômico; positividade, porque para além da denúncia, realiza práticas e apresenta propostas articuladas às mesmas no sentido de colocar em movimento as mudanças, não esperando um momento ideal para alcançá-las; enfim, é superação, por ter presente como horizonte um projeto societário que busque a emancipação humana. (CALDART, 2010, pp. 23-24).

Logo, o debate no meio social sobre a necessidade de revitalizar, valorizar e garantir as escolas no meio rural brasileiro, com a intencionalidade de se contrapor a visão de escola rural, “relegada às mazelas do Estado”, e

abandonando "[...] a ideia do campo como lugar de atraso, de abandono das formas de produção familiar, da desvalorização da cultura rural [...]" (SALES, 2018, p. 27-28) foi o marco da mudança. Este debate passou a ganhar força a partir dos anos finais de 1990 pela ação dos movimentos sociais populares ligados à terra, os quais trabalharam num conceito de educação do campo.

Agora, com relação ao segundo indicador, "relação entre os movimentos sociais do campo e a construção de políticas públicas voltadas para uma educação do campo", pode-se confirmar que todos os textos avaliados trouxeram a discussão sobre experiências educacionais como resultado da mobilização dos trabalhadores rurais, que se organizaram em movimentos sociais para garantir as condições mínimas de sobrevivência ou para lutar por políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores.

Na verdade, a existência da educação do campo decorreu da atividade educacional e das lutas sociais do MST, bem como da capacidade de articulação deste movimento social que confronta o nacional com outros sujeitos políticos coletivos (TITTON, 2010, p. 28). Para Carvalho (2006, p. 39), o desenrolar da reivindicação de educação para as áreas de reforma agrária trouxe consigo a questão sobre qual proposta educativa atende aos anseios desta população. O Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em parceria com várias entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), propiciou o início da ampliação do debate entre educadores e movimentos sociais sobre a necessidade de uma educação para o campo.

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como um programa de educação de trabalhadores rurais em projeto de assentamentos de reforma agrária, deve ser considerada uma proposta dos movimentos sociais (ANTONIO, 2010, p. 14), originada em meio à manifestação do "Movimento Por Uma Educação do Campo" que se deu no ano de 1997, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA).

O PRONERA não pode ser identificado senão a partir desse processo de luta que inclui diversos movimentos sociais camponeses, orientados pela crítica à condição histórica de negação da educação ao povo do campo e pela necessidade de conquista de uma política educacional que esteja diretamente aliada ao projeto de sociedade que tem como referência a agricultura familiar, o respeito ao meio ambiente e a dignidade para quem vive e faz do campo um espaço de produção econômica, cultural e social (TEIXEIRA, 2011, p. 82).

Para dar resposta à demanda materializada pelos movimentos sociais, em 2002, o governo aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Consideradas um salto para consolidação da Educação do Campo do Estado, as Diretrizes trazem delimitações e conceitos que até o momento estavam apenas nas reivindicações dos movimentos sociais, por exemplo, a identidade da escola do campo (BRASIL, 2002, p. 1).

A pesquisadora Clarice Aparecida dos Santos (2009, p. 95-96) dividiu a educação do campo em ciclos. O primeiro foi definido como o ciclo da emersão da questão da Educação do Campo para o país, um ciclo de afirmação e reconhecimento do direito e um reconhecimento do direito em novas bases, da base das lutas sociais. Já o segundo ciclo foi identificado como o ciclo dos avanços e das conquistas para dentro do Estado, na sua iniciativa de instituir novas políticas públicas advindas do protagonismo inaugurado pelos camponeses, por meio de suas organizações, no primeiro ciclo.

Menezes (2017, p. 90) argumenta que a Educação do Campo, enquanto política, configura-se mais como uma política de governo, seja em nível federal ou municipal, caracterizada por programas e ações ainda bastante pontuais e focais do que como política permanente de Estado, elemento que demanda o desafio da organização e articulação dos movimentos e organizações populares no sentido de garantir o assento da Educação do Campo como política de Estado. Matias e Barros (2019) discorreram sobre o conceito de políticas públicas e seus vínculos com o Estado.

Ao longo do estudo de Rocha (2007, p. 111), percebeu-se que sua opinião sobre os Movimentos Sociais do Campo tem como protagonista o MST, que vêm mantendo a resistência e alcançando conquistas. Para ele, no campo da educação, uma das principais conquistas que vêm timidamente se efetivando, a partir da luta desencadeada pelos referidos movimentos por educação, foi a criação e implantação do PRONERA.

De acordo com Santos (2009, p. 100), Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO também segue a vertente da reinvindicação de políticas a partir dos movimentos. O PRONERA, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; O PROCAMPO e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), ambos vinculados ao Ministério da Educação, são oriundos da mobilização das organizações e movimentos sociais. Essas políticas públicas evidenciam que a luta pela reforma agrária transcende a luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de diversos outros espaços.

Embora Barros (2013) tenha debatido sobre as especificidades do PRONERA na condição de uma das estratégias do Estado, percebemos que o Programa apresentou importante ação ao tratarmos das políticas públicas.

Conclusão

A leitura das produções acadêmicas relacionadas à educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas no banco da BDTB procurou compreender o relacionamento entre as políticas públicas e os movimentos sociais, e como esta temática contribuiu para as mudanças de concepções entre educação rural e educação do campo. Com isso, foi possível concluir que os movimentos sociais, gradualmente, foram acompanhados por questões históricas que envolvem a luta por reforma agrária, a crítica à Educação Rural, a necessidade de educação aos povos do campo e a relação instituída entre Estado e movimentos sociais como molas propulsoras para uma política pública do campo.

Os movimentos sociais do campo, por exemplo, o Movimento Sem Terra (MST), originado dos trabalhadores rurais, surgiu para defender das pressões pela posse da terra e também para reivindicar uma educação do campo, contrapondo-se à educação rural.

A educação rural, conforme estabelecida na legislação brasileira, se redefiniu como educação do campo a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 e posteriormente a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília no ano de 2002.

Como principais resultados, identificamos que as demandas apresentadas pelos movimentos sociais foram consideradas em pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), como também fortaleceram a Educação do Campo, na área de conhecimento da Educação, e traduziram as contradições e tensões presentes na questão.

O PRONERA, PROCAMPO e o PRONACAMPO foram apresentados nas produções acadêmicas como programas de natureza educacional, tendo como protagonistas desta política os movimentos sociais. Dessa forma, a revisão bibliográfica acerca do tema ganha cada vez mais novos estudos, o que possibilita uma gama maior de possibilidades àqueles que se aventurarão neste ramo do saber daqui em diante. E, por esta razão, espera-se que este estudo possa contribuir de alguma forma para a continuidade de pesquisas que envolvam questões sobre luta por educação do campo.

Referências

ALMEIDA, Raiza Dias de. **Educação do campo, movimentos sociais e práticas educativas**: uma análise da política do campo em Miradeiro – MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_e943a661fcdc04bd6145eb7f096ba1be. Acesso em: 10 de junho 2019.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_63a4f075b42f97836fdea99c10ec6639. Acesso em: 10 de junho 2019.

ANTONIO, Clesio Acilino. **Por uma educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_3b7bc1c8c2b391939cfff37f97cb2a25. Acesso em: 10 de junho 2019.

BARROS, Josemir Almeida. Educação do campo/rural: o Pronera e suas repercussões. *In:* LIMA, Antônio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (org.). **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BARROS, Josemir Almeida. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. *In:* LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. São Paulo: Pacto, 2016.

MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. As políticas sociais nos planos de governo dos presidenciáveis 2018 no Brasil e a mídia. **Revista de Políticas Públicas**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.339-355, 25 jul. 2019. Universidade Federal do Maranhão. http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p339-355. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11923. Acesso em: 08 de abril 2020.

MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n. 13, p.128-145, 30 mar. 2019. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**. http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721. Acesso em: 10 de abril 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 1 de abril 2019.

BRASIL. **LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 1 de abril 2019.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 de abril 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 8 de abril 2019.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo**: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_75218934d7fdd486e7beecef7ab3fa6b. Acesso em: 10 de junho 2019.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Leonardo Freitas de Moraes; SILVA, Hélio Ribeiro Santos. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-223.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. *In:* Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (org). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo**: PRONERA, uma política pública em construção. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_30a4a02695c861923b5b586682c1b2ff. Acesso em: 10 de junho 2019.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

GOIS, Magaly Nunes de. **Participação e controle social dos movimentos sociais e sindicais na educação do campo**: um estudo no estado de Sergipe. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_334472f9f1b7ddbaed144a9f75548640. Acesso em: 10 de junho 2019.

KLEIN, Célia. **Por que mudar? Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o ensino médio do estado de Rondônia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_ba73e7964ea4c041a32092af9e46ddf2. Acesso em: 10 de junho 2019.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; PEREIRA; Camila Casteliano; FERREIRA, Rosilda Maria Borges. **Educação do campo e movimentos sociais**: diálogo e perspectivas com as escolas no campo na região metropolitana de Curitiba. XII Jornada do HISTEDBR, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/9/artigo_eixo9_258_1410835248.pdf. Acesso em: 25 de maio 2018.

MARTINS, Dinorah Nogueira de Souza. **A educação nos assentamentos de Sem Terra no Sudoeste da Bahia**: o caso do assentamento de Amaralina em Vitória da conquista. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC-SP, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_2dff329ec82d4a131fcdc8517c7d031a. Acesso em: 10 de junho 2019.

MENEZES, Ana Célia. **Educação do campo no semiárido como políticas públicas**: um desafio à articulação local dos movimentos sociais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_2295754d61d48560527b96a30f4cdb4c. Acesso em: 10 de junho 2019.

PINTO, F. C. S.; CHIARELLO, Felipe; VIVA, R. Quaresma. **O Constitucionalismo econômico**: a constituição econômica brasileira no documento de 5 de outubro de 1988. CONPED. 2012. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f19c44d068fecac1. Acesso em: 20 de abril 2019.

PLATAFORMA, **Sucupira**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=2wKeodQeJ6FgPRfpCIygPIHP.sucupira-213?areaAvaliacao=38. Acesso em: 10 de junho 2019.

REIS, Cleiviane Peres dos. **Estado, lutas de classe e políticas públicas de educação para o campo de Tocantins**: territórios em disputa. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFT_1bb0450ce8e42cc06620d54a175417f8. Acesso em: 10 de junho 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Heliane Oliveira. **A educação do campo nos espaços de lutas políticas dos movimentos sociais**: análise e contribuição da formação dos educadores(as) MST no Maranhão via PRONERA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_0eb8b300ba017809d62084c33de98bf9. Acesso em: 10 de junho 2019.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores**: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Arraias. Tese. Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_63fd7c81c386a610199466f61c24e6dd. Acesso em: 10 de junho 2019.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e as políticas públicas no Brasil**: a instituição das políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b1e6fbc9a45aba7525e66cf44da2e351. Acesso em: 10 de junho 2019.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. **Formação de educadoras e educadores de campo**: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_d1482901f303d896d9846f1392a6a86a. Acesso em: 10 de junho 2019.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Florianópolis, SC, 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_3887811d1bc51339da00d4baa614be6d. Acesso em: 10 de junho 2019.

7 PROFESSORAS NORMALISTAS RURAIS EM MATO GROSSO: ESCOLA NORMAL REGIONAL DE PONTA PORÃ (1940-1974)

Marilu Marqueto Rodrigues
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Neste estudo objetivamos analisar como foi instituída e como ocorreu os processos formativos docentes ofertados na Escola Normal Rural Regional de Ponta Porã – ENRPP – no período de 1959 a 1974, localizada em Ponta Porã, na fronteira do estado de Mato Grosso com o Paraguai, bem como apontar algumas reflexões sobre a organização da ENRPP em Mato Grosso nos anos de 1960 a 1974[1].

Escola rural regional, ou normal rural era, como descrito por Joaquim Moreira de Sousa (1944, p. 304), um estabelecimento de ensino que se dedicaria à formação de professoras e professores que iriam atuar nas chamadas zonas agrícolas, situadas na zona rural[2]. A escola normal rural regional deveria, portanto, ser uma instituição a ser instalada no meio rural para preparar professoras e professores que atuariam nas instituições escolares rurais brasileiras.

A escola normal rural era defendida por intelectuais brasileiros como Sud Mennucci, Manoel Bergström Lourenço Filho, Joaquim Moreira de Sousa, entre outros que compunham a sociedade dos amigos de Alberto Torres[3] e que propunham uma transformação das escolas primárias no meio rural, nas quais deveriam atuar mestres com consciência agrícola, capazes de formar o homem da zona rural para atuar no seu meio. Afinal, essa deveria ser "[...]

---

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

2 Zona rural: nomeação dada a terras geograficamente localizadas distantes dos centros urbanos, bem como ao homem, a educação e tudo que os ligassem. A partir dos anos 1990, segundo os movimentos sociais do campo e várias organizações da sociedade civil iniciaram o movimento pela educação básica do campo no Brasil, no período pós LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) passou a ser nomeada como educação do campo. om o passar dos anos a nomenclatura também mudou de zona rural para meio rural.

3 A Sociedade Civil dos amigos de Alberto Torres foi fundada em 1932 no Rio de Janeiro com o objetivo de discutir problemas nacionais à luz do pensamento de Alberto Torres. Entre seus fundadores estavam Ari Parreira, Cândido Mota Filho, Juarez Távora, Plínio Salgado e Ildefonso Simões Lopes. A Sociedade criou núcleos regionais em Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco Goiás e São Paulo para promover estudos sobre as realidades socioeconômicas, educação rural, imigração e aproveitamento de recursos naturais como fonte de energia. (LIMA SOBRINHO; SILVA, 1939).

uma constante obra educativa, persistente e tenaz como um apostolado [...]", como dito por Mennucci (2006, p. 104), e que poderia levar mulheres e homens a se manterem no meio rural evitando o êxodo para as cidades.

Nessa mesma perspectiva, foi criada uma escola rural para formação de normalistas rurais missioneiras para o exército de abnegadas professoras na cidade mato-grossense de Ponta Porã, no ano de 1960, que aliou seu percurso à história da cidade em que nos importa narrar.

Ponta Porã ou em Espanhol-Guarani "*Punta Porã*"

Como consta na Resolução n. 617 de 18 de julho de 1912, o Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques presidente do estado de Mato Grosso, criava o município de Ponta Porã, situado ao Norte pelos rios Ivinhema, Brilhante e Santa Maria e ao Sul pelo Paraguai, ao Leste pelo Rio Paraná e a Oeste pelos municípios de Bela Vista e Maracaju.

Ponta Porã, nos anos em estudo, era uma área povoada por indígenas dos povos guaranis e "[...] desse aspecto peculiar da natureza, adveio-lhe o nome espanhol-guarani de "*Punta Porã*", dado pelos paraguaios, antes da guerra[4] de 1870, e literalmente significa em português: ponta bonita". Para ele, o nome aportuguesou-se para "Ponta Porã, e depois de constituídas as duas povoações-irmãs, passou a designar somente a parte brasileira". A outra parte da fronteira foi denominada como "Pedro Juan Caballero, em homenagem a um dos líderes da independência do Paraguai". (BEZERRA, 2015, p. 74).

Embora no início dos anos de 1930, Ponta Porã contasse com uma população de cerca de 40 mil habitantes, a desmedida extensão territorial, ao longo dos anos, foi desmembrada em diversos municípios como Dourados, Amambai e Mundo Novo. (BEZERRA, 2015).

Com a política de interiorização promovida pelo governo Federal de Getúlio Vargas, a partir dos anos de 1940, no dia 13 de setembro de 1943, por meio de a promulgação do Decreto-Lei n 5.812, foram criados os Territórios Federais: Ponta Porã, Guaporé, Rio Branco, Amapá e Iguaçu. (BRASIL, 1943). Essa condição de Território Federal durou até o ano de 1946, ano no qual Ponta Porã voltou a ser município do estado de Mato Grosso. (IBGE, 2017).

No relatório elaborado pelo governador do Território de Ponta Porã, José de Alcântara Albuquerque, no ano de 1946, enviado ao Presidente da República do Brasil, Albuquerque descreveu que o Decreto n. 34 de 27 de abril de 1946, como estabelecido no artigo 4º, parágrafo 1º da Lei n 8.530 de 02 de janeiro de 1946, estabeleceu a criação de a Escola Normal Regional de Ponta Porã, que funcionou durante um ano, com apenas duas classes do primeiro ano do Curso Normal Regional, em um prédio improvisado, construído de

4 A Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai opôs Brasil, Argentina e Uruguai ao Paraguai e se estendeu entre os anos de 1864 e 1870. (PIRES JUNIOR, 2015).

madeira e, aparelhando-o apenas com os recursos didáticos e mobiliários mínimos para o funcionamento. Albuquerque ressaltou ainda que o corpo docente da escola provinha de São Paulo e de outros estados.

> Não havia tempo a perder e, mesmo sem verba para a construção do Prédio destinado a êsse Curso, adaptou-se um de madeira, aparelhando-o com material indispensável, anteriormente adquirido para a Escola Normal, sendo iniciadas as aulas, sob a orientação didática de professores vindo de São Paulo e de outros Estados, devidamente registrados no Ministério da Educação, após se ter obtido, daquele Ministério, a permissão necessária para esse funcionamento. (ALBUQUERQUE, 1946, p. 36 - 38).

Com a extinção do Território de Ponta Porã, Albuquerque destacou que o estado de Mato Grosso não assumiu a administração daquela localidade, ainda assim, o curso normal foi ofertado até o final do ano letivo, mediante "[...] a importância que o Curso Normal Regional representa para aquela região e de como o povo anseia por uma solução satisfatória, pelo qual possa continuar, no corrente ano, amparado pelo Governo Federal [...]". (ALBUQUERQUE, 1946, p. 36 - 38).

Albuquerque (1946) ressaltou ainda a importância do Curso Normal Regional para a região e pediu pela sua continuidade, pois "[...] não seria possível Mato Grosso, em face de suas parcas rendas, manter esse estabelecimento [...]", contudo, esse pedido não foi aceito. Com a extinção do Território de Ponta Porã, o Curso Normal Regional de Ponta Porã funcionou apenas naquele ano de 1946.

Figura 1 - Curso Normal Regional em Ponta Porã (1946).

Fonte: Relatório do Governador do Território de Ponta Porã (1946).

Vimos ao fundo da figura 1, o improvisado prédio de madeira onde funcionou o Curso Normal Regional de Ponta Porã no ano de 1946. À frente da escola, é possível notar várias pessoas, possivelmente convidados e autoridades que ali compareceram para alguma solenidade. É possível ver um número significativo de estudantes do curso regional, todas uniformizadas.

Em 18 de setembro de 1946, o território de Ponta Porã foi extinto e tornou-se município do estado de Mato Grosso. (IBGE, 2017). Mais tarde, situada nos limites do estado, na fronteira com o país vizinho, Paraguai, mais ao norte do país, Ponta Porã, entre os anos de 1951 a 1955, era vista como uma localidade violenta e, conforme disposto no excerto a seguir, nos anos de 1950, o governante de Ponta Porã encontrava dificuldades em manter a ordem e segurança da cidade, sofrendo com a insegurança e a instabilidade pública naquela localidade. (MATO GROSSO, 1951-1955).

> Na região de fronteira com o Paraguai, nos municípios de Amambai e Ponta Porã, houve em fevereiro último, um surto de bandoleirismo, caracterizado especialmente pelo saque a estabelecimentos da zona rural e assassinatos de seus proprietários. [...]. Essa região, nas vizinhanças do Paraguai, tem tido, nestes últimos anos uma situação de segurança precária para seus habitantes e para as suas propriedades. (MATO GROSSO, 1951-1955, p. 32).

Importante notar que naqueles anos, o estado de Mato Grosso contava com uma vasta área geográfica de cerca de 1.498.113,370 km². Essa área ocupava cerca de 17,59% em relação ao restante do Brasil. Visando ter mais controle sobre a extensa área, bem como em suas fronteiras, era preciso criar estratégias para resguardar o lado brasileiro fronteira com o Paraguai. Em 1943, o governo brasileiro dividiu o estado configurando os Territórios Federais de Ponta Porã e do Guaporé, atual estado de Rondônia. Nos anos de 1950, o Território de Ponta Porã foi novamente incorporado ao estado de Mato Grosso. (IBGE, 2017).

No ano de 1977, contudo, o estado de Mato Grosso foi novamente dividido. O governo federal decretou a divisão do estado com a Lei complementar federal n. 31 em 11 de outubro 1977 e Mato Grosso foi desmembrado em dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. (IBGE, 2002), e, Ponta Porã passou a compor o estado de Mato Grosso do Sul.

Escola Rural Regional de Ponta Porã e a suposta ineficiência do estado e dos serviços prestados por ele

Ponta Porã, nos anos de 1951, contava com uma escola de que ofertava o curso normal particular, o Ginásio São Francisco de Assis, como consta no relatório datado de 1956, escrito pelo Inspetor Federal Mario de Carvalho. O Ginásio era administrado pelo professor paulista João Brembati Calvoso. (PONTA PORÃ, 1956, p. 1). Em 1952, o Ginásio foi fechado. Com a solicitação, apoio e intervenção de pais de alunos, comunidade e autoridades da cidade, em 1953, a escola foi reaberta e passou a ser dirigida pelo professor Antônio Teófilo da Cunha. (PONTA PORÃ, 1956, p.1).

Em 23 de agosto de 1954, foi fundada a Sociedade Educadora e Mantenedora do Ginásio São Francisco de Ponta Porã, com diretoria eleita e mandato de um ano, recebendo recursos e investimento de sócios, bem como outras verbas dos governos do estado de Mato Grosso, do município de Ponta Porã e do governo federal brasileiro, bem como outras cotas de alunos. (PONTA PORÃ, 1956, p. 1).

A Sociedade Educadora de Ponta Porã – SEPP se tornou a mantenedora do Ginásio em conjunto com alunos cotistas. A sociedade tinha por finalidade manter o Ginásio São Francisco de Assis por meio de a Sociedade Instrutiva, composta por um presidente, um tesoureiro, um secretário e outros membros participantes, eleitos para um mandato de um ano. (PONTA PORÃ, 1956, p.1).

A SEPP foi declarada como instituição de utilidade pública pelo governo do estado de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa, no ano de 1953, Lei n. 583 de 30 de setembro do mesmo ano. (MATO GROSSO, 1953).

Dessa forma, o Ginásio São Francisco, que ofertava o ensino secundário na cidade de Ponta Porã, retomou suas atividades de ensino. No ano de 1954, o senador João Vilas Boa e o deputado federal José Fragelli, secretário da Educação de Mato Grosso, em uma visita à cidade, souberam da situação do Ginásio, instalado no antigo quartel da Guarda Territorial. (PONTA PORÃ, 1956, p. 1).

José Fragelli ao saber das condições precárias nas quais as instalações do Ginásio São Francisco se encontrava, instituição escolar que era gerida pela Igreja Católica, destinou o prédio construído pelo governo federal, mediante convênio com o governo estadual na cidade de Ponta Porã, local no qual funcionaria a escola pública ENRPP, para o Ginásio São Francisco, justificando que o prédio ficaria desocupado por 1 ano, pois o estado alegava não estar em condições econômicas de instalar a escola normal rural e, portanto, poderia cedê-lo ao Ginásio particular São Francisco. (PONTA PORÃ, 1956, p.1).

Em 15 de setembro de 1956, o Ginásio São Francisco foi instalado no prédio do que seria a escola pública normal rural/regional de Ponta Porã, a ENRPP. (PONTA PORÃ, 1956, p.1).

Nesse interim, autoridades governamentais elaboravam e aprovavam projetos orçamentários para a construção do Ginásio São Francisco. Com o Projeto Lei n. 72/56, de autoria do deputado Adê Marques, datado de 15 de setembro de 1956, foi enviado à Assembleia Legislativa de Mato Grosso e "[...] autorizava o poder executivo a dispender a importância de 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) para construção de um Ginásio na cidade de Ponta Porã [...]". (MATO GROSSO, 1956, p. 4), o que viabilizou as atividades escolares a serem ofertadas pelo Ginásio São Francisco e assim desocupara o prédio da ENRPP. (MATO GROSSO, 1956).

Como se pode ver, embora o estado de Mato Grosso alegasse a falta de verbas públicas para manter a Escola Rural Regional de Ponta Porã, CR$ 2.000.000,00 - dois milhões de cruzeiros – foram destinados para a construção do Ginásio São Francisco, sob a gestão de a Igreja Católica. Há aí presente uma contradição.

Pensamos que isso talvez tenha se devido ao fato de interesses dos políticos da região, afinal, era importante manter aliados junto à Igreja Católica, o que coaduna com o que foi dito por Bezerra (2015, p. 86), para quem "[...] a ocasião da cedência do prédio público que estava sendo construído para abrigar uma escola normal mostra uma ideia recorrente que auxilia a justificar tal ação: a suposta ineficiência do estado em dar conta dos serviços prestados por ele, e que por isso, são delegados à iniciativa privada [...]".

Frente às essas questões que fomos delineando, defendemos a pesquisa que realizamos considerando fontes documentais escolares, consoante a Jacques Le Goff (1990) se mostrou particularmente relevante "[...] porque em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia, de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade", (LE GOFF, 1990, p. 51), faz-se importante registrar a história.

Nessa direção, a leitura de atas encontrada no Arquivo Permanente da Escola Estadual Adê Marques nos permitiu o registro histórico da fundação e como foi a organização de a escola normal regional pública do estado de Mato Grosso.

Parte da documentação, contudo, foi perdida devido a uma forte chuva que inundou um "quartinho" que acomodava os documentos referentes à fundação da escola normal regional de Mato Grosso. Isso também parece ser um fato corriqueiro nos arquivos brasileiros, uma vez que "[...] os arquivos brasileiros enfrentam, de forma geral, os sérios problemas comuns aos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos [...]". (BACELLAR, 2007, p. 49).

Retomando a história da instituição, no relatório de 1956, o Inspetor Federal Amélio Carvalho, descreveu as condições físicas do prédio da ENRPP

que foi ocupado pelo Ginásio São Francisco, e era um "[...] prédio muito amplo, construído numa vasta área de 47. 970 metros quadrados permitiram folgadamente o aparelhamento de aulas especiais, pistas de esportes, bebedouros, lavatórios e vasos sanitários, sistema turco". (PONTA PORÃ, 1956, p. 2). Como vemos foi uma cessão bastante vantajosa para a Igreja que passou a gerir a oferta do curso normal regional: um prédio bem localizado, novo, com amplas salas e demais dependências.

O mesmo Inspetor descreveu que a organização administrativa do Ginásio São Francisco para o ano de 1956, nomeadamente composta pelo Diretor, Antônio Theophilo da Cunha, pela secretária, Áurea Brandão, pela auxiliar de secretaria, Antonilda Avila da Cunha e pela chefe da disciplina, Algacyr Torres Pissini. (PONTA PORÃ, 1956, p. 2).

Com o Decreto Lei n. 1.251 de 27 de agosto de 1959, publicado no Diário do Estado de Mato Grosso em 1960, a Escola Normal Regional de Ponta Porã foi criada, instalada e iniciou seu funcionamento no ano de 1960.

Figura 2 - Escola Normal Regional de Ponta Porã [Entre 1963 a 1965].

Fonte: Arquivo Permanente Escola Estadual Adê Marques.

Na figura acima, uma fotografia que foi tirada entre os anos de 1963 a 1965, como identificado na caixa onde a encontramos. É possível ver que a localidade na qual foi construída em Ponta Porã apresentava características rurais. As ruas sem pavimentação, arvoredos no entorno da escola e quase isolada. Na figura é possível ver uma jovem carregando livros ou cadernos, possivelmente uma professora ou estudante da instituição, saindo da instituição escolar. Não há casas na vizinhança da extensa área em volta da instituição escolar.

Embora seja dia, não há movimento ou pessoas circulando no entorno, uma característica das pequenas cidades interioranas brasileiras no período

em estudo. Notamos que já havia instalação de rede elétrica e ao fundo percebemos que havia água encanada pela presença da caixa de água visível. O que nos permite afirmar que a instituição escolar, um prédio de alvenaria com instalação sanitária, era considerada moderna para a época e para a região, onde ainda prevaleciam aspectos rurais. Acreditamos que mesmo as residências, possivelmente, poucas pudessem contar com instalações sanitárias adequadas e mais modernas.

A grandiosidade do prédio permite constatar que era uma instituição modelo, proeminente na localidade. Cabe considerar que prédios das instituições escolares, festividades, aspectos arquitetônicos, entre outros, tinham como objetivo demonstrar a supremacia de quem a construiu perante a sociedade que "[...] testemunham tratar-se efetivamente, da escola hegemônica da região". (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 40).

Figura 3 - Foto da Escola Estadual Adê Marques.

Fonte: Google Maps.

Ao longo dos anos, o prédio escolar foi reformado e recebeu diversas alterações em sua estrutura. Visualizamos, na figura 3, uma nova fachada de entrada com uma varanda e um novo pavilhão construído aos fundos, com a adição de mais salas de aulas. Ao longo dos anos, o edifício recebeu várias obras de manutenção e reparos. Nos anos de 2010 e 2011, outra reforma efetivada gerou perda de importante documentação da escola que registrava sua trajetória.

Escola Regional de Ponta Porã: ensino revelado

Nas atas de resultados finais dos anos de 1960 a 1968 conseguimos identificar a denominação "escola normal regional" na unidade escolar. Com

essa definição, de Escola Normal Regional de Ponta Porã, a ENRPP, ofertava o curso ginasial, curso normal primeiro ciclo, curso normal segundo ciclo e o curso de adaptação normal. (PONTA PORÃ, 1960-1968).

Os cursos foram normatizados pelas diretrizes do Decreto Lei n. 8.530 de 1946, segundo o qual poderiam ser ofertados cursos de primeiro ou segundo ciclos, vigorando até 1961, quando a LDB foi promulgada. Entendemos que os cursos de primeiro ciclo eram os cursos ofertados às pessoas que concluíram a quarta-série primária, com idade mínima de 13 anos, como descrito no art. 21, da Lei *n.* 4.024, de 20 de dezembro de 1961, LDB n. 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação.

> Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginasial, e idade mínima de quinze anos. (BRASIL, 1961).

O Art. 2º da LDB n. 4.024/61 descreveu que o "[...] ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos". A mesma Lei, também citou no seu Art. 3º sobre a formação para especialistas e administradores escolares que "[...] Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário". (BRASIL, 1961).

Pelas normativas estabelecidas na LDB nº 4.024/61, as escolas regionais, no primeiro ciclo ou ensino ginasial, formariam regentes para atuar no ensino primário, em curso de quatro anos, denominado curso regional. No segundo ciclo, a formação com duração de três anos, formaria pessoas em nível de segundo grau, para atuar no curso normal rural. Também admitia-se uma formação mais aligeirada, de dois anos, desde que ingressantes já tivessem concluído o 2º grau.

LDB nº 4.024/61 estabeleceu, no Artigo 34 da mesma Lei que "[...] o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário".

A partir daí, conforme Art. 54 da LDB nº 4.024/61, as escolas de grau ginasial expediriam diploma a quem concluísse o curso normal regional, fosse primeiro ciclo ou ensino ginasial, como regente de ensino primário. As

escolas de grau colegial expediriam diploma para pessoas formadas em nível de segundo grau, como professoras e professores primários. Possivelmente a ENRPP formava regentes de ensino primário, uma vez que se configurava como escola de grau ginasial.

Observando o que a Lei vigente daqueles anos dispunha, ao longo dos 13 anos, entre 1961 a 1974, a ENRPP manteve as mesmas diretoras. Talvez isso se deva ao fato de não haver profissionais habilitados para a função ou por indicação política, uma vez que o ingresso da diretora e da secretária se deu por meio de autorização do governo mato-grossense.

Quadro 1 - Diretora e secretária da Escola Normal Regional de Ponta Porã 1961-1974.

Nome	Função	Período	Ingresso por
Ilma Marques Candia	Diretora	1961- 1974	Autorização
Glória Adela Candia Rodrigues	Secretária	1961-1974	Autorização

Fonte: Ponta Porã 1961 a 1974.

Não encontramos nenhum outro registro de professoras e professores que atuaram na escola nos anos anteriores a 1974, mas inferimos que muitos dos que continuavam lecionando em 1974, também poderiam ter atuado nos anos anteriores, assim como nos pareceu comum a permanência dos profissionais na escola por longo período, a exemplo da diretora e secretária.

Quadro 2 - Professoras e professores da Escola Normal Regional de Ponta Porã – 1974.

Ordem	**Nome**	**Formação**
1	Almeia Cunha	Curso Normal
2	Maria de Lourdes Araujo Bianchi	Curso Normal
3	Nancy Terezinha Furtado Loureiro	Curso Normal
4	Isabel Barbosa	Curso Normal
5	Maria Lúcia Holsback Valdez	Curso Normal
6	Lurdes Romeiro Saldanha	Curso Normal
7	Alvanis Marques	Curso Superior Est. Sociais
8	Antonio Chiaroni Bini	Curso Superior Ciências

9	Bariha T. Geitani	Curso Superior Ed. Física
1º	Bernardina Rosa Ramires	Curso Superior Est. Sociais
11	Dalva de Oliveira Maciel	Cursando 3º Ano Normal
12	Ennê Russul Vieira	Curso Superior Letras
13	Ilda de Assunção Lino da Silva	Curso Superior Ciências
14	Olga Brandão de Carvalho	Curso Superior Est. Sociais
15	Olmira Boeira Zatorre	Curso Superior Ciências
16	Soely Teixeira Roncati	Curso CADES
17	Zilda Mattos Ancel	Curso Superior Est. Sociais
18	Almira Nimer	Curso Superior Est. Sociais
19	Carmem G. Rivero	Curso Superior Est. Sociais
20	Ieda Mascarenhas Vargas	Curso CADES
21	Maria Isabel Estigarribia	Curso Superior Est. Sociais
22	Mario Regis Ribeiro	Curso Superior Ed. Física
23	Nímia Eloisa Franco Marques	Cursando 1º Ano de Letras
24	Noemi A. Palmeira Zago	Curso Superior Letras
25	Roberval Roncatti	Curso Superior Ciências
26	Zoraide Icassati de Oliveira	Curso Superior Letras
27	Maria Liége Lopez Bacelar	Curso Superior Ciências
28	Maria Aparecida Garrido	Pedagogia
29	Maria Albertina de Villa Jara	Curso de Castellano
30	Maria Leny Antunes	Curso Superior Geografia
31	Iria Pitzchk	Curso Superior Ciências
32	Maria Gertrudes M. da S. Pacheco	Pedagogia
33	Geraci Escaliante Bianchine	Pedagogia
34	Ana Maria de Cordoue	Curso Superior de Letras

Fonte: Ponta Porã, 1974.

Importa notar que o quadro de professoras e professores é extenso e que vários docentes apresentavam a mesma formação. Podemos notar que no ano de 1974 havia muitas salas de aula em funcionamento. Observamos

que dentre 34 docentes, apenas 6 eram normalistas e uma, Dalva de Oliveira Maciel, cursava o ensino normal e, Nímia Eloisa Franco Marques, cursava Letras. Interessante notar que somente duas professoras ainda estavam cursando o ensino superior. Todas as demais eram graduadas.

Outra observação que fazemos é que das 34 professoras e professores, 31 eram professoras mulheres e, embora fosse comum à época que os homens ocupassem as funções de gestão e administração da escola, na Escola Normal Regional de Ponta Porã, as funções de gestão estavam a cargo das mulheres. Na instituição, portanto, o ensino e a gestão eram majoritariamente femininos, configurando mais uma amostra da feminização do magistério.

Para Jane Soares de Almeida (1998), alguns mitos permearam à esfera do feminino e a feminização do magistério surgiu a partir de "[...] mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres, acrescidas de uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica [...]. (ALMEIDA, 1998, p. 74).

O que Almeida (1998) nos apresentou foi um novo pensar sobre a questão da feminização do magistério. Para ela, "[...] pensar no magistério sem pensar no feminino é hoje inviável". Para além disso, há que se considerar que "[...] feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar. (ALMEIDA, 1998, p. 78).

Retomando o quadro 2, apresentado anteriormente, na coluna na qual descrevemos a formação dos professores, acreditamos que a menção à formação Curso Normal, refere-se àquelas professoras que foram habilitadas no Curso Normal Rural Regional de Ponta Porã. Isso porque causa-nos estranhamento se não houvesse alunas formadas na instituição e que não tenham também ali atuado. É possível ainda que as normalistas regionais formadas na escola pudessem estar atuando nas comunidades de Ponta Porã. Essa assertiva, contudo, não foi comprovada e suscita possibilidades de novas pesquisas, a partir das fontes coletadas.

Analisando as atas de resultados finais de 1960 a 1964, localizamos ainda que o ensino na escola Normal Regional de Ponta Porã era organizado em turma mista e turma feminina, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. (PONTA PORÃ, 1960-1964).

O quadro seguinte apresenta o quantitativo de professoras e professores formadas e formados pela Escola Normal Regional de Ponta Porã dos anos de 1964 a 1971.

Quadro 3 - Professoras e Professores Formados pela Escola Normal Regional de Ponta Porã nos anos de 1964 a 1971.

Ano de conclusão	Professoras e Professores formadas e formados normalistas rurais
1964	45
1965	35
1966	24
1967	29
1968	08
1969	36
1970	48
1971	50

Fonte: As autoras.

Analisando os dados acima, nos anos de 1964 a 1971, a Escola Normal Regional formou 271 docentes, entre professoras e professores que seriam normalistas rurais, na cidade de Ponta Porã - MT. Segundo as atas de resultados finais, o Curso Normal Regional feminino e o Curso Normal Regional Misto, juntos formaram 45 docentes. A partir do ano de 1965, as turmas formadas foram do Curso Normal de 1º ciclo e Curso Normal de 2º ciclo, que juntos formaram 226 docentes entre professoras e professores normalistas rurais.

Nas atas de resultados finais verificamos que a turma feminina era formada por moças da cidade de Ponta Porã e das comunidades vizinhas. As aulas da primeira turma tiveram início no ano de 1961 e término em 1964.

Consideradas as disciplinas ministradas no curso Normal Regional Feminino e no curso Normal Regional Misto, elas apresentavam variação, como podemos acompanhar pelo quadro 4 abaixo.

Quadro 4 - Disciplinas dos cursos Normal Regional Feminino e Misto da Escola Normal Regional de Ponta Porã 1960-1965.

Curso	Ano	**Disciplina**
Normal Regional Feminino	1º	Português, Matemática, Francês, Psicologia, História do Brasil, Geografia, Desenho, Trabalhos manuais.
	2º	*[32]
	3º	Português, Matemática, Francês, Psicologia, História do Brasil, Geografia, Desenho, Trabalhos manuais, Metodologia, Anatomia.

	4º	Português, Matemática, Francês, Psicologia, História Geral, Geografia, Metodologia, Canto Orfeônico, Higiene e Puericultura.
Normal Regional Misto	1º	Português, Matemática, Geografia, Ciências, Desenho, Trabalhos manuais.
	2º	Português, Matemática, Francês, História do Brasil, Geografia, Ciências, Desenho, Trabalhos manuais, Canto Orfeônico.
	3º	Português, Matemática, Francês, Psicologia, História do Brasil, Geografia, Desenho, Metodologia, Trabalhos manuais, Anatomia, Canto Orfeônico.

Fonte: (PONTA PORÃ, 1960 a 1965).

As fontes coletadas não nos permitiram identificar as disciplinas ofertadas ao 2º ano do curso Normal Regional Feminino. Pensamos em pelo menos duas possibilidades para esse fato. Uma delas poderia ser que as aulas seriam as mesmas ministradas no curso misto, com abordagem diferenciada, e outra possibilidade seria a de que as disciplinas ministradas no 1° ano misto também seria ofertado com abordagem diferenciada. Há que se considerar uma terceira alternativa: a formação de uma turma diferenciada, cujas disciplinas fossem uma junção do que era ofertado em todos os anos. Enfim, não havia menção nas fontes encontradas.

Observamos que para a turma feminina, o curso oferecia as disciplinas de Português, Matemática, Psicologia, História do Brasil, História Geral, Geografia, Ciências, Desenho, Metodologia, higiene e Puericultura, Trabalhos Manuais, Anatomia, Canto Orfeônico. Além disso, eram ofertadas aulas de Francês.

Pensamos que essa opção pela Língua Estrangeira se dava uma vez que a maioria das professoras eram freiras e provinham da França, como afirmou Cleicineia de Oliveira Souza (2017) "[...] com a extinção das Congregações que ofertavam o ensino para a população na França, as religiosas tomaram medidas para assegurar sua existência nas localidades nas quais pudessem encontrar um mínimo de simpatia da população [...]". (SOUZA, 2017, p. 50).

Souza (2017) relatou que muitas dessas freiras, ao chegarem ao Centro-Oeste e Norte do Brasil, assumiram aulas nas quais tinham um conhecimento específico.

O Curso Normal Regional feminino era ofertado com duração de quatro anos. Provavelmente esse curso equivaleria ao ensino de 1° grau ou ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, cujas disciplinas de História Geral e Higiene e Puericultura eram ministradas apenas para o curso feminino. O currículo do Curso Normal Regional feminino, no ensino ofertado para mulheres, era

5 Não encontramos uma fonte que nos permitisse identificar as disciplinas ministradas nesse período.

composto por disciplinas que reforçavam a concepção de responsabilidade e inclinação das mulheres às tarefas domésticas. Notamos que a disciplina Ciências não integrava o currículo do Curso Normal Regional feminino, levando-nos a concordar que se a "[...] escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas.". (LOURO, 1997, p. 88).

Nesse sentido, apontamos que os papeis femininos e masculinos nas relações e práticas escolares sempre foram demarcados implicitamente, e por vezes explicitamente, no currículo escolar, configurando um perfil esperado para homens e mulheres. Para o homem a formação para a atuação nos negócios, a ciência e o raciocínio lógico, para as mulheres o trato, o zelo e o cuidado abnegado do lar e da educação dos filhos e marido, enfim "[...] para meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura". (LOURO, 2013, p. 444).

A escolarização das mulheres continuava a ser encarada como uma formação moral, afinal elas não precisavam de muitos conhecimentos, por que estavam destinadas a cuidarem de manter suas casas limpas, educarem seus filhos e filhas, cozinhar, lavar, entre outros serviços domésticos. Com isso, o fato de se tornarem professoras, não as isentava de se responsabilizar pelo cuidado de suas casas e famílias. No máximo, seriam "mestras" nos horários possíveis e que não as deixassem abandonar os afazeres domésticos, enquanto os homens atuariam em carreiras bem remuneradas.

Essas práticas e ensinamentos constantes no currículo da Escola Normal Regional de Ponta Porã carregavam certa intenção: a de conceber maneiras ou modos que parecessem naturais à vida das professoras normalistas, de modo a que " [...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução.". (LOURO, 1997, p. 446).

A menção ao currículo não foi descrita, de forma clara, na Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 para oferta nos anos dos cursos ginasial e colegial. Contudo, transferiu para os Conselhos Federal e Estadual de Educação a competência das indicações das disciplinas e práticas educativas para o curso ginasial e colegial.

> Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.
> § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos

> conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.
> § 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.
> § 3º O currículo das duas primeiras séries do 1° ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.
> Art. 36. O ingresso na primeira série do 1° ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961, p. 6-7).

Analisando o quadro 4, no qual está a descrição das disciplinas ofertada no curso Normal Regional Feminino e no curso Normal Regional Misto, é possível algumas análises.

No curso regional, provável curso de 1° grau, com duração de quatro anos, equivalente ao que ainda hoje identificamos como 5ª a 8ª série, ou Ensino Fundamental, 2º ciclo, disciplinas como Ciências e Pedagogia não apareceram no currículo da Escola Normal Regional de Ponta Porã. A disciplina Trabalhos Manuais e Atividades de Economia Doméstica e a disciplina Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da região compuseram a disciplina denominada apenas de Trabalhos Manuais que englobava todas essas temáticas.

Por fim, a disciplina Francês apareceu no currículo da escola, com um caráter de estudos clássicos e provavelmente compunha o currículo para que professores e professoras com essa formação pudessem atuar nas aulas ofertadas. Para Nosella e Buffa (1996, p.32) a disciplina de Francês foi instituída também porque "[...] naturalmente as freiras, principalmente francesas, eram as mestras ideais". Provavelmente, nessa instituição de ensino, a disciplina de Francês também foi ministrada por uma freira. Cabe comentar ainda que as disciplinas da base comum apresentavam caráter preparatório, centrado na cultura geral.

Parece-nos evidente ainda que a educação ofertada pela Escola Normal Regional de Ponta Porã apresentava as disciplinas como um ensino complementar para a educação feminina, cujo objetivo principal era "[...]

completar a educação da mulher, em especial a mulher do campo, a educação rural, para que os lares nas regiões rurais fossem recantos agradáveis e que manteriam a população no campo, promovendo um nível de vida satisfatório". (FERREIRA, 2014, p. 249).

Embora nosso estudo não se encontre características ou ênfase específica no ensino da Economia Rural Doméstica, concebemos que a finalidade do ensino ofertado pela Escola Normal Regional de Ponta Porã se assemelhava às mesmas instruções metodológicas que foram descritas por Ferreira (2014), uma vez que naquela instituição foi ofertado um curso de magistério rural entre os anos de 1953 a 1961, no qual as alunas aprendiam sobre a vida rural e cujas "[...] atividades escolares focalizavam problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural". (FERREIRA, 2014, p. 249).

O currículo da Escola Normal Regional de Ponta Porã, no estado de Mato Grosso, foi reestabelecido e reestruturado, no que Louro (1997) denominou de etapas sequenciais com uma roupagem escolar e didática. Na formação oferecida prevalecia um currículo cujos conteúdos articulavam aos ensinamentos de formação geral, como Português, Matemática, História Geral, com outras disciplinas que se voltavam para os cuidados médicos, psicológicos, higiênicos, sociológicos, fisiológicos e atividades econômicas da região.

A organização do ensino normal Regional e Rural em Mato Grosso não conseguiu atender a demanda de professoras e professores com formação de normalistas rurais, no período em estudo. Na maioria das escolas primárias ainda atuavam professoras e professores leigos, marcadamente nas escolas primárias rurais. É preciso ainda ressaltar que, uma vez estruturado o sistema de ensino, governantes e responsáveis pelas secretarias e departamento da educação mato-grossense se eximiram da responsabilidade de criação e organização de escolas normais rurais públicas que fossem suficientes para atender as demandas do vasto estado mato-grossense.

Escola Regional de Ponta Porã: para além dos Eventos e Ritos

Em meio à documentação encontrada identificamos parte da organização do Curso Normal 1º ciclo e do Curso Normal 2º ciclo ofertados na Escola Normal Regional de Ponta Porã nos anos de 1965 a 1971.

Quadro 5 - Organização do Curso Normal 1º ciclo e do Curso Normal 2º ciclo na Escola Normal Regional de Ponta Porã 1965 a 1971.

Curso	Ano	Disciplinas
Normal 1º Ciclo	1º	Português, Matemática, Geografia, História, Francês, Ciências, Desenho.
	2º	
	3º	Português, Matemática, Geografia, História, Metodologia, Inglês, Organização Social Política.
	4º	Português, Matemática, História, Ciências, Física, Metodologia, Psicologia, Inglês, Música.
Normal 2º ciclo	1º	Português, Matemática, Geografia, História, Francês, Ciências, Desenho, Ed. Física.
	2º	Português, Matemática, História, Francês, Ciências, Desenho.
	3º	Português, Matemática, Desenho, Filosofia, Metodologia, Física, Psicologia, Inglês, Música.

Fonte: PONTA PORÃ, 1965 a 1971.

No quadro 5, temos informação do currículo da Escola Normal Regional de Ponta Porã referentes aos anos de 1965-1971, nos quais deixaram de aparecer nas fichas de atas de resultados finais a nomenclatura Curso Normal Regional, registrado apenas como Curso Normal. Não havia informações referentes ao 2º ano do 1º ciclo.

Podemos analisar que a formação para regentes de sala de aula, nos anos iniciais, ou para atuação nas turmas de 1ª a 4ª série - 1º ciclo, na Escola Normal Regional de Ponta Porã, incluía conteúdos como o cuidado com a saúde e instrução da população. Interessante notar que o currículo incluía as disciplinas de conteúdo mais geral, mas também disciplinas de formação específica como Metodologia, Psicologia e Música.

Com isso, o curso normal ofertado a partir de 1965 se afastou do curso normal rural e se aproximou do curso normal urbano e, em 1971, com o Decreto n 3.076 de 28 de setembro de 1971, a Escola Normal Regional de Ponta Porã passou a denominar-se Escola Normal Adê Marques, sendo extinta a denominação "Normal Regional".

A partir de 1971, a Escola Normal Regional de Ponta Porã deixou de ofertar o curso normal denominado 1º ciclo e 2º ciclo. Com a mudança do nome passou a ofertar apenas o Curso de Magistério, nível 2º grau.

Em 1973, com a promulgação de o Decreto n. 1537 de 10 de julho de 1973, publicado no Diário Oficial n 16.391 em 18 de julho de 1973, o governo do estado, José Fragelli, decretou a integração física de três escolas da cidade de Ponta Porã.

> Artigo 1º - Ficam integradas à Escola Normal Adê Marques, criada pelo Decreto 3076 de 28 /09/ 1971, o Grupo Escolar José Bonifácio, criado pelo Decreto nº 1211, de 03/08/70 e o Ginásio Estadual São Francisco de Assis criado pelo Decreto nº 2973, de 02/01/70. Parágrafo único: as escolas de que trata esse artigo, passarão a denominar-se Escola Estadual de I e II graus Adê Marques. (MATO GROSSO, 1973, p. 1).

Atualmente permanece com a denominação de Escola Estadual Adê Marques e oferta os cursos Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos.

A título de conclusão: algumas considerações

Situada nos limites do estado, na fronteira com o país vizinho, Paraguai, mais ao norte do país, Ponta Porã, entre os anos de 1951 a 1955, era vista como uma localidade violenta. Nos anos de 1950, para manter a ordem pública, que sofria com a insegurança e a instabilidade pública e ainda como meio de garantir a guarda da fronteira Brasil/Paraguai, o governo criou meios para que a população ali se fixasse como uma mola mestra e guardiã da localidade. Uma das estratégias encontradas para que a população ali permanecesse foi a fundação de a Escola Normal Regional de Ponta Porã.

A formação ofertada pela ENRPP, em Mato Grosso, foi adiada por algumas vezes. Em um primeiro momento, quando o território de Ponta Porã foi extinto, perdendo força política, a escola Normal Regional já estava instituída há um ano, mas com os governantes do estado alegando falta de verbas públicas, a instituição escolar não teve prosseguimento. Em um segundo momento, com o prédio para a ENRPP, já construído e instalado, foi cedido à igreja católica entre os anos de 1959 e 1961, pelo secretário do governo para o funcionamento de um ginásio escolar particular de cunho religioso católico, o Ginásio São Francisco, ainda com a alegação de não haver verbas públicas para gerir a educação pública no estado, embora, esses mesmos governantes as destinavam para obras da Igreja Católica, adiando mais uma vez a concretização e idealização da ENRPP.

Mediante tantos percalços e adiações, a criação e instalação da ENRPP se deu pelo Decreto n. 1.251 de 27 de agosto de 1959, embora sua instalação só ocorresse em 1961. Assim a ofertou curso normal regional em Ponta Porã, entre os anos de 1960 a 1965, cuja organização de ensino incluía a oferta de disciplinas e um currículo específico para mulheres, composto por conteúdos que reforçavam a concepção de responsabilidade e inclinação das mulheres às tarefas domésticas e outras tarefas que lhes cabia no trabalho no campo.

Entre as disciplinas ofertadas nos anos de 1960 a 1965 encontravam-se disciplinas que circunscreviam algumas atividades pedagógicas ao cuidado e pela vigilância, tarefas tradicionalmente entendidas naqueles anos como femininas.

A partir de 1965, houve uma alteração significativa na formação ofertada e a instituição escolar reorganizou o currículo e passou a ministrar um ensino mais aproximado ao ensino urbano. Com essas premissas, nos anos de 1971, a educação ofertada pela a ENRPP foi remodelada e a denominação "Normal Regional" deixou de ser usada. A partir de então a escola passou a ofertar apenas o Curso de Magistério, nível 2º grau.

Nos anos de 1973, já utilizando a nomenclatura a Escola Normal Adê Marques, a ela se somou o Grupo Escolar José Bonifácio e o Ginásio Estadual São Francisco de Assis, outras escolas existentes na cidade de Ponta Porã, passando a ser denominada Escola Estadual de I e II graus Adê Marques.

No ano de 1977, o governo federal decretou a divisão do estado mato-grossense com a Lei complementar federal nº. 31 em 11 de outubro 1977 e Mato Grosso foi desmembrado em dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. (IBGE, 2002). Ponta Porã passou a compor o estado de Mato Grosso do Sul.

Atualmente a escola, objeto da pesquisa, permanece com a denominação de Escola Estadual Adê Marques e oferta os cursos de Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos.

Cabe-nos ainda ressaltar que a ENRPP ofertou formação à professoras e professores que atuariam nas instituições escolares rurais, cujo intento estava alinhado ao projeto de segurança da fronteira. Coube, portanto, durante seu funcionamento, formar consciência agrícola entre professoras e professores, como meio de propagar conhecimentos que evitassem a migração e o êxodo rural.

Referências

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

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-79.

BEZERRA, Artur D'Amico. **A Escola Normal de Ponta Porã, Sul de Mato Grosso (1959- 1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

MENNUCCI, Sud. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, junho de1942. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico da Associação Brasileira de Educação, 1944 pp. 289-300. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes. Acesso em: 25 de novembro 2017.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola mater**: a antiga escola Normal de São Carlos 1911-1933. São Carlos: Ed. Universidade Federal de São Carlos/FAPESP, 1996.

PIRES JUNIOR, Arnaldo Lucas. **A imprensa em guerra**: o imaginário e as identidades produzidas nas caricaturas da imprensa ilustrada brasileira e paraguaia durante a Guerra da Tríplice Aliança. (1864-1870). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História Comparada, 2015.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Entre o evangelho e o ensino rural**: educação feminina no Instituto nossa Senhora do Calvário (vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933) Dissertação de (Mestrado), 164f. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá-MT, 2017.

SOUSA, Joaquim Moreira de. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, junho de 1942. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico da Associação Brasileira de Educação, 1944 pp.301-305 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes. Acesso em: 25 de novembro 2017.

Fontes documentais

Decretos/Leis

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.812, publicado em 13 de setembro de 1943**, cria 5 territórios federais brasileiros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm. Acesso em 12: de novembro 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530 publicado em 02 de janeiro de 1946**, Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 de julho 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - N. 4.024/61**, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 de julho 2017.

BRASIL. **Lei n 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 de janeiro 2019.

MATO GROSSO. **Resolução 617 do dia 18 de julho de 1912**. Emancipação política-administrativa de Ponta Porã. Mato Grosso, 1912. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrossodosul/pontapora.pdf. Acesso em: 10 de julho 2017.

MATO GROSSO. **Lei n. 721 de 23 de setembro de 1915**, emancipou a comarca o município de Ponta Porã. Mato Grosso, 1915. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/113/col_mono_n252_pontapora.pdf. Acesso em: 10 de julho 2017.

MATO GROSSO. **Decreto 590 de 31 de dezembro de 1948**, regulamenta o Ensino Normal, organizando e institucionalizando o ensino normal em dois ciclos. Mato Grosso, 1948.

MATO GROSSO. **Decreto n. 1.251 de 27 de agosto de 1959**, criou a escola normal regional de Mato Grosso, a Escola Normal Regional de Ponta Porã. Mato Grosso, 1959.

MATO GROSSO. **Decreto n.1537 de 18 de julho de 1973**, dispõe sobre a integração física das escolas e outras providências. Mato Grosso, 1973.

Relatórios/Atas

MATO GROSSO. **Relatório Assembleia Legislativa**, 15 de setembro de 1956.

PONTA PORÃ. **Relatório Ginásio São Francisco**. Mato Grosso, Ponta Porã, 1956.

PONTA PORÃ. **Atas de resultados finais Escola Normal Regional de Ponta Porã**, 1960-1968.

PONTA PORÃ. **Atas de resultados finais Escola Normal Regional de Ponta Porã**, 1965-1971.

Jornal

MATO GROSSO. **Diário Oficial do estado de Mato Grosso**. Poder Legislativo. Lei n 583, de 30 de setembro de 1953. Publicado em 08 de outubro de 1953.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. Presença; SILVA, Hélio. **Sociedade dos Amigos de Alberto Torres**. Correio da Manhã, 7 de jan. de 1933. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-dos-amigos-de-alberto-torres. Acesso em: 20 de junho 2018.

Mensagem

MATO GROSSO. **Mensagem do Governador do estado de Mato Grosso**. Fernando Corrêia da Costa, apresentada pelo governador do estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa mato-grossense. Mato Grosso, Cuiabá, 1951-1955.

TERRITÓRIO DE PONTA PORÃ. **Relatório do Governador do extinto Território de Ponta Porã.** Dr. José Alves de Albuquerque apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República. Mato Grosso, Ponta Porã, 1946.

Sites

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: www.ibge.gov.br

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa221732.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Diretoria de Geociências Departamento de Geografia Departamento de Estruturas Territoriais 2002: http://www.ipeadata.gov.br/doc/DivisaoTerritorialBrasileira_IBGE.pdf.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ENSINO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

8 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O POVO ACRIANO (1927-1950): ENTRE REGULAMENTOS DA "INSTRUÇÃO PÚBLICA" E DISCURSOS GOVERNAMENTAIS DE MODERNIDADE

Cássio Pinheiro Bandeira
Jamile da Silva de Oliveira
Andréa Maria Lopes Dantas

Introdução

No decorrer dos estudos relacionados à disciplina de História da Educação na Amazônia, vinculada ao Mestrado em Educação, dentro do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre – UFAC, surge o desafio de estudar e escrever um pouco sobre o período do Acre Território e a modernidade educacional pretendida pelos governadores Hugo Ribeiro Carneiro (1927 – 1930) e Major José Guiomard dos Santos (1946 – 1950), tendo como fonte principal de pesquisa os periódicos de jornais da época em que ambos governaram o território do Acre (além de artigos e livros vinculados a temática em análise neste artigo), em especial o jornal oficial do Governo: O Acre[1].

Há de se destacar o contato e o manuseio nas edições específicas do jornal periódico "O Acre" (além de outros periódicos) mostrou a grande riqueza de material e informações que deles poderiam ser extraídos. Trata-se de um desvendar de novas histórias, novos eventos e conhecimento aprimorado, através da história contada pelos jornais.

Assim, e tendo como base essas instigantes fontes histórico-educacionais, o intento principal deste trabalho está em uma análise dos governos de Hugo Ribeiro Carneiro e do Major José Guiomard dos Santos, a partir do ano de 1927 (início do governo Hugo Carneiro) até a gestão de Guiomard Santos, desde sua nomeação para governador e delegado do Território Federal do Acre, até junho de 1950, quando deixa a liderança do governo[2].

Nesse contexto busca-se uma ênfase ainda mais singular: o discurso da modernidade representado nas políticas públicas de fomento e incentivo ao desenvolvimento da educação no Território do Acre. Políticas estas que estão vinculadas a leis e decretos territoriais em que, além dos dispositivos e conteúdos legais, se verifica muitos elementos de cunho moderno nos

1 Periódico de circulação semanal que divulgava as ações do governo do Território do Acre. Anteriormente era o responsável pela divulgação dos atos e fatos do governo do Departamento do Alto Acre. Além das publicações oficiais, tomava nota sobre fatos sociais da cidade;

2 A partir daí José Guiomard dos Santos passou a brigar na Câmara dos Deputados pela autonomia do Acre, que se deu em 1962.

diplomas legais; consideráveis reverberações dos discursos de modernidade dos governadores em comento.

Para fins históricos, até o ano de 1850, o Território do Acre não era mais do que uma terra desconhecida, de modo a não se saber, ao certo, onde levariam suas estradas e rios. Não existia no mapa. Não existia sequer coordenadas coesas para se configurar um mapeamento local, para fins de localização espacial. Foi no intervalo de 1850 a 1880 que as primeiras explorações na região foram registradas. Os eventos que marcaram o processo de anexação da então desconhecida terra acriana ao Brasil foram desencadeados pela descoberta de riquezas naturais, ainda no século XIX, o que despertou, na Bolívia e no Peru, o interesse por seus domínios.

Sendo assim, surgiu uma das maiores batalhas territoriais da história latino-americana: a questão referente à posse de uma considerável parte do território boliviano que havia sido ocupada por brasileiros que avançaram naquelas terras com o propósito de ir em busca da chamada *hevea brasiliensis,* ou seja, a "seringueira", para fins de se extrair o látex (substância viscosa e resistente muito utilizada para confecção de vários produtos, como sapatos e rodas de veículos, através da matéria prima "borracha". O Látex também era conhecido pelo nome de "ouro branco"). O "*Acre custou muito sangue, suor e lágrimas*" (O Acre, 1950).

Daquelas violentas disputas incorporou-se ao Brasil o **Território do Acre**, em 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis, fruto da intitulada "Revolução Acreana", liderada por Plácido de Castro, cuja administração territorial estava nas mãos do Governo Federal, como consequência de uma prodigiosa manobra legislativa que conferia a ele a incumbência de administrar diretamente aquelas novas possessões territoriais.

Dessa feita, ao ser anexado ao Brasil, aquele espaço social necessitou de um arranjo administrativo suficientemente forte para não deixar o controle central, a União, em situação de fragilidade frente aos perigos modernos. No que tange às ideias das oligarquias regionais, o modelo escolhido foi o de transformá-lo em território federal no ano de 1904. Isso implicava em nomear os chefes administrativos diretamente e de acordo com seu alinhamento ideológico com o governo federal.

Ante a tal condição eis que o território passou por sucessivas administrações regulares, de modo que o Governo Federal nomeava os governadores e estes tinham de trabalhar em prol do Estado. Foi justamente durante esse período que surgiram as ilustres figuras de Hugo Ribeiro Carneiro e de José Guiomard dos Santos, que uma vez nomeado pelo então presidente Getúlio Vargas passou a comandar o território e conferir-lhe um aspecto de modernidade a muitos locais daquele inóspito pedaço de chão.

Por tais razões a proposta do presente trabalho é identificar como essa modernidade foi divulgada, apresentada, exaltada e, principalmente, como fora institucionalizada nas leis educacionais do território, a ponto de, inclusive, a partir da garantia de oferecimento da chamada "instrução pública", fortalecer ainda mais o discurso da modernidade no longínquo Território do Acre.

O estudo aqui realizado será dividido em duas, de modo que na primeira tratar-se-á do discurso da modernidade defendido e implementado pelos governadores em análise, para fins de se identificar como apresentou-se a busca pelo desenvolvimento do Território, na direção da modernidade. Já na segunda parte serão realizadas abordagens no sentido de apresentar os elementos de ordem legal presentes nas leis de Hugo Carneiro e Guiomard Santos, de modo a identificar os aspectos de modernidade na implementação de políticas educacionais no Território do Acre. Além disso busca-se (através dessa ponderação) estabelecer vínculos das administrações do território com as ideias de cunho moderno defendida pelos pioneiros da educação nova (e seu emblemático manifesto), e assim apurar o quanto esse movimento influenciou nas ideias latentes de modernização da sociedade por meio da educação.

Nesse passo a finalidade será a verificação dos avanços e efeitos das iniciativas que os governos de Hugo Carneiro e Guiomard Santos empreenderam para "protagonizar" a modernização através de disposições legais, as quais também buscavam a modernização da sociedade por meio da regulamentação da educação do Território do Acre, a fim de colocar a sociedade acriana a par dos melhores índices educacionais valorizados pelo Brasil, durante as décadas de 30 (trinta) e 40 (quarenta) do século XX.

O discurso da modernidade no Território do Acre

Os primeiros contatos com a pesquisa em história da educação revelam um mundo de acontecimentos marcantes, os quais culminam em uma gama de análises sobre a ação humana em um tempo e espaço determinado para fins de se promover a educação no âmbito sócio - cultural de uma sociedade.

Nesse sentido, tem-se uma dada quantidade de terra que fora anexada a nação brasileira na primeira década do século XX. Junto a isso a necessidade, importância e aventura empreendida na busca por um desenvolvimento deste território passou a ser o sonho de muitos que ali viviam e, ao mesmo tempo, fruto de interesses políticos não somente locais, mas também nacionais.

Para tanto, eis que ocorre a nomeação para ocupar o cargo de governador do Território do Acre, por ato proveniente do então Presidente da República Washington Luís (1926 – 1930), do advogado Hugo Ribeiro Carneiro ascende

ao seu posto máximo na política, e passa a governar o então território por um período de tempo que começa em 19 de junho de 1927 se estende até 03 de dezembro de 1930; durante a década de 40 do século XX foi nomeado para governar o Território do Acre o major do exército brasileiro José Guiomard dos Santos. Através de decisão do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) Guiomard assumiu o então território para governar, pelo período compreendido que se estende de fevereiro de 1946 a junho de 1950. Com a presença de tais gestores o Território do Acre passa a idealizar o que se poderia chamar de "modernidade", através de grandes avanços na área de infraestrutura e educação.

Para tanto cabe exaltar a lição de Junger Habermas (2002, p. 05) que assim conceituou os preceitos da modernidade:

> O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas etc. (HABERMAS, 2002, p. 5).

Habermas, em outra lição, faz referência a concepções de Max Weber sobre o discurso da modernidade:

> A teoria da modernização efetua sobre o conceito weberiano de 'modernidade' uma abstração plena de consequências. Ela separa a modernidade de suas origens - a Europa dos tempos modernos - para estilizá-la em um padrão, neutralizado no tempo e no espaço, de processos de desenvolvimento social em geral. Além disso, rompe os vínculos internos entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental, de tal modo que os processos de modernização já não podem mais ser compreendidos como racionalização, como uma objetivação histórica de estruturas racionais. (HABERMAS, 2002, p. 5 - 6).

Verifica-se no primeiro elemento textual sobre modernidade a menção a um sistema de mecanismos que tendem a funcionar de modo contínuo, regular e coeso. A modernidade tende a se estruturar de modo semelhante a um maquinário de situações e recursos sociais que se manifestam na medida em que um outro "sistema de coisas" se apresenta e, com outras ferramentas, induz uma ideia de modernidade que tende a ir mais além do discurso: a pretensão de firmação e consolidação deste discurso.

Não seria por outra meta de afirmação da modernidade a busca por sua consolidação, senão o fator de esse discurso ter em sua constituição a influência no poder político. Sendo as instituições criadas a luz e interesses delimitados e determinados pelo agrupamento ou "agrupamentos" sócio-político presente no poder de cada Estado, eis que a finalidade das instituições estatais resguarda em si as ideias modernas e busca difundi-las na sociedade.

Por outro lado, verifica-se também a ideia de Habermas na qual discute-se a modernidade sob uma perspectiva de grandes modificações de padrões de comportamento social, de modo diminuir as distâncias entre as classes sociais. Isso pressupõe a ideia de que a modernidade tende a surgir de modo salutar quando há participação sócio-política nas decisões que os agrupamentos humanos tendem a valorizar para manutenção do corpo social.

Em uma necessidade essencial de ampliar os trejeitos discursivos sobre a modernidade e o moderno Jacques como analisado por Le Goff (1990).

> A modernidade está, pois, ligada à moda, ao dandismo, ao esnobismo: 'A moda deve ser considerada', sublinha Baudelaire, 'como um sintoma do gosto do ideal que emerge no cérebro humano acima de tudo o que a vida natural nele acumula de vulgar, de terrestre e de imundo'. Compreende-se o êxito destas palavras junto do *dandy* da cultura que foram os irmãos Goncourt, que escreveram no seu Journal (1889): 'No fundo, o escultor Rodin deixa-se devorar demais pelas antiguidades das velhas literaturas e não tem o gosto natural de Carpaux pela modernidade'.
>
> A modernidade encontrou o seu teórico no filósofo Henri Lefebvre, que distingue 'modernidade' e 'modernismo': 'A modernidade difere do modernismo, tal como um conceito em via de formulação na sociedade, difere dos fenômenos sociais, tal como uma reflexão difere dos fatos [...] A primeira tendência – [pg. 190] certeza e arrogância – corresponde ao Modernismo; a segunda –

> interrogação e reflexão já crítica – à Modernidade. As duas, inseparáveis, são dois aspectos do mundo moderno'. (LE GOFF, 1990, p. 167- 168).

Trata-se de ponderações (como se vê) na qual a busca pelo "novo", pelo "arrebatador" ou por aquilo que (de alguma forma) busque o elevar do espírito humano a um patamar de alegria e sentido para suas vidas é o grande elemento norteador da vida na sociedade moderna. O "encantar de espíritos" e mentes é algo com o qual a modernidade faz questão de utilizar para apresentar o moderno, é nesse contexto uma visão de "antecipação do futuro, em tempo presente". Eis que se verifica o componente ideológico da modernidade, o qual Le Goff (1990) delineia dessa forma:

> A modernidade é o resultado ideológico do modernismo. Mas ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica – a modernidade é também impulso para a criação, ruptura declarada com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência para ao academismo.
> Raymond Aron vai ainda mais longe, ao afirmar que o ideal da modernidade é 'a ambição prometeica, a ambição, retomando a fórmula cartesiana, de ser mestre e possuidor da cultura, graças à ciência e à técnica' [1969, p. 287]. Mas isto nada mais significa que ver o lado conquistador da modernidade e atribuir-lhe o que se deve reservar para o modernismo. De qualquer forma é um incitamento a que nos interroguemos sobre as ambiguidades da modernidade como o faremos para concluir. (LE GOFF, 1990, p. 168).

Habermas (com as devidas lições de Weber) apresenta uma visão mais ampla de modernidade. Ela não depende dos pré-requisitos racionais e históricos da Europa; a bem disso vislumbra uma constância de outros fatores que tendem a transformar a sociedade em algo próspero e acessível a todos que dela dependam. Dessa forma o que se propõe é, nada mais, nada menos que uma visão e análise da sociedade na qual se avalie as estruturas sociais e, a depender do nível de participação política dos cidadãos nos mais diversos assuntos da pauta política local (e nacional) e da forma com a qual o Estado institucionaliza seus órgãos para fins de atender aos diversos assuntos de interesse social, eis, então, que se poderia formular uma ideia de modernidade naquela sociedade.

Não seria por outro motivo a palavras abaixo exortadas por Habermas (2002, p. 06), na qual assim desenvolve sua locução argumentativa sobre a inovação da ideia e pensamento de cunho modernista:

> Em face de uma modernização que se move por si própria e se autonomiza em sua evolução, o observador social tem razões de sobra para se despedir do horizonte conceituai do nacionalismo ocidental em que surgiu a modernidade. Porém, uma vez desfeitas as relações internas entre o conceito de modernidade e a sua auto compreensão, conquistada a partir do horizonte da razão ocidental, os processos de modernização que prosseguem, por assim dizer, automaticamente, podem ser relativizados desde o ponto de vista distanciado do observador pós-moderno. [...]. Dessa perspectiva, uma ininterrupta modernização *social* autossuficiente destaca-se dos impulsos de uma modernidade *cultural* que se tornou aparentemente obsoleta; ela opera apenas com as leis funcionais da economia e do Estado, da técnica e da ciência, as quais se fundem em um sistema pretensamente imune a influências. A irresistível velocidade dos processos sociais aparece, então, como o reverso de uma cultura saturada, em estado de cristalização. (HABERMAS, 2002, p. 6).

Trata-se de uma reavaliação da modernidade a luz das diversas transformações sociais existentes em momentos históricos de constituição e formação de uma sociedade, de um povo. Um possível rompimento com as conjecturas históricas e culturais da Europa (sobre a modernidade) tende a firmar o entendimento de que a depender dos elementos constitutivos de um povo as noções de modernidade tendem a ser diferentes (por que não dizer até fabulosas, vez que o discurso criado a partir de uma noção de modernidade tende e romantizar a realidade, como ocorreu, de fato, na formação do Território do Acre).

Não seria por outro motivo que Habermas (2002) assim descreve:

> Uma vez que o mundo novo, o mundo moderno, se distingue do velho pelo fato de que se abre ao futuro, o início de uma época histórica repete-se e reproduz-se a cada momento do presente, o qual gera o novo a partir de si. Por isso, faz parte da

> consciência histórica da modernidade a delimitação entre 'o tempo mais recente' e a 'época moderna': o presente como história contemporânea desfruta de uma posição de destaque dentro do horizonte da época moderna. Hegel também entende o 'nosso tempo' como o 'tempo mais recente'. Ele data o começo do tempo presente a partir da cesura que o Iluminismo e a Revolução Francesa significaram para os seus contemporâneos mais esclarecidos no final do século XVIII e começo do XIX. Com esse 'magnífico despertar' alcançamos, assim pensa ainda o velho Hegel, 'o último estágio da história, o nosso mundo, os nossos dias'. Um presente que se compreende, a partir do horizonte dos novos tempos, como a atualidade da época mais recente, tem de reconstituir a ruptura com o passado como uma *renovação contínua.* (HABERMAS, 2002, p. 11).

Esse aspecto mostra algo bem contundente: a modernidade (ou "tempo moderno") depende do tempo em que se vive. É, justamente, nesse quesito que se constrói o discurso da modernidade: no tempo presente, a propagar um ideário de progresso e desenvolvimento que reflete todo esforço realizado no passado para se alcançar o chamado "progresso".

As premissas de tal discurso passam a serem bem notadas no Território do Acre a partir da chegada de Hugo Carneiro para assumir o governo:

> Ao sentir profunda emoção quem dáquelles gloriosos brasileiros que tombaram cuja indomita bravura acèndrado patriotismo proporcionaram ao clarividente espirito de Rio Branco enriquecer o patrimônio nacional integrando ao domínio da nossa nunca abatida Soberania este magestoso recanto de nossa estremecida pátria.
> Perfeitamente identificado legitimas e nobres aspirações supremas seu valoroso povo, a elle antes de todos por vosso autorisado intermédio quero enviar as minhas primeiras e muito calorosas saudações. (CARNEIRO, Folha do Acre, edição 575, de 19/06/1927).

É curioso notar que, mesmo a edição ser datada do dia 19 de junho de 1927, mas, o trecho acima destacado data do dia 12 de junho de 1927. Isso pressupõe afirmar que a mensagem emitida por Hugo fora apresentada

antes de sua posse como governador, mas, coube ao jornal a incumbência de transmiti-la para o povo apenas quando da chegada do novo governador, para fins de formalizar as eloquentes saudações com seus primeiros atos de governo.

Interessante notar que na mesma edição vislumbra-se uma nota de reverência e apoio solenes do próprio jornal a figura estilizada de Hugo Carneiro:

> O expressivo, caloroso e patriotico radiograma de V. Ex. saudando, por nosso intermédio, ao valoroso povo acreano e evocando os nomes dos heroes mortos na peleja gloriosa da reintegração do Acre, veio encher de justo e profundo regosijo o coração dos habitantes desta terra.
> Sente-se nas palavras de V. Ex. o ardor de uma mocidade brilhante e que já pode orgulhar-se do muito que tem trabalhado pelo progresso de nossa Pátria.
> A condueta deV. Ex. como homem publico constitue uma riqueza moral e uma segura garantia da benéfica actuação de V. Ex. na suprema direcçâo dos destinos do Território.
> Modesta mas legitima interprete do sentimento do povo, ao qual vem servindo ha dilatados annos, num labor indefesso em prol dos interesses deste pedaço da grande Nação Brasileira, a FOLHA DO ACRE tem a honra de retribuir as saudações d_ V. Ex., com os votos de boas vindas e felicidades. (EDITORIAL, Folha do Acre, edição 575, 19/06/1927).

Trata-se, como se vê, de uma mensagem de "bem-aventurança" e "boas vindas" para o novo governador, na qual se mostra o referido jornal quanto a chegada de Hugo Carneiro ao Território do Acre. Além disso, nesta pequena mensagem, tem-se um caractere bem interessante que remete ideia de modernidade, em uma referência constante ao passado, não somente para fins de relembrar os acontecimentos de outrora, no caso, toda história do Território do Acre, desde a sua colonização até a luta armada para incorporar-se ao Brasil, mas para superar esse passado com constante promessa de transformar o tempo presente em algo inovador; a visão que se busca não seria outra senão de que "o futuro chegou".

Isso mostra-se bem evidente na continuidade do editorial do jornal, o qual faz deferência a condição de isolamento por que passa o Território do Acre,

bem como a chegada de um novo administrador tende a representar um passo a mais do povo acreano em sua saga por desenvolvimento:

> [...]. Sabia, antes de partir para esta terra, o quanto tem ella sido victima do menoscabo dos governos federaes, indiferentes aos seus justos reclamos.
> Por isso mesmo, solicitou logo do sr.ministro da justiça algumas medidas urgentes, tendo conseguido a instalação nessa capital, de uma agencia do Banco do Brasil, cujos funccionarios já vêm em viagem; conseguiu trazer comsigo algum dinheiro; tem promessa de que o governo libertará o Acre da tutela da Delegacia Fiscal e da Delegacia do Tribunal de Contas, em Manaus. Agradecia as palavras generosas do seu antecessor, coronel Laudelino Benigno.
> Os dois oradores foram enthusiasticamente apllaudidos.
> Depois as pessôas presentes e os altos funccionarios do Territorio foram apresentados ao sr. dr. Hugo Carneiro, que os acolheu com a lhaneza e a sympatia que o caracteriza.
> O sr. dr. Hugo carneiro, com suas casas civil e militar acompanhou o sr. coronel Laudelino Benigno até a capitania do porto, onde este se acha hospedado. (MANCHETE, Folha do Acre, edição 575, 19/06/1927).

No decorrer de seu governo vê-se uma premissa considerada inovadora e "revolucionária" de Hugo Carneiro em muitos de seus atos de governo. No tocante a educação (ou como se chamava "instrução pública") esse aspecto modernista se apresenta de modo mais contundente, mais incisivo.

Figura como algo de suma importância para o governo a política de alfabetização da população. Em relatório emitido pelo próprio governador é visível essa perspectiva: *"O Acre figura em logar de destaque entre os Estados da União quanto ao seu coeff!ciente de alphabetização. Tem sido preoccupação louvavelde todos os seus dirigentes diffundir no mais alto gráo a instrucção popular"* (CARNEIRO, Instrução Pública, p. 01, 1928). Além disso o senhor governador também relata o seguinte:

> Quando ainda, em viagem, para assumir O governo do Territorio tive opportunidade de divulgar pela imprensa as idéas de que me fazia portador,

> relativamente á sua instrucção publica. Exprimi-me nestes termos:
>
> - No terreno da instrucção publica busquei ouvir a palavra competente de Frota Pessôa, grande autoridade na materia, actual Secretario da Instrucção Publica do Dist'ricto Federal e cuja orientação' tinha muitos pontos de identidade com o meu modo de pensar sobre tão delicado assumpto.
>
> Ensaiarei no Acre a pratica do ensino primario alliado .ao profissional. Ao lado da cartilha, a machadinha ou à faca do seringueiro; ,parelhas com a taboada, a enxada e o anzol; na mão direita o lapis, na esquerda a ferramenta, de modo que a creança aprenda com o 'a-b-c' a manejar com intelligencia pratica os utensilios de trabalho dos logares onde mora e á custa dos quaes vivem seus paes e é sustentada a sua casa.
>
> E' este o rumo que pretendo traçar á instrucção no Acre, melhorando o que é nosso, tendo a instrucção por fim ensinar. sempre para se viver melhor e não sómente para se fazerem exames preparatórios para os gymnasios e academias. Imprimirei á instrucção um cunho eminentemente pratico. Pugnarei pelo ensino de utilidade immediata, adaptado ao criterio regional, de modo que a creança acreana possa, mais facilmente, *ver* as cousas mais importantes da natureza e saiba utilizar-se das que lhe forem mais propicias a melhorar-lhe a vida.
>
> Antes de ser instruido em qualquer outro ramo da actividade humana, o homem deve saber os meios de produzir o alimento, que é a primeira condição da vida. Coherente com o programma préviamente traçado, ao assumir o exercício do cargo que a honrosa confiança do Governo Federal me confiára,, puz mãos á obra e iniciei desde logo a remodelação da instrucção publica acreana . [...]. (CARNEIRO, Instrução Pública, p. 1 -2, 1928).

Aquém da presença de Hugo Carneiro em terras acreanas vê-se que o então major do exército brasileiro José Guiomard dos Santos (ao assumir o governo do Território do Acre) guardava em si um considerável histórico de gestão pública, de participação política, de modo a cumprir as missões que lhe foram culminadas pelo Governo Federal.

De modo semelhante a Hugo Carneiro é notável a verificação de que a figura de Guiomard dos Santos também resguardava em si um ideário e, por que não dizer, um espírito modernista, o qual tinha em meta implementá-lo em terras acrianas. Essa formulação de um "idealismo modernista" no Território do Acre fora implementada desde a chegada do referido major para exercer o cargo de governador. Aliás, é de se apreciar que a modernidade constante nas ações governamentais pretendidas por Guiomard Santos está insculpida em seu discurso de posse, escrito e apresentado no ato de tomada de posse, em 25 abril de 1946.

Para tanto, a de se destacar a análise realizada por Sobrinho (2010, p. 24), que assim ressalta os fundamentos do discurso de posse de Guiomard dos Santos:

> A análise do material de pesquisa permite perceber que o discurso de Guiomard dos Santos é fortemente marcado por esse ideário. A ação reformadora do governante se apresenta tão logo ele assume o governo do Território do Acre, momento em que inicia uma série de reformas e construções de prédios públicos, para dar suporte à sua administração.
>
> Segundo Foucault (1987), as instituições, tais como os hospitais, as fábricas, as escolas, os quartéis, as prisões, dentre outras, determinam fronteiras, operam sobre o comportamento de quem as frequenta, instalam em seu interior modos próprios de regulação de conflitos, de rotinas, de funcionamentos, de procedimentos, de dispositivos de poder e, até mesmo, uma arquitetura que possa favorecer um disciplinamento de corpos e mentes dentro de 'regimes de verdades.
>
> Os prédios em alvenaria vão surgindo na cidade como espaço de ordem, como símbolos de modernidade, uma espécie de monumento que simbolizava um novo tempo que começava no Território do Acre, expressão do ideário sociopolítico da República recém instalada. Não que não houvesse prédios em alvenaria nos governos anteriores ao seu, mas foi durante o governo de Guiomard dos Santos que este número cresceu de forma significativa. (SOBRINHO, 2010, p. 24 - 25).

É de se denotar que o pequeno texto busca uma notável correlação entre o que se apresentava no discurso de posse, e a efetivação das ideias ali presentes, especialmente no tocante a necessidade veemente de "modernizar" o território através de uma infraestrutura urbana que representasse os anseios da população pelo "progresso" e "desenvolvimento" de suas vidas, além de exortar a ideia de que isso aproximava o Território do Acre do eixo sul e sudeste do país (por serem áreas mais desenvolvidas economicamente os estados destas regiões eram tomados como referência de "bem estar social". Se configuravam como a "vitrine da modernidade" no Brasil das três primeiras décadas do século XX).

O discurso de Guiomard dos Santos fora proferido tão logo tenha chegado em terras acrianas, no dia 25 de abril de 1946, com toda ênfase na busca pelo progresso e a implementação de uma "ordem" para os cidadãos, bem como carregava em sua estrutura o ideário da nacionalidade (sobrinho, 2010, p. 17).

Nesse sentido, cabe a menção ao disposto no trabalho de dissertação de mestrado de Sobrinho (2010, p. 17 e 18) que assim interpreta o discurso do então governador:

> Ao chegar ao Território, Major Guiomard dos Santos proferiu seu discurso de posse no dia 25 de abril de 1946 com toda entonação voltada para ideários inovadores, para idéias de nacionalidade, de progresso por meio da ordem.
>
> '*Creio no Acre e nos acreanos*', este foi o slogan com que proferiu tal discurso e com o qual administrou o Território por quase cinco anos. Analisando os elementos presentes em seu discurso é possível identificar que se tratava de um homem com um poder de oratória capaz de convencer toda uma população da necessidade de imprimir um novo ritmo no desenvolvimento das terras acreanas.
>
> O teor do discurso proferido visava a resgatar o espírito guerreiro daqueles que doaram seu sangue para que o Acre passasse a pertencer ao Brasil, no intuito de fazer os acreanos acreditarem que esta "luta" pela revitalização do Território era algo que somente seria possível se cada um acreditasse neste ideal e tomasse para si a responsabilidade de fazer isto acontecer: a modernização da região acreana. (SOBRINHO, 2010, p. 17 - 18).

Como se percebe o discurso tende a inspirar os sentimentos de "acreanidade" dos cidadãos do Território do Acre. Essa inspiração tinha

o propósito irresoluto de angariar confiança dos habitantes para fins de nutrirem, valorizarem e acreditar na gestão a qual se apresentava naquele momento histórico. Não se tratava de mais um governador nomeado para gerir o Território do Acre, não se tratava de cumprir apenas mais um ato de estrita competência conferido pelo Governo Federal para não deixar aquele "pedaço de Brasil" sem uma figura dotada de austeridade administrativa; Guiomard representava a "modernização" que viria para os acrianos.

Isso é bastante salutar quando se aborda os textos de coluna do jornal "Folha do Acre" de 03 de março de 1946:

> A nomeação do 21.° Governador Acreano, depois da retumbante vitoria do Partido Social Democrático nesse Território, é certo trouxe surpresa para uma grande maioria dos homens da Placilandia. Embora desconhecido nò meio em que vai governar, o major Guiomard dos Santos, pelas suas credenciais, é uma esperança que naturalmente corresponderá as aspirações dos seus governados.
> Como é habito, o acreano recebera o seu novo governante com homenagens de hospitalidade, estimulando-o com o seu carinho de povo ordeiro à das reivindicações da ferra. Esse explendor de esperanças sempre demonstrado na primeira recepção, deve ser cheio de bôa fé para que episódios vergonhosos como o do dia 14 não se repitam mais, para maior prestigio da população rio-branquense. (Folha do Acre, ed. 65, p. 1).

A referida coluna busca não somente externar o que a população esperava ou sentia (ante a perspectiva da chegada de um novo governador), mas, como se vê nas palavras expressas na citação acima, as menções jornalísticas tendem a "representar" os cidadãos acrianos e seus sentimentos mais profundos por uma visão de "Acre modernista".

Para melhor fundamentar essas premissas futurísticas é necessária uma considerável referência aos preceitos basilares da concepção de modernidade a qual se apresentava como objeto de busca tanto da parte de Hugo Carneiro, quanto Guiomard dos Santos:

> O discurso que prega a racionalização dos espaços urbanos está intrinsecamente ligado às transformações que ocorreram na Europa,

> em particular a partir da Revolução Francesa no século XVIII. As mudanças de ordem econômica, política e social proporcionaram a expansão de direitos políticos de atores sociais até então excluídos, construindo o ideal da cidadania plena proposta na Declaração Universal dos Direitos dos Homens. Topalov nos alerta que a novidade, ao mesmo tempo em que assustava as elites, gerava um desafio: 'como transformar os bárbaros que vagavam às portas da cidade em cidadãos conscientes de seus deveres e direitos?'. A resposta parecia partir do pressuposto de que seria impossível existir uma geração espontânea de cidadãos, fator que legitimaria a efetivação de políticas intervencionistas, principalmente nos espaços ocupados por miseráveis, modificando suas formas de moradia, hábitos e até mesmo suas sensibilidades. (SOUZA, 2018, p. 13).

Trata-se de uma abordagem cujo discurso modernista assenta suas "garras" com presteza e força. O espaço urbano, a partir do século XIX, se constituiu em algo inovador, libertador, difusor de um momento ímpar no desenvolvimento sócio-humanista o qual a Europa aparentava "respirar" (não à toa que Paris tornou-se uma espécie de "vitrine do modernismo urbano" para o mundo). Por conseguinte, esse "irradiar de raios modernistas" acabou por incutir no espírito empreendedor de governantes a necessidade de se buscar a modernidade, a exemplo do que o "velho continente" vislumbrava.

Tudo isso fora apresentado durante as administrações aqui estudadas mostra o quão moderno os discursos e as personalidades governamentais se apresentavam. A modernidade anunciada tinha em seu bojo um espírito de grandes modificações sociais, de uma realidade considerada "atrasada" e "parada no tempo" para cair nos "braços do futuro modernista".

O discurso da modernidade nas principais leis educacionais do Território do Acre

A educação no Território do Acre, durante as administrações de Hugo Carneiro e Guiomard dos Santos, apresentou-se como instrumento de grande valia na busca por uma "cultura da modernidade". Instruir os cidadãos para se apresentarem socialmente (entre si), para fins de realizarem ações positivas em prol de sua terra, de seu povo, de modo que seu trabalho e seu comportamento estivesse a par do que poderia ser considerado valorosos

nos grandes centros urbanísticos e econômicos do país (ou seja, valores modernistas para uma sociedade futurística, cujas referências estão nas cidades europeias).

Isso é bem notável nas principais leis educacionais do Território do Acre. No último ano de seu governo Hugo Carneiro cria a resolução Nº 5 de 31 de maio de 1930, que trata sobre o regulamento da instrução pública do território do Acre, a resolução foi publicada no jornal O Acre no dia 08 de junho de 1930.

Em seu primeiro artigo a resolução trata sobre os objetivos do ensino no território do Acre, conforme o texto original contido no jornal "O Acre":

> Artigo 1 – O ensino do Território do Acre terá como objetivo a transformação da creança em um ente útil ao paiz e, em particular, a região, conhecendo a própria personalidade e o meio ambiente, ficando apta, desta forma, a colaborar conscientemente para grandeza de ambos e para o bem da humanidade. (O ACRE, 1930, ed. 43, p. 2).

Através do primeiro objetivo já e possível perceber que o interesse da instrução publica era agregar utilidade aos indivíduos, pois com o desenvolvimento era necessário que as pessoas fossem minimamente instruídas para atender as novas necessidades de mão-de-obra.

Há de se perceber a disposição constante no art. 2 das referidas resoluções, a qual se dispõe estabelecer as espécies de ensino que o próprio território haveria de regulamentar, para fins de conferir a devida assistência educacional ao povo, a saber:

> Art. 2 – O ensino no Território do Acre compreenderá:
> – o ensino publico ensino.
> – o ensino particular.
> Paragrapho único – O ensino público será ministrado:
> – pelo governo do território.
> – pelos governos dos Municípios. (O ACRE, 1930, ed. 43, p.2).

Conforme disposição do art. 3 da referida resolução tanto ensino público, como o ensino particular, serão de responsabilidade da chamada "Diretoria de Instrução Publica", órgão vinculado a "Secretaria Geral de Governo" (O ACRE, 1930, ed. 43, p. 2). em consonância ao disposto no art. 2, eis que no art.

4 tem-se a nomenclatura referente ao ensino que será (de fato) oferecido no Território do Acre, conforme disposto a seguir:

> Art. 4 – O ensino publico custeado pelo governo do Territorio do Acre, comprehenderá:
> – o ensino primário.
> – o ensino normal.
> – o ensino technico-profissional.
> – o ensino sedcundário. (O ACRE, 1930, ed. 43, p. 2).

Interessante notar que as disposições linguísticas expressas nos artigos tendem a tornar o texto legal um instrumento público para fins de conhecimento pleno de suas regulamentações, ou seja, trata-se de uma disposição regulamentar com caráter não somente legal (quando busca estabelecer uma política pública de fomento ao ensino), mas informar aos cidadãos quanto ao desígnios a serem estabelecidos pelo governo territorial, em termos de "instrução pública".

Isso é bem marcante ao se vislumbrar os artigos 5, 6, 7 e 8, conforme dispostos abaixo:

> Art. 5 – O ensino primário será ministrado em quatro series:
> § 1.º – O primeiro anno do curso primário comprehenderá a alphabetisação e as noções dos primeiros conhecimentos geraes.
> § 2.º – Nos outros annos do curso serão desenvolvidos os primeiros conhecimentos, em marcha progressiva e de maneira que a creança fique em condições de encontrar facilidade ao ingressar nos cursos normal ou secundario.
> § 3. º – O primeiro anno poderá ser dividido em diversas turmas, de acordo com o adeantamento dos alumnos.
> Art. 6 – O ensino normal terá por fim a preparação technica para o exercício do magisterio primario.
> Art. 7 – O ensino technico profissional terá como objectivo a iniciação da creança em qualquer profissão.
> Art. 8 – O ensino secundario terá como objectivo o estudo das materias que constituem o curso de humanidades. (O ACRE, 1930, ed. 43, p. 2).

Tem-se, pois, por meio dos dispositivos legais anteriormente alinhados, a necessidade premente defendida pelo poder público do território a busca por uma progressividade nos estudos, bem como a clara meta de preparação dos estudantes para o "mercado de trabalho", situação de foco no qual tende a revelar o atributo tecnicista do ensino a ser oferecido.

A partir do artigo 9 passa a ser regulamentado e organizado os aspecto e trejeitos que comportam o chamado "ensino primário". Na ocasião se verifica uma pretensão bem ousada por parte da gestão do Território do Acre de buscar a consciência das crianças, de fazer da "instrução pública" o grande indutor do desenvolvimento social da juventude. Tudo isso tendo por base uma educação de cunho integral.

Depois de alguns apontamentos acerca do dispositivo legal no governo de Hugo Carneiro ("Resolução Nº 5 de 31 de maio de 1930") tratar-se-á outro diploma legal de suma importância na chamada "instrução pública" do Território do Acre: o decreto nº 40 de 11 de março de 1947, cuja finalidade repousa em uma necessidade corrente de reestruturar, reorganizar, reformular e a intitulada "escola normal". Tal instituto possui uma presença histórica bem marcante, conforme disposto nas citações abaixo:

> A Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário no município da Corte. Essa reestruturação do ensino ficou conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, nome do ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império responsável pelo ato. Tais mudanças ocorreram em um período de grandes transformações que ganharam impulso no começo da década de 1870, visando a modernização do Estado e o progresso da nação. Nesse contexto, além de reestruturações nas políticas sociais e econômicas – como, por exemplo, a promulgação da Lei do Ventre Livre, a lei de reforma do Código do Processo Criminal e reforma no Código Comercial – o governo procurou investir e reformular instituições educacionais, que seriam um dos elementos difusores do ideário modernizador. Para isso, seria necessário também um projeto de formação e profissionalização docente.
>
> Desde a promulgação do Ato Adicional de 1834, a educação elementar passou a ser responsabilidade

> das províncias, exceto na capital do Império, que ficou sob a administração do governo central, assim como as faculdades em todo o país. Após a publicação do ato, começaram a surgir escolas de formação de professores em algumas províncias, como no caso da fluminense, que ganhou uma escola normal em Niterói, em 1835. Até 1879 a formação de professores geralmente ocorria em liceus, que acrescentavam o estudo da pedagogia em seu currículo. A partir da Reforma Leôncio de Carvalho, no entanto, as escolas normais das províncias deveriam seguir o modelo estabelecido com a recém-fundada Escola Normal da Corte [...]. (GABLER, 2010, p. 1).

Desse modo, eis que, no segundo ano da gestão Guiomard dos Santos, foi criada pelo decreto já mencionado, as condições para instalação e implementação das atividades concernentes à escola normal no Território do Acre. É de se notar que há uma conjuração de situações e determinações bem destacáveis e salutares quanto aos atos dos governadores analisados neste artigo (quais sejam Hugo Ribeiro Carneiro e José Guiomard dos Santos). Isso é apresentável quando se verifica o ato de Hugo Carneiro em reestruturar o ensino primário e secundário, enquanto Guiomard emitiu decreto para fins de estruturar a formação dos professores. Em cada discurso e ato se vislumbra os aspectos modernistas que ambos valorizavam, em relação a educação. Cada ato voltado para modificações pontuais da realidade presente no Território do Acre. Tudo em nome dos “ideais modernistas”.

Os primeiros artigos do referido decreto assim apresentam-se:

> Art. 1º - O ensino normal, que tem por objetivos formar professores para o ensino primário do Território, será ministrado em dois ciclos: o primeiro dará o curso de regentes do ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em dois anos.
> Art. 2º - Haverá dois tipos de estabelecimento de ensino normal, no Território:
> a) Curso normal regional, estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo do ensino normal.
> b) Escola normal, estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino e o ciclo ginasial do ensino secundário.

> Art. 5º - O curso normal regional que se articulará com o curso primário, se fará em quatro séries anuais, compreendendo as seguintes disciplinas:
> Primeira série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Geografia Geral; 4) Ciências Naturais; 5) Desenho e Caligrafia; 6) Canto orfeônico; 7) Trabalhos manuais e economia doméstica; 8) Educação Física.
> Segunda série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Geografia do Brasil; 4) Ciências Naturais; 5) Desenho e Caligrafia; 6) Canto orfeônico; 7) Trabalhos manuais e economia doméstica; 8) Educação Física".
> Terceira série: 1) Português; 2) História do Brasil; 3) Psicologia e Pedagogia; 4) Didática e prática de ensino; 5) Noções de higiene; 6) Desenho; 7) Canto orfeônico; 8) Educação física, recreação de jogos. (O ACRE, 1947, ed. 811, p. 1).

De acordo com o disposto acima se verifica que a escola normal se subdividia em duas, de modo a buscar a formação dos "gestores de ensino" e, de outra parte, a formação plena dos docentes. A preocupação expressa na lei tinha por base uma duplicidade intrínseca de funções a serem exercidas no âmbito escolar, além disso, em consonância com tudo aquilo que a escola normal a nível de Brasil assim determinava.

Além disso nestas premissas iniciais as matérias a serem ministradas pelos professores durante a formação mostram que uma das finalidades da escola normal era preparar os docentes para fins de obterem um nível de conhecimento que lhes preparasse para contornar as mais diversas situações no decorrer das atividades escolares. Isso é bem destacável quando se vê no art. 4 que na primeira série está especificado a necessidade de se estudar a chamada "Psicologia educacional", bem como a matéria de "Metodologia do ensino primário".

Em seguida, o referido decreto vem a regular a forma de admissão dos alunos que ingressarão na escola normal, de modo a estabelecer os delineamentos necessários ao ingresso na escola de formação profissional dos docentes, a saber:

> Art. 5º - Os alunos de estabelecimento de ensino normal serão sempre de matrícula regular, não se admitindo alunos ouvintes.
> Art. 6º - Os estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos poderão formar classes especiais para cada grupo ou mistas.

> Art. 7º - Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal serão exigidas do candidato as seguintes condições: a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; habilitação nos exames de admissão.
> Art. 8º - Para inscrição nos exames de admissão ao curso normal regional, será
> exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos da escola normal, certificado de conclusão do primeiro ciclo normal ou certificado do curso ginasial e idade mínima de quinze anos.
> Art. 9º - Os exames de admissão ao curso normal, tanto de 1º como de 2º ciclo constarão de provas sobre as seguintes matérias: Português, Matemática, Conhecimentos gerais, levando em conta os respectivos níveis de preparação básica.

Trata-se de disposições legais cuja finalidade está (como se vê) estabelecer um processo seletivo com um nível de rigor acentuado para fins de escolha dos melhores qualificados. Neste aspecto é desse notar que, por lei, os níveis de conhecimento levam em consideração a visão que os candidatos possuem acerca da história e realidade do Território do Acre. Apresenta-se como aspecto modernista, uma vez que o conhecimento dessa "realidade territorial" seria necessário não somente para fins de passar no processo seletivo, mas para fins de transmutar aquela realidade, de revolucioná-la (conforme Guiomard afirmou em seu discurso de posse diante do Poder Executivo Federal).

A educação, como instrumento difusor da modernidade, teria de amoldada com fins em atender aos interesses idealista de um "novo Acre", interesses estes muito bem expressos nos discursos e na imagem apresentada por quem defende esse discurso, pois, como dito anteriormente, Guiomard se apresentava para o povo acriano com um grande carisma, e o maior idealizador de um "Acre moderno", sabia muito bem fazer um boa propaganda de si próprio.

Considerações

Ante ao que fora exposto, trabalhado e analisado acima pode-se constatar que os administradores abordados tinham em si um ideário de modernidade cujas bases repousavam em valores considerados "revolucionários". Esses

valores tinham como característica certa negação do *status quo* vigente da sociedade (no caso em si, da sociedade presente no Território do Acre), por conseguinte a modernidade apresentada tinha como "fachada" o caractere do "novo", a veneração do pensamento de que somente a modernidade, a visão futurística de sociedade já vigente em outros lugares do Brasil e do mundo, seria perfeita para enquadrar o povo nos "caminhos do desenvolvimento".

O difusor da modernidade anunciada pelos governantes, além dos periódicos e jornais de época, tem-se nas leis educacionais um mecanismo de grande valia para se propagar essa modernidade. Aliás, muito além de uma difusão, tem-se a determinação da modernidade. Os dispositivos legais apresentam essa questão de modo significativo. A positivação legal é a grande protagonista do discurso da modernidade; como se vê nos dispositivos legais há claras determinações de como proceder para que a chamada "instrução pública" deve ser exercida. Não se abre muitas fissuras para se interpretar além do que os dispositivos legais assim determinam. Trata-se de um discurso de modernidade encampado pela administração territorial e da qual o povo terá de se habituar, afinal, trata-se de uma "nova era".

A história da educação acriana e seus governantes modernos tende a abrir novos aspectos históricos substancialmente válidos cuja finalidade não está apenas na educação do povo, mas na sua formação histórico-social.

Referências

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Folha do Acre**. Edição nº 575, de 19 de Junho de 1927.

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Folha do Acre**. Edição nº 575, de 27 de Junho de 1927.

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Instrução Pública**, Relatório de Governo, p. 01 e 02, 1928.

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Instrução Pública**, Relatório de Governo, p. 06, 1928

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Instrução Pública**. Relatório de Governo, p. 60, 1930

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Instrução Pública**. Relatório de Governo, p. 60/61, 1930

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Instrução Pública**. Relatório de Governo, p. 61, 1930.

CARNEIRO, Hugo Ribeiro. **Instrução Pública**. Relatório de Governo, p. 62, 1930.

DECRETO Nº 40. **O ACRE**. Edição nº 811, de 11 de março de 1947.

EDITORIAL. **Folha do Acre**. edição nº 575, de 19 de junho de 1927.

EDITORIAL. **Folha do Acre**. Edição nº 65, de 03 de março de 1946.

FERNANDES. **Folha do Acre**. edição nº 576, de 26 de junho e 1927.

GABLER, Louise. **Escola normal.** Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/

GEORGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.htm. Acesso em: 06 de Abril 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Martins Fontes. São Paulo: 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Disponível em: http:// https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf. htm. Acesso em: 09 de dezembro 2019.

MANCHETE. **Folha do Acre**. Edição nº 575, de 19 de junho de 1927.

MANCHETE. **Folha do Acre**. Edição nº 65, de 03 de março de 1946. Disponível em: menu-de-categorias-2/315-escola-normal. htm. Acesso em: 10 de Junho 2019.

RESOLUÇÃO Nº 05. **O ACRE**. Edição no 43, de 31 de março de 1930.

SANTOS, Guiomard dos. **Folha do Acre**. Edição no 65, pag. 01, de 03 de março de 1946.

SOBRINHO, Maria Evanilde Barbosa. **Creio no acre e nos acreanos**: o ideário da modernidade presente no governo de Guiomard dos Santos (1946 – 1950). 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

SOUZA, Sérgio Roberto Gomes de. **Fábulas da modernidade no acre**: a utopia de Hugo carneiro (1927 a 1930). Rio Branco, Nepan, 2018.

9 “PROJETO ARARIBÁ”: COMPARAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E LITERÁRIAS

Sérgio Ricardo Nunes
Regiane Cristina Custódio

Uma análise historiográfica e literária sobre a Guerra de Canudos

Esta escrita é o resultado de uma atividade de experiência didática de ensino que foi realizada na disciplina **História do Ensino de História,** cursada no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no campus de Cáceres. As etapas da atividade incluíram a pesquisa de um tema de História do Brasil, bem como a realização de uma pesquisa bibliográfica a respeito do respectivo tema. Além disso, conteve a análise do referido conteúdo em livro didático e a realização de uma experiência didática em sala de aula para seu posterior registro. Esta produção escrita é, então, o resultado de tal atividade.

O objetivo deste artigo é reunir algumas observações construídas a partir de uma experiência didática realizada em sala de aula tendo como referência a análise do tema selecionado no conteúdo do livro didático “Projeto Araribá”, História, 9º ano, da editora Moderna, sobre a “Guerra de Canudos”, ocorrida no Brasil no período de 7 de novembro de 1896 a 05 de outubro de 1897 e uma determinada produção historiográfica e literária sobre o mesmo assunto. Na oportunidade, foi possível comparar as diferentes abordagens oferecidas ao tema pertencente à História do Brasil, mais precisamente ao início do período republicano da História nacional.

As observações referentes à experiência didática, acima mencionada, que constam neste artigo fazem parte do planejamento didático-pedagógico, tendo em vista a prática de atividade docente, como professor de História do 9° ano do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de Rondônia, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira, no município de Colorado do Oeste para o ano letivo de 2019.

O livro didático analisado para o planejamento anual é o livro de História do 9° ano, da coleção Araribá, produzido pela editora Moderna. Livro esse escolhido pelos professores de História, no ano de 2016, para ser utilizado no triênio letivo de 2017 a 2019 com alunos das séries finais do Ensino Fundamental da referida escola. De acordo com um dos professores participantes do processo de escolha do referido livro, o critério utilizado relaciona-se com a clareza e dinâmica textual, bem como exercícios e avaliações interativos.

Seja entendido como movimento social representativo de uma população excluída da terra, ou sendo visto como simples anseio de sobrevivência frente às adversidades e ao abandono dessas populações do sertão nordestino pela jovem República, dirigida pela velha oligarquia e pelo exército, o tema "Guerra de Canudos" tem sido objeto de debates promovidos por movimentos sociais, historiadores e seguimentos da sociedade civil ao longo do século XX, devido ao peso histórico e ao valor emblemático de seu acontecimento e expressividade (MACEDO; MAESTRI, 2004).

A população que constituiu a comunidade de Canudos era composta de sertanejos, em sua maioria, mestiços e negros. Eram pessoas conhecidas popularmente por caboclos, gente pobre e desvalida, que ao lado de Antônio Conselheiro ocuparam o antigo povoado, rebatizando-o, em 1893, com o significativo nome de Belo Monte. Esses atores sociais tornaram-se protagonistas de uma importante história de resistência e afirmação da vida sertaneja, fator que possibilitou a identificação da História de Canudos com várias bandeiras de lutas de comunidades camponesas Brasil afora, tal a importância do estudo de sua História na Historiografia Brasileira e, também, no ambiente escolar. Sobre esta importância os historiadores José Rivair Macedo e Mário Maestri (2004) comentam o seguinte:

> Belo Monte ocupa espaço essencial na História do Brasil. Merece destaque em virtude da originalidade e da autonomia das formas de organização política desenvolvida por uma comunidade rústica do interior. Belo Monte congregou em torno de si as características dos importantes movimentos sociais contemporâneos. (MACEDO; MAESTRI, 2004, p.171).

A fundação de Belo Monte e seu desenvolvimento no antigo arraial de Canudos representaram em determinado momento da História do Brasil, a insatisfação de uma população com sua condição de total exclusão da vida econômica e social da República, como observa o historiador Edmundo Moniz (1987) no livro "Canudos: A guerra social". Segundo o autor, "Canudos tornara-se o ideal dos sertanejos perseguidos e necessitados" (MONIZ, 1987, p.47), tendo em vista que em sua maioria os habitantes de Belo Monte antes de se inserirem na comunidade vivenciavam uma realidade de miséria, e perseguição social, sendo submetidos a diversas situações de fome e de restrição a todo tipo de bens, não podendo desfrutar de coisas básicas para sua sobrevivência.

Uma parcela expressiva da população que não se reconhecia como cidadãos em consequência das condições de existência negada, encontraram

em Antônio Conselheiro alento e segurança, talvez por sua intenção sacerdotal com base no cristianismo popular, muito presente no cotidiano do povo, e em especial das populações do sertão nordestino. Conselheiro demonstrava coragem e força ao organizar uma comunidade que incluía todos aqueles que tivessem disponibilidade para vida comunal, com base na solidariedade entre os membros e em conjunto, possibilitar a superação das dificuldades e dos conflitos inerentes às questões de posse ou à simples luta diária pela sobrevivência. Por seus conselhos àquela população, Antônio Conselheiro reuniu em torno de si seguidores, e muitos o consideravam santo.

A experiência em uma comunidade coletivista proporcionou àqueles sertanejos uma convivência em certo sentido pautada em uma harmonia social que tinha como objetivos além da organização do trabalho, a partilha dos produtos deste trabalho, de forma a atender as necessidades dos membros da comunidade, fazendo com que o ideal coletivo se sobrepusesse ao individual, mesmo que em pequenos aspectos fosse permitida a propriedade individual, como relata Moniz (1987):

> A principal razão da paz que reinava em Belo Monte era a produção e distribuição de bens. Vigorava a propriedade coletiva da terra, da pastagem, dos rebanhos e das plantações. A propriedade individual cingia-se aos objetos de uso, aos móveis e à moradia. Os produtos de trabalho artesanal, bem como a produção agrícola e pastoril, pertenciam à comunidade, recebendo os artesãos, agricultores e vaqueiros uma cota de acordo com as necessidades de cada um. (MONIZ, 1987, p. 46).

O modelo de organização social construído a partir da coletividade para o trabalho na terra, e para a produção artesanal de mercadorias trouxe prosperidade econômica. Belo Monte representou uma possibilidade de existência pacífica e com certo grau de desenvolvimento social para seus habitantes, que vivenciaram um curto período de bonança e paz, onde indivíduos antes invisíveis no contexto social passaram a ter importância e protagonismo em um ambiente coletivo (MUNIZ, 1987).

A narrativa histórica sobre a Guerra de Canudos apresenta ao longo do tempo, conflitos no campo ideológico, envolve a memória dos acontecimentos do fim do século XIX. Diversos são os fatos que instigam esses conflitos. Entre eles, a exaltação da jovem república que tinha no exército nacional sua representação de progresso, associando o conflito a uma suposta inferioridade intelectual dos sertanejos guiados por fanatismo religioso e ignorância. Um

aspecto preponderante é a necessidade de justificar a atuação desastrosa das tropas governamentais, suas fragorosas derrotas e atuação criminosa no trato com a população de Belo Monte não envolvidas no conflito, ou mesmo aquelas que se rendiam, entre estas em sua maioria mulheres e crianças (MACEDO; MAESTRI, 2004).

Entre as narrativas que explicam os acontecimentos em Canudos, destaca-se uma linha adotada pelo médico baiano Raimundo Nina Rodrigues, que, pautado em teorias eugênicas[1], oriundas dos Estados Unidos e da Europa, afirmava que os camponeses, chamados de jagunços, constituíam uma raça de homens inferiores, fruto da miscigenação, portanto menos capazes de entender o processo civilizatório, representado naquele contexto pela proclamação da República. Como nos apresenta os historiadores Rivair Macedo e Mario Maestri (2004):

> Na interpretação do médico, baseado nas teorias racistas amplamente aceitas pelos intelectuais da época, Belo Monte/Canudos seria a demonstração de desvios praticados por indivíduos mestiços, portanto naturalmente pertencentes a um estagio evolutivo inferior. (MACEDO; MAESTRI, 2004, p. 151).

Além da abordagem construída a partir da pseudociência racial, os historiadores destacam que Nina Rodrigues também associava a figura de Antônio Conselheiro, liderança maior de Belo Monte, a de um doente mental, que pela incapacidade da população mestiça de discernimento, propagava a demência de forma coletiva (MACEDO; MAESTRI, 2004). Na perspectiva do médico baiano seria necessário recorrer a explicações embasadas na medicina psiquiátrica para explicar os acontecimentos, conforme informam Macedo e Maestri (2004).

> Para Raimundo Nina Rodrigues, como vimos em um artigo escrito durante a conclusão do conflito, a explicação da existência de Belo Monte deveria ser procurada na psiquiatria. Antonio Maciel seria um doente mental megalomaníaco e, os sertanejos, o elemento passivo, receptor de uma epidemia de 'loucura'. (MACEDO; MAESTRI, 2004, p.151).

---

1 Teorias eugênicas: pseudociência que parte da seleção dos seres humanos com base em suas características hereditárias com objetivo de melhorar as gerações futuras. O termo foi criado pelo cientista inglês Francis Galton (1822 - 1911), no Brasil, o termo está relacionado à tentativa no final do século XIX, e início do século XX, de justificar de forma cientifica a escravidão e a colocação subalterna do negro na sociedade (MACEDO; MAESTRI, 2004).

Em uma abordagem diferente da utilizada por Nina Rodrigues encontramos a narrativa de Euclides da Cunha (2005) em sua obra clássica da literatura brasileira "Os Sertões", na qual o escritor que cobriu o conflito como jornalista, enviado pelo jornal "O Estado de São Paulo", denuncia os crimes cometidos no desenrolar dos conflitos no sertão, para com a população. O livro de Euclides da Cunha propõe-se a uma interpretação sobre o ocorrido. O escritor reconhece a capacidade de resistência e perseverança do sertanejo, que resistiu bravamente ao conflito com as forças militares nacionais, expressivamente superiores em relação à quantidade numérica de homens para combater a capacidade técnica e bélica, em relação aos sertanejos. Porém o autor, em sua narrativa, não destoa das interpretações racistas e preconceituosas para com a população do sertão, identificando Belo Monte como paragem de fanáticos religiosos e de jagunços praticantes de crimes; local de irracionalidade não propícia à civilização como percebemos nesta passagem de "Os sertões":

> De sorte que ao fim de algum tempo a população constituída dos mais díspares elementos, do crente fervoroso abdicando de si todas as comodidades da vida noutras paragens, ao bandido solto, que lá chegava de clavinote ao ombro em busca de novo campo de façanhas, se fez a comunidade homogênea e uniforme, massa inconsciente e bruta, crescendo sem envolver, sem órgãos e sem funções especializadas, pela só justaposição mecânica de levas sucessiva, a maneira de um polipeiro humano. (CUNHA, 2005, p.161).

De acordo com Euclides da Cunha (2005), a população de Belo Monte era composta por uma espécie de pária social. Sua narrativa explicita os crimes cometidos contra a população do sertão, pelas forças nacionais do governo, envolvidas na campanha contra Belo Monte, mas ao mesmo tempo consolida uma visão negativa para com a população sertaneja representada pelo mestiço, o negro e o caboclo.

Macedo e Maestri (2004) destacam que pela força de sua qualidade literária e por conseguir apresentar uma explicação convincente do ocorrido às elites nacionais da época, o livro se tornou referência sobre o conflito ocorrido no sertão baiano, pautando as diversas abordagens historiográficas construídas ao longo do século XX, sobre essa temática.

De certa forma o livro de Euclides da Cunha (2005) norteou o imaginário social da população letrada do país sendo suas considerações sobre o conflito, e também em relação aos sertanejos, aceita pela referida população.

A influência de “Os sertões” pode ser observada na maneira que os livros de História de uma forma geral abordam a Guerra de Canudos, tratando os seguidores de Antônio Conselheiro como fanáticos religiosos sem cultura, incapazes de civilidade, sendo estes ainda frutos do meio geográfico adverso e hostil à vida.

Outro aspecto é o que diz respeito à necessidade de afirmação da República, que a partir de um golpe de estado comandado pelo exército, substituiu a monarquia como modelo de organização política, necessitando de uma narrativa histórica que a exaltasse juntamente com seus ideais de progresso e civilização, opondo, portanto, a população sertaneja de Belo Monte a esses ideais. Segundo Fonseca (2006), o ensino de História nas escolas do Brasil, nas primeiras décadas da República, era realizado por professores leigos, a partir de livros e manuais didáticos e tinham como objetivo a formação de um tipo específico de cidadão complacente com as estruturas sociais e com a organização política estabelecida. Em suas palavras:

> Desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primários e secundários – dentre os quais alguns se tornariam formuladores de programas, como Jonathas Serrano – apostavam na eficiência do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente. (FONSECA, 2006, p. 50).

Essa ordem social e política, vigente nas décadas iniciais do século XX, tinha como objetivo a consolidação da República dando ênfase na formação patriótica dos alunos e na criação de uma identidade nacional que realçava a ideia do progresso.

Segundo Bittencourt (1990) o ensino primário, em especial o ensino da disciplina de História, objetivava educar crianças e adolescentes de forma que esses assimilassem uma suposta memória nacional, elaborada para que nela fosse evidenciada a figura do herói da nação, uma criação construída para ressignificar o ideário nacional, criando uma suposta identidade de nação.

A construção dessa identidade nacional foi reforçada a partir da exploração, pelo Estado, de outro campo do conhecimento histórico, que foi a criação de feriados e comemorações cívicas. Com isso, o governo agia reforçando o papel preponderante do herói e da relevância dos acontecimentos para a constituição do ideário nacional. Como esclarece Elza Nadai (1993):

> A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas

> quanto pela seleção de personagens a serem cultuados, determinando uma segunda vertente do alcance da História que extrapola os próprios muros da Escola. (NADAI, 1993, p. 152).

A criação de uma identidade nacional também era uma forma de apagar os conflitos sociais existentes entre a elite predominantemente branca de origem europeia e o negro até pouco tempo escravizado e agora abandonado à própria sorte, e as populações indígenas e seus algozes. Conflitos que marcaram a constituição da população brasileira e que deveriam ser apagados do imaginário social e coletivo, dando lugar a uma memória construída para garantir o ideário de uma formação pacífica, necessária para a construção do estado nação, inspirada em países Europeus e nos Estados Unidos (NADAI, 1993). Ainda sobre a educação, o ensino de História, seus objetivos e sua representação nos livros nas primeiras décadas da República, Circe Bittencourt considera que: "A crença de um Brasil seguidor dos passos das nações civilizadas era a tônica que estimulava vários autores de História" (BITTENCOURT, 1990, p. 84).

Nas linhas que se seguem, abordar-se-á a experiência didática acima mencionada no início deste artigo.

Um olhar sobre o livro didático da coleção Araribá destinado ao 9° ano do ensino fundamental

O livro didático utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental da escola Manuel Bandeira, na cidade de Colorado do Oeste – RO faz parte da coleção Araribá, organizada pela editora Moderna. Sendo que o livro destinado aos alunos do 9° ano tem como editora responsável a professora Maria Raquel Apolinário (2014) que é licenciada e bacharel em História pela Universidade de São Paulo/USP. O livro faz referências aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs instituídos no ano de 1998 e sua abordagem sobre o papel da escola, sobre os objetivos da educação, o papel do currículo e os processos de ensino e aprendizagem.

O livro contém o manual do professor e traz na sua apresentação geral uma referência aos desafios da educação escolar na contemporaneidade, ressalta o papel da Educação como ferramenta para viabilizar o processo de humanização, socialização e subjetivação das pessoas e destaca a velocidade com que se tem dado as mudanças na organização da sociedade, nas formas de organização produtivas e no campo do conhecimento motivados pelos avanços tecnológicos, como encontramos no segundo parágrafo do texto da apresentação geral:

> As aceleradas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas têm proposto novos desafios para todos os que se dedicam à formação de crianças e adolescentes. A revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação acarretou alterações profundas no sistema produtivo e nas relações de trabalho em escala global. (APOLINÁRIO, 2014, p. 244).

Ainda segundo Apolinário (2014) mesmo com as significativas mudanças, continua sendo papel preponderante da escola e do professor a realização da formação das crianças e dos adolescentes, preparando-os com informações, conhecimentos formais e fundamentos epistemológicos. Sendo essas condições imprescindíveis para a inserção social no mundo contemporâneo e para o exercício da cidadania.

Sobre a disciplina de História na escola, é apresentado um relato histórico que aborda a inserção da disciplina no currículo escolar no Brasil. Evento que remonta meados do século XIX e destaca a participação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB e do Colégio Pedro II na construção de suas propostas. O ensino de História naquele período tinha como uma de suas finalidades a construção de uma identidade de nação lançando mão de práticas que pudessem, através de datas e festas cívicas, consolidar tal identidade, como destaca a editora responsável pelo livro, Maria Raquel Apolinário (2014):

> As primeiras propostas para o ensino de História do Brasil foram elaboradas pelo o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e contribuíram para estabelecer muitas tradições, como a definição de datas cívicas e marcos cronológicos ainda hoje perceptíveis em intensidades variáveis na cultura escolar brasileira. (APOLINÁRIO, 2014, p. 250).

Na sequência o livro destaca os passos do ensino de História ao longo do período Republicano, nas primeiras décadas do século XX. Aborda a suplantação do ensino da história sagrada pelo ensino da história das civilizações com forte ênfase no ensino da História Política com destaque aos grandes vultos da História da nação, exaltando figuras que se destacaram como pioneiros heróis na construção e no progresso da nação, personificada na figura da República.

Nos anos 50 e 60 do século XX, segundo as apresentações gerais contidas no manual do professor do livro didático, ficam evidentes a preocupação

da disciplina de História com os aspectos econômicos, tais como o subdesenvolvimento. Apolinário (2014) afirma que:

> Nas décadas de 1950 e 1960, o debate sobre as razões do subdesenvolvimento do País fundamentou o ensino da História econômica, com introdução dos estudos acerca dos ciclos econômicos do Brasil. (APOLINÁRIO, 2014, p. 250).

Após as décadas de 1950 e 1960, o modelo que incluía os ciclos econômicos, como categorias de análises no ensino de História foi substituído durante a ditadura civil militar, quando a disciplina de Estudos Sociais foi inserida no lugar das disciplinas de História e Geografia dos currículos do primeiro grau e que, juntamente com a inserção de aulas de Educação Moral e Cívica/EMC e Organização Social e Política Brasileira/OSPB no currículo oficial, tinham como objetivo diluir e despolitizar os conteúdos de ciências humanas nas escolas.

A situação acima mencionada modificou-se com o processo de redemocratização em que ocorreu o retorno das disciplinas de História e Geografia ao ensino fundamental e aconteceu a elaboração de novas propostas curriculares para o ensino de História influenciada pela Escola dos Annales e pelo Marxismo. Sendo esta influência resultado da incorporação pelos docentes do debate teórico e da pesquisa histórica em voga nas universidades, nos anos 1970 e 1980, e responsável pela formação acadêmica dessa geração de docentes da educação básica (APOLINÁRIO, 2014).

Como destaca Selva Guimarães: “As mudanças ocorridas no ensino de História nas décadas de 70 e 80 situam-se no movimento historiográfico vivido no Brasil, nas modificações ocorridas no debate acadêmico” (GUIMARÃES, 1993, p. 111). Sendo essas modificações incorporadas na produção do material didático.

No que diz respeito à organização dos temas, o livro didático da coleção Araribá, destinado ao 9° ano do ensino fundamental, apresenta um desenvolvimento cronológico e integrado combinando estudo da História do Brasil e História geral. Em diversos momentos faz referências à escola dos Annales, à contribuição do marxismo, à História cultural, História do cotidiano e das mentalidades em uma perspectiva de análise global do passado que valoriza aspectos relativos às diversas teorias referenciadas, como é possível observar no fragmento abaixo:

> Nos livros dessa coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global, que combina a dimensão do espaço público com aspectos da vida privada. Isso significa que estudamos o cotidiano

> de outras épocas, os elementos da vida material e as representações do campo da arte e da religião, sem perder de vista as esferas políticas, econômicas e institucionais. (APOLINÁRIO, 2014, p. 252).

Portanto, podemos perceber que a coleção Araribá, tem como um de seus objetivos fazer uma abordagem diversificada do passado ao valorizar aspectos diversos na construção da narrativa histórica apresentada nas páginas dos quatro livros destinados às séries finais do Ensino Fundamental que a compõe.

A Guerra de Canudos é representada no livro da coleção Araribá (destinado ao 9° ano do Ensino Fundamental) precisamente na unidade II desse livro que tem como título "A República chega ao Brasil", no tema III dessa unidade, cujo título "Os conflitos no campo", dá destaque, além da Guerra de Canudos, tratado no livro como conflito, à guerra do Contestado no sul do país e ao cangaço, também no sertão nordestino.

No livro, o tema destinado a tratar o período republicano é composto por vinte e nove páginas. Dessas, apenas duas abordam a História da guerra entre a população de Belo Monte e as forças nacionais. O livro constrói uma narrativa desprovida de detalhes e bem resumida do conflito usando como categoria de análise, a economia, numa clara linguagem teórica marxista, sem explicar os fundamentos e os desdobramentos dessa categoria e nem a relação da realidade econômica com a fundação e organização da comunidade de Belo Monte, como é possível observar no seguinte excerto do livro didático:

> [...] ainda predominavam no Brasil características econômicas herdadas da época colonial [...] a abolição da escravidão, em 1888, não significou a modernização das relações de trabalho [...] neste cenário de subdesenvolvimento econômico e de super exploração dos trabalhadores, agravados por um regime político eleitoral e excludente, surgiram movimentos sociais baseados na religiosidade popular e na liderança messiânica. (APOLINÁRIO, 2014, p. 56).

As causas do conflito também são negligenciadas. O texto do livro didático dá destaque para a abordagem do conflito encontrado no livro de Euclides da Cunha (2005) "Os Sertões", mostrando a influência (já destacada neste artigo) do autor sobre a memória de Canudos.

Podemos concluir que a Guerra de Canudos em tal abordagem é vista como fato menor, de certa forma irrelevante, sendo dado pouco destaque a ela no ensino de História e que permite inferir que o foco principal nesta unidade de ensino é a exaltação da proclamação e consolidação da República.

A seguir, apresenta-se o resultado da experiência didática realizada na sala de aula.

Abordagem da Guerra de Canudos na sala de aula, empatia e identificação com os sertanejos

Na primeira semana do mês de abril do ano de 2019, mais precisamente nos dias 01 e 02, foram ministradas três aulas de História com o objetivo de abordar a Guerra de Canudos no contexto dos primeiros anos da República brasileira, que foi proclamada após um golpe no regime monárquico, por um grupo de militares liderados pelo então Marechal Deodoro da Fonseca, no ano de 1889, pondo fim à monarquia, e a partir de então inaugurou-se uma nova etapa na História nacional que, segundo Macedo e Maestri (2004) não contavam com apoio da população, sendo que a consolidação do regime republicano fora caracterizado por ações contrárias à própria população. Nas palavras dos historiadores Macedo e Maestri (2004):

> O advento da República não contou com apoio popular nem despertou qualquer tipo de participação efetiva das camadas sociais subalternizadas. Essa inércia contrastava abertamente com as efusivas medidas adotadas pela elite militar e civil que, tomando diretamente as rédeas do poder, mostrava enorme determinação em ver concretizadas suas aspirações. A República foi também proclamada contra as camadas populares. (MACEDO; MAESTRI, 2004, p. 49).

A Guerra de Canudos, que se deu no contexto do início da primeira República, representou simbolicamente o oposto dos ideais republicanos, já que a comuna dos sertanejos de Belo Monte era composta de pessoas oriundas das camadas populares sofredoras das mais duras penas, esquecidas pelas elites no sertão.

As aulas foram ministradas para alunos da turma do 9° A, no turno vespertino da escola Manuel Bandeira, composta por 22 alunos, na faixa etária entre 14 e 15 anos, todos moradores da cidade de Colorado do Oeste, no Estado de Rondônia. O objetivo principal das aulas era substituir a invisibilidade, que marca a abordagem feita pelo livro didático em relação à população de Belo Monte e mostrar o protagonismo dessa população no existir concreto.

Como proposta prática a intenção foi trabalhar o tema, garantindo uma abordagem ampla. Lançando mão de textos produzidos a partir de uma

historiografia referenciada no marxismo, na História social, na escola dos Annales, construídos a partir da História oral, da memória de sobreviventes da guerra, conselheristas[2] ou de descendentes diretos destes que pudessem proporcionar aos alunos um conhecimento ampliado da História produzida sobre Canudos, vislumbrando os aspectos sociais políticos e culturais.

Antes do início das aulas foi produzido material didático a partir dos seguintes livros: "A guerra social de Canudos", volume 01; "Canudos a Guerra social", do historiador Edmundo Moniz (1987); "Belo Monte: Uma História da Guerra de Canudos", dos historiadores José Rivair Macedo e Mario Maestri (2004); "Os Sertões", do escritor Euclides da Cunha (2005); "A Guerra do fim do mundo", do escritor peruano Mario Vargas Llosa (2008); também foi utilizada a revista da coleção Caros Amigos, "Revoltas Populares no Brasil: Canudos", da editora Casa Amarela (2014).

O material produzido em forma de texto e slides, continha informações condensadas, de forma a esclarecer aos alunos sobre a riqueza da população, as características físicas, a situação social, a amplitude de sua cultura, sua ligação com a terra. Ainda objetivava esclarecer sobre o cotidiano em Belo Monte, o ingresso e a forma de vida na comuna sertaneja, sua ligação com as populações vizinhas, principalmente com comerciantes fornecedores de matérias diversas para os sertanejos (MACEDO; MAESTRI, 2004).

A primeira aula foi marcada pela atuação do professor com a apresentação do material aos alunos e a explanação dos objetivos da abordagem. A partir daí, a aula se deu de forma expositiva e dialogada, apresentando slides com as informações já citadas. Os alunos acompanharam a apresentação a partir de textos resumos, previamente produzidos pelo professor para a aula. Foi realizada uma pesquisa na internet, no decorrer da aula, utilizando o computador da sala de aula e *"smartfones"* sobre as características da região de Canudos e sua situação atual.

Os alunos descobriram que o local onde ocorreram os combates e localizava-se a cidade denominada de segunda Canudos está debaixo d'água, pois foi encoberta pelo açude de Cocorobó, construído para amenizar a seca na região, fato que intrigou alguns alunos por atentar contra a memória material dos acontecimentos. Também foi possível ter acesso à produção de literatura de cordel sobre Canudos e seus principais personagens.

A segunda e terceira aulas foram destinadas à análise de produções de materiais áudio visuais sobre Canudos, um breve recorte sobre a produção do historiador José Calasans (2013) a respeito de Canudos. Também foi exibido o documentário "Canudos" de Ipojuca Pontes (1978) e apresentado parte dos

2 Pessoa adepta de Antônio Vicente Mendes Maciel, conhecido popularmente por Antônio Conselheiro (1828-1897).

filmes “Guerra de Canudos” de Sergio Rezende (1997) e “Deus e o Diabo na terra do sol”, de Glauber Rocha (1964).

Esta análise foi acompanhada de comentários sobre os referidos audiovisuais, destacando os seus principais objetivos e contextualizando a produção ao momento histórico, às finalidades políticas, às tentativas de validar narrativas sobre o passado. Por fim, foi encaminhado como proposta de avaliação a construção, por parte dos alunos, de um pequeno texto sobre o tema “Guerra de Canudos”, que foi apresentado, de forma oral, pelos alunos na aula posterior, com o objetivo de materializar e socializar os conhecimentos construídos durante as aulas da semana.

A percepção obtida dessa experiência foi a de que os alunos desenvolveram uma forte empatia com a História dos sertanejos de Canudos. Mais do que isso: com os anseios sociais, com a luta daquele povo pela terra. Talvez o histórico familiar da maioria dos alunos tenha contribuído para essa percepção, pois a cidade de Colorado do Oeste tem sua fundação ligada a Projetos de Colonização criados pelos governos militares, nos anos 70 e 80 do século XX, que tinham como intenção resolver o problema da superlotação de capitais do sudeste, calar as reivindicações por reforma agrária e ocupar espaços na região amazônica, como destaca o trabalho de mestrado da pesquisadora Márcia Jovani de Oliveira Nunes (2019):

> O processo de colonização da Amazônia precisava ser acelerado porque o êxodo rural estava superlotando as principais capitais do sudeste. Os pobres nordestinos queriam ir para o sudeste ganhar a vida na cidade grande. Boa parte dos colonos do sul já estavam sem terra e começaram organizar-se em movimento de reivindicação pela reforma agrária. (NUNES, 2019, p.74)

Neste período estudado pela autora houve uma forte propaganda para que famílias das regiões sul, sudeste e nordeste migrassem para a região norte em busca de oportunidades representadas pela política anunciada de distribuição de áreas de terra para famílias de agricultores que se dispusessem a abrir espaços na floresta.

Os jovens estudantes do Ensino Fundamental do presente, na cidade de Colorado do Oeste, de certa forma têm ligação com as questões agrárias, com a luta por uma área de terra, com a sua concentração e com a negação do seu valor social por parte do poder econômico e político, tão presentes na História do Brasil, pois indiretamente vivenciaram o processo de migração, tendo em vista que seus pais ou avós fizeram parte de algum fluxo migratório em busca de terras e melhores condições de vida.

Para esses alunos, portanto, conhecer melhor a História de Canudos levou-os a uma identificação, a uma visão nova e respeitosa sobre os acontecimentos e em relação à memória de Canudos e também ao local onde vivem. As vivências dos alunos remetem ao que afirma Marilena Chauí (1980) em que a autora considera que para apreender as ações humanas devemos partir do entendimento das relações sociais, pois esta determina em grande parte o agir dos seres humanos.

Considerações

Com este artigo, buscou-se demonstrar que a construção da memória sobre a fundação de Belo Monte e os conflitos que caracterizaram a Guerra de Canudos, se deu a partir de uma perspectiva elitista que não reconhecia nos sertanejos a capacidade de socialização, pautada na crença desta elite sobre civilidade. E ainda, muito desta História narrada do conflito continha elementos derivados de teorias racistas e preconceituosas que povoam o imaginário das elites dominantes, e este ideário chega ao ensino escolar, permeia os livros didáticos e determina o imaginário dos estudantes.

Narrativas históricas construídas a partir da historiografia que valorizava o existir sertanejo e sua idiossincrasia possibilitam outro olhar sobre os acontecimentos, dando voz aos excluídos e reconhecendo a capacidade e o protagonismo da população de Canudos.

A disciplina de História na escola, se trabalhada sobre um outro viés, de uma maneira mais ampliada dos acontecimentos históricos tem a capacidade de desconstruir ideias já cristalizadas e apontar um novo horizonte, como observa Durval Muniz de Albuquerque (2012): "A História, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeito, construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo" (ALBUQUERQUE, 2012, p. 31). A experiência docente realizada teve como objetivo levar aos alunos uma História diferente, outra possibilidade de compreensão sobre Canudos, conferindo ao tema "Guerra de Canudos" o mesmo espaço, destaque e importância que possuem outros acontecimentos frequentemente reconhecidos como mais relevantes.

O uso da pesquisa bibliográfica no campo historiográfico, bem como a análise criteriosa do material didático destinado ao ensino de História e o planejamento de ações referente às práticas de ensino embasadas em tais pesquisas contribuíram para um aprendizado com maior grau de significado para os estudantes que participaram destas experiências.

Após o término das ações necessárias para o desenvolvimento deste trabalho concluímos que ao recorrer à historiografia e a outros registros, como produções literárias e audiovisuais sobre os fatos históricos permitiu

que os jovens estudantes compreendessem melhor os acontecimentos, e assim, se mostrou uma atividade de suma importância para o ensino de História na educação básica tendo em vista o limite da abordagem dada pelo livro didático disponível, muitas vezes utilizado como única fonte no processo de ensino.

As limitações existentes no tratamento dado pelo livro didático a certos acontecimentos da História comprometem a sua real importância social e geram uma compreensão equivocada por parte de professores e de seus alunos em relação aos acontecimentos, aos agentes históricos e as representações culturais que fomentaram tais acontecimentos. Dessa forma o ensino de História na Educação básica tende a reforçar a figura mítica do herói, da nação, da unidade, da verdade incontestável.

Referências

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? *In:* GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al.* (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Projeto Araribá:** História 8° Ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

CALASANS, José. **Quase biografias de jagunços**: o séquito de Antônio Conselheiro. Salvador: Edufba, 2013.

CANUDOS. Direção de Ipojuca Pontes. Rio de Janeiro/São Paulo: Companhia(s) Produtora(s): Tereza Rachel Produções Artísticas Companhia(s) Produtora(s) Associada(s): Thearte; Hilton Have Produções Produção: Pontes, Ipojuca, 1978. P&B.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

DEUS e o diabo na terra do sol. **Direção de Glauber Rocha**. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1964. P&B.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al*. (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2012.

GUERRA DE CANUDOS. Direção de Sergio Rezende. Rio de Janeiro: Morena Filmes, 1997.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada.** 13. ed. Campinas: Papirus, 1993.

LLOSA, Mario Vargas. **A Guerra do fim do mundo**. Alfaguara Brasil: Rio de Janeiro, 2008,

MACEDO, José Rivair; MAESTRI, Mário. **Belo Monte:** uma história da guerra de Canudos. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MONIZ, Edmundo. **Canudos:** a guerra social. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1987.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural**: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste - RO. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

REVOLTAS POPULARES NO BRASIL: **Canudos**. São Paulo: Caros Amigos, v. 15, n. 1, fev. 2014. Quinzenal.

10 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT/CUIABÁ: "FORMAR GENTE, MAS GENTE PARA ONDE?"

Rodolfo de Carvalho Ancheschi
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Neste texto abordamos parte da história da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, única instituição de ensino superior federal, situada no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste, cuja reitoria está localizada em Cuiabá.

Parece-nos que o estudo da história das instituições escolares é um campo fértil para se desenvolver pesquisas, uma vez que é possível analisarmos vários tópicos relacionados à História da Educação. Paollo Nosella e Ester Buffa, ao procederem à reflexão sobre esses estudos, alertaram como " [...] tais estudos têm contribuído para uma objetiva compreensão da escolarização brasileira visando sua transformação". (NOSELLA, BUFFA, 2009, p. 20).

Cabe mencionar que ao iniciarmos a pesquisa em busca de fontes primárias que nos contassem a história de criação da UFMT, procuramos manusear e analisar com cuidado esses documentos, uma vez que compreendemos que cabe ao pesquisador questionar as fontes, já que elas não falam por si. De fato, ao procedermos à categorização de nossas fontes só estabelecemos "[...] de fato, uma data, só se controla e, em suma, só se interpreta um documento por sua inserção em uma série cronológica ou um conjunto sincrônico". (BLOCH, 2002, p. 109).

É preciso, desse modo, no árduo e, na maioria das vezes, solitário caminho da pesquisa "[...]contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador [...] documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa ou órgão que o escreveu", daí a importância de tentarmos identificar durante a coleta de fontes "sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem?". (PINSKY, 2008, p. 63).

A memória institucional pode e deve, portanto, ser objeto de pesquisa. Aderimos à concepção de que o conhecimento do passado se assemelha muito proximamente às manifestações artísticas, uma vez que "[...] cumpre a finalidade de transcender o imediato, o útil, a banalidade do cotidiano". (NOSELLA, BUFFA, 2009, p. 36).

Nesse caminho, ao investigarmos as histórias das instituições escolares buscamos fomentar o desenvolvimento de afeto, comprometimento e respeito com a instituição pesquisada, bem como o cuidado com "[...] a organização de arquivos e museus escolares e, portanto, a preservação da memória da escola". (NOSELLA, BUFFA, 2009, p. 36).

Devemos destacar, que o percurso trilhado para se tratar da memória institucional não foi uma atividade fácil, pois necessitamos compreender e encontrar catálogos, guias de busca que orientassem o acesso as fontes documentais, contudo, Bloch (2002, p. 82) já nos havia alertado que a coleta e a reunião de " [...] documentos que estima necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador. De fato ele não conseguiria realizá-la sem ajuda de guias diversos: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de toda sorte".

Para compreender esse percurso, precisamos ao manusear os documentos, cotejar, investigar "[...] nas frases ou nos arremedos de frases arrancadas dos livros [...] " ou nas inúmeras fontes coletadas, nos arquivos que visitamos, encontrar "[...] os instrumentos para formular e defender suas próprias ideias [...]". (GINZBURG, 1987, p. 28). Isto porque os instrumentos linguísticos e conceituais não são "[...] neutros nem incoerentes [...]". (GINZBURG, 1987, p. 107).

Na busca das fontes, elas foram surgindo. Dentre essas fontes, encontramos: referências bibliográficas, legislações referentes ao ensino superior, Lei nº.5.647/70 que autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, o Decreto Lei de nº. 69.370/71 que criou o Estatuto da UFMT, a Lei complementar nº. 31/77 que criou o Estado de Mato Grosso do Sul. Encontramos também boletins informativos elaborados pela UFMT entre os anos de 1970 a 1977 e um disco compacto de memória - CD-ROM, na Assessoria de Comunicação da UFMT- ASCOM, no qual constavam informações sobre a universidade e entrevistas realizadas com dois ex-reitores da UFMT: Gabriel Novis Neves, reitor pró-tempore da UFMT, no período de 18 de março de 1971 a 12 de fevereiro de 1982 e Benedito Pedro Dorileo, vice-reitor nessa primeira gestão e, posteriormente, reitor da UFMT, no período de 12 de fevereiro de 1982 a 5 de setembro de 1984.

Retomando um pouco da história dessa instituição de ensino superior, a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, tem sede e foro na cidade de Cuiabá e foi instituída por meio da Lei nº. 5.647 de 10 de dezembro de 1970, assinada pelo presidente brasileiro Emílio Garrastazu Médici. Inicialmente, integraram-se à UFMT, a Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências e Letras composto pelos cursos de Economia, Engenharia, Pedagogia, Letras, Geografia, História Natural, Matemática, Serviço Social, Física, Química e Ciências Contábeis. (DORILEO, 1977, p. 80).

A criação da UFMT, em Cuiabá, no Centro Geodésico da América Latina[1], em pleno regime militar, atendeu tanto às solicitações de longa data da população mato-grossense, uma vez que o estado não possuía nenhuma universidade pública, quanto o interesse dos governantes do estado, cuja intenção ao criar uma universidade em Mato Grosso era promover a ampla integração entre as regiões sul e norte de Mato Grosso, garantindo a ocupação e desenvolvimento do território amazônico. (UFMT, SECOMM, 1980).

A partir daí desse interesse da população articulado aos interesses do estado, foram criadas duas universidades públicas: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT)[2] situada em Campo Grande. (GIANEZINI, 2009, p.23).

Ao sul de Mato Grosso, na cidade de Campo Grande, a UEMT ofertava os cursos que atendessem a área de saúde e de Ciências Sociais e Humanos, enquanto o Campus do Norte, localizado na cidade de Cuiabá, que sofria influência da parte amazônica do estado, concentrou os cursos de Tecnologia, das Ciências Exatas e das Ciências Sociais. (UFMT,1977, p. 5).

Neste texto, portanto, apresentamos reflexões a respeito da constituição e fundação da UFMT, na região Centro-Oeste, em Cuiabá, a fim de identificarmos tanto a concepção que a fomentou, bem como a relevância da Instituição para o desenvolvimento da educação superior mato-grossense no período de 1970 a 1977. Paralelamente a isso, objetivamos registrar e analisar a memória institucional, compreendendo que a universidade assumiu como "agência de desenvolvimento" do estado e do país, que além de ensino superior de qualidade, buscou garantir o fomento e preservação da cultura mato-grossense.

Constituição da UFMT: "Formar gente, mas gente para onde?"

Na produção bibliográfica "500 anos de Educação no Brasil", Luiz Antônio Cunha ressalta que a reforma do ensino realizada pela Lei de nº. 5.540 de

1 Cuiabá está situada na parte mais central da América do Sul, exatamente no seu centro geodésico. A determinação geográfica se deve ao oficial do Exército Brasileiro, Cândido Mariano Rondon, o marechal Rondon, que em 1909 juntamente com seu ajudante, o tenente Renato Barboza Rodrigues, por meio de cálculos matemáticos, geográficos e astronômicos confirmaram o local conhecido como Campo d'Ourique, situado a 15º35'56" de latitude sul e a 56º06'55" de longitude Oeste, tendo sido a localização geográfica reconhecida e confirmada oficialmente pelo Serviço Geográfico do Exército Brasileiro em 1975. Disponível em http://www.camaracba.mt.gov.br/index.php?pag=tur_item&id=2. Acesso em: 10 de nov. 2018.

2 A Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) foi federalizada nove anos depois de sua criação, passando a se chamar Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pela Lei. nº. 6.674 de 5 de julho de 1979, uma vez que o estado de Mato Grosso fora dividido, no dia 11 de outubro de 1977, pelo presidente Ernesto Geisel que assinou a Lei Complementar nº 31, criando dois estados: Mato Grosso Mato Grosso do Sul. (BRASIL, 1979).

28 de novembro de 1968 (fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média), bem como pela Lei de nº. 5.539 de 27 de novembro de 1968 (modificou o Estatuto do Magistério Superior Federal), juntamente com outros documentos legais que as antecederam "propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos". (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 178).

Concomitantemente às publicações dessas leis, Mato Grosso vivia um momento de transformações em sua economia, como constatamos no Relatório de Atividades que foi apresentado por Neves (1971-1977), ao final do seu primeiro período de gestão, maio de 1971 a maio de 1977. Neves (1971-1977) menciona que ao final dos anos de 1960, os objetivos nacionais de segurança e desenvolvimento atribuíram ao norte de Mato Grosso o papel de realizar a integração de seus territórios com as regiões Centro-Sul do país.

Para garantir essa conexão, além de ampliar o sistema de comunicação com o Centro-Sul do Brasil, o Governo Federal e de Mato Grosso realizaram diversas obras físicas no estado, a exemplo, as construções de rodovias e pontes, a instalação de tropo difusão da Amazônia, que foi realizada pela Empresa Brasileira de Telecomunicações - EMBRATEL possibilitando que a comunicação chegasse aos locais mais distantes do estado. Nas próprias palavras de Neves, contudo, isso não bastava para o desenvolvimento do estado nos moldes que o governo mato-grossense almejava.

> [...] O governo Estadual, nesse período, construiu pontes, abriu estradas, consolidou os principais polos regionais de apoio atribuindo-lhes infraestrutura urbana; modernizou a administração, incentivou a eletrificação, criou companhias de Desenvolvimento de Mato Grosso que desenvolveu programas de colonização agrícola nos municípios de Rondonópolis, Jaciara e Cáceres [...] construiu e equipou unidades de saúde e no setor da educação, não apenas construiu e equipou escolas, implantou a experiências dos centros educacionais, com a integração vertical de ensino [...] Entretanto, isto não bastava, a nível educacional, para uma população submetida a um processo tão incisivo de mudanças, vivendo um impasse, encurralada entre crise dos modos de viver tradicionais e a convivência com os novos padrões em difusão nos leitos viários,

> fios e antenas. Pouco preparada para enfrentar e assumir a responsabilidade de novos papéis decorrentes das tendências do desenvolvimento regional, a população percebe a complexidade do processo, sem contudo conseguir superar sua perplexidade [...] Como mecanismo de intervenção de feito multiplicador maior e mais rápido, de confiabilidade e potencialidade produtiva, quantitativamente requerido pela conjuntura, o Governo do Estado elegeu a implantação de uma Universidade. (NEVES, Maio/1971- Maio/1977, p. 4).

Neves (1971-1977) destacou que embora o estado estivesse em pleno desenvolvimento, a população mato-grossense ainda não era capaz de perceber os avanços e as tendência de desenvolvimento regional, pois, segundo ele, não se encontrava preparada para assumir papéis que lhes era atribuídos. Para ele estava claro que a fundação de uma universidade no estado era condição para que a confiança por parte da população na potencialidade produtiva do estado se consolidasse.

Com a perspectiva de uma nova política desenvolvimentista no estado, entre os anos de 1970, Neves defendeu a criação da UFMT como um centro de desenvolvimento e como um fator de mudança estrutural para o estado, pois segundo o modelo proposto para a universidade seria possível "[...] a ocupação racional, respeitando a região Amazônica, o meio ambiente, daí a Universidade da Selva, nosso cartão de visitas. Acreditamos em uma nova cultura, respeitando as etnias e os saberes". (NEVES, Maio/1971 - Maio/1977, p. 10).

Chamada de Universidade da Selva, a UFMT deveria ir além das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, tripé comum às universidades brasileiras. Neves (1970) defendia que a UFMT se tornasse um centro de desenvolvimento que se preocupasse em formar pessoas para garantir uma ocupação racional e sustentável da Amazônia, corroborando para diluir as práticas predatórias realizadas pelo estado, pois "[...] Mato Grosso em 1970 era atrasado, dominado pelas oligarquias, era Estado curral". (CUBAS; PILONI; ALVES; LIMA, 2000, p.10).

Interessante notar a fala de Neve quando menciona o estado curral, uma vez que nos parece que ele se referia à ideia de que Mato Grosso sempre estava seguindo as concepções de outros estados, sustentando acordos nos quais apoiava o governos federal e mesmo outros estados sem restrições e sem qualquer tipo de oposição. Em suma, podemos pensar que Mato Grosso como estado curral adotava, principalmente, o que pensava o presidente do

país, dando apoio e suporte político ao governo federal, colaborando com a eleição de candidatos, para o Senado Federal e para a Câmara dos Deputados, que dessem total apoio ao Presidente da República, o qual conduzia livremente seu governo, sem oposição dos governantes de Mato Grosso.

A UFMT foi então criada agregando "valores regionais", o que faria que a universidade fosse reconhecida pela população seria o fato de mato-grossenses poderem estudar no próprio estado. Uma universidade que deveria preservada a cultura mato-grossense, pois "[...] um povo que não preserva sua cultura, não tem futuro". Para Neves "seria um luxo desnecessário a uma Universidade formar eruditos, sem ouvidos, cegos, ambiciosos [...]". (MOREIRA; BORGES, 2010, CD-ROM I).

Nessa mesma entrevista, Neves relatou que Mato Grosso era um estado muito pobre, e se perguntava " [...] tínhamos que, claro, formar gente, [...] mas gente para onde? Para ir para São Paulo, para os Estados Unidos? Gente para conquistar o nosso Estado". (MOREIRA; BORGES, UFMT, 2010, CD-ROM I).

Podemos deduzir a partir da entrevista de Neves (2010) que a preocupação era construir uma instituição de ensino superior em Mato Grosso que respeitasse a cultura da população mato-grossense. A Universidade traria consigo instrução aos cuiabanos e cuiabanas para que permanecessem no estado de Mato Grosso com a finalidade de fomentar o desenvolvimento, pois até os anos de 1960, aqueles que possuíam condições financeiras para ter acesso ao ensino superior tinham que buscavam seus estudos no ensino superior em outros estados, principalmente, deslocando-se para as regiões Sul e Sudeste. Quase sempre, uma vez formadas, essas pessoas ali permaneciam ao final da conclusão do curso de graduação, ou iriam embora para outras cidades, estados ou países, e o estado de Mato Grosso permanecia sem pessoas, sem profissionais que pudesses atuar nas mais variadas áreas e que tivessem concluído a formação em nível superior.

Em um sentido mais amplo, no I Encontro de Reitores das Universidades Públicas em Brasília, no dia 17 de agosto de 1972, ficou evidente também que havia a preocupação com o desenvolvimento de mão de obra qualificada que respeitasse a exploração sustentável da Amazônia. Gabriel Novis Neves, chegou inclusive a criticar a ocupação e a colonização das florestas tropicais e o aniquilamento dos povos indígenas, habitantes da Amazônia.

> Estamos, paralelamente, procurando assegurar ao Governo e à empresa privada, não somente a mão-de-obra altamente qualificada, com perfis profissiográficos adequados, mas um novo tipo de colonizador para a Amazônia, diametralmente

> diferente daquele que pisou, de início, as terras brasileiras, e que, séculos, agindo de maneira antieconômica e anti-humana, terminou por destruir 30% das nossas florestas tropicais e a maioria dos povos indígenas que constituem a nossa única fonte não europeia de conhecimentos sobre o homem e a natureza da América do Sul. (CUBAS; PILONI; ALVES; LIMA, 2000, p. 17).

A caracterização que traçamos até aqui demonstra as características intrínsecas da UFMT. Nossa hipótese é a de que a Universidade ao ser criada ainda em um contexto no qual vigorava a ditadura e seus impactos sobre as instituições de ensino superior, tornou-se necessário estabelecer uma concepção desenvolvimentista e nacionalista, ao mesmo tempo, de modo a não se sobrepor a outros interesses políticos como convinha à época.

A Formatação da Universidade: " não temos apoio, não temos técnicos de Brasília. Vamos fazer já"

Retomando a análise de a Lei nº. 5.647 de 10 de dezembro de 1970, verificamos que além de autorizar a constituição da Universidade, a Lei nº. 5.647/70 normatizou ainda os aspectos gerais da estrutura e organização da instituição, dentre eles, estabelecendo: a) a forma de constituição do patrimônio (Artigo 4º); b) a origem do recurso financeiro para a manutenção da Universidade (Artigo 5º); c) a constituição do Conselho Diretor, que viria a ser o órgão responsável pela gestão do patrimônio da Fundação (Artigo 7º); d) cursos que inicialmente deveriam integrar a Universidade Federal (Artigo 10º); e) o regime jurídico dos servidores (Artigo 11); f) a obrigatoriedade de criar um estatuto que dispusesse acerca da estrutura, organização e funcionamento da universidade (Artigo 15º). (BRASIL,1970).

Por sua vez, o Artigo nº 16º da lei 5.647 de 1970, atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura a obrigação do Chefe do Poder Executivo de realizar estudos, em um prazo de 90 dias da publicação da lei, ocorrida no dia 14 de dezembro de 1970, com a finalidade de garantir a criação da Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Estadual em Campo Grande. (BRASIL,1970).

Em consequência disso, após a realização dos estudos e criação da UFMT, o Ministro de Estado da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, designou, por meio da Portaria nº. 126 de 16 de março de 1971, o Secretário de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso, Gabriel Novis Neves para

responder pela Reitoria da UFMT. (BRASIL, Lei de sua criação e Estatuto da Fundação**.** Cuiabá, Novembro de 1971, Mato Grosso, p.9).

Em 5 de maio de 1971, o Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, de acordo com o disposto no Artigo 6º da Lei n. 5.647 de 10 de dezembro de 1970, nomeou os membros titulares do Conselho Diretor da UFMT: Gabriel Novis Neves e Benedito Pedro Dorileo para mandato de 6 anos; José Vidal e Oswaldo de Oliveira Fortes, mandato de 4 anos e Benedito Machado Lobo e João Celestino Corrêa Cardoso Neto, mandato de 2 anos. (BRASIL. Lei de sua criação e Estatuto da Fundação. Cuiabá, Novembro de 1971, Mato Grosso, pg.10).

Após a nomeação dos membros integrantes do Conselho Diretor, deu-se início ao trabalho de elaboração do Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Uma vez concluído, o Estatuto foi apresentado ao Conselho Federal de Educação. A Câmara de Ensino Superior do 2º Grupo aprovou aquele Estatuto por meio do parecer de nº. 582/71 de 17 de agosto de 1971. O Ministro da Educação, Jarbas Gonçalves Passarinho, homologou, em 07 de outubro de 1971, por meio do processo de nº.246.691/71, o parecer da Câmara. A partir de essa homologação, assinado pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici e pelo Ministro da Educação Jarbas Gonçalves Passarinho, foi publicado o Decreto nº. 69.370 de 18 de outubro de 1971, no Diário Oficial da União Diário Oficial da União, Seção 1, em 19 de outubro de 1971, página 8393, a aprovação de o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. (BRASIL, 1971, p.15).

Benedito Pedro Dorileo descreveu que a lei que instituiu a Universidade, Lei nº.5.647 de 10 de dezembro de 1970, o estatuto só foi aprovado em 18 de outubro de 1971, e mesmo assim, ele enfatizou que a instituição só adquiriu personalidade jurídica, consoante o disposto no Artigo 3° do estatuto, quando foi inscrita no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, cujo ato constitutivo, de fato, ocorreu em 27 de dezembro de 1971. (DORILEO, 1977, p. 65).

Com relação ao processo de elaboração do estatuto, vale ainda mencionar o relato de Benedito Pedro Dorileo que mencionou as dificuldades encontradas para se elaborar o documento, pois o grupo de trabalho que se reuniu para a elaboração dos diversos documentos necessários para a organização e constituição da UFMT não contava com os recursos humanos necessários.

> Nós nos reunimos no bloco A, na entrada do bloco. Certo dia estava Gabriel, eu e Atílio, num quadro sustentado num tripé. Brincávamos naquela época: esse é o quarto do parto. Desenhamos ali o primeiro organograma estrutural da UFMT. Não tínhamos nada, recursos nós não tínhamos. Fomos

> a Brasília, e pedimos ao prof. Newton Sucupira, na época Diretor do DAU – Departamento de Assuntos Universitários – e solicitamos apoio técnico. Nós não tínhamos quem participasse da formatação da Universidade. A resposta foi esta: Vocês hajam lá com o Conselho Diretor, não temos técnicos. Voltamos. Daí eu me dirigi a Gabriel e disse a ele: o que nós vamos fazer? Não temos apoio, não temos técnicos de Brasília. Vamos fazer já. (MOREIRA; BORGES, 2010, CD-ROM I).

No relato de Dorileo, podemos identificar o entusiasmo e a vontade de constituir e organizar os documentos para que a UFMT iniciasse suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas ao mesmo tempo as dificuldades encontradas pelo Conselho Diretor para a elaboração do Estatuto da Universidade, uma vez que o Departamento de Assuntos Educacionais, órgão institucional vinculado ao Ministério da Educação, não dispunha servidores que pudessem colaborar com a constituição do aparato normativo que organizasse a Instituição.

Paralelamente ao processo de elaboração do Estatuto da Universidade, o Boletim Informativo nº. 1, de 28 de abril de 1971, noticiou que se encontrava no Palácio do Governo uma minuta do anteprojeto de doação de uma área de 60 hectares e 1.500 metros quadrados, na qual estavam construídos blocos e parques que compunham a cidade universitária e seriam destinados à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, além de outras instalações e bem móveis que seriam transferidos para UFMT, em consonância ao que havia sido estabelecido no item III, Artigo 4º, da Lei 5.647 de 10 de dezembro de 1970. Mesmo assim, as dificuldades para funcionamento e oferta de cursos e vagas permaneceram nos anos iniciais da UFMT.

A fim de auxiliar na elaboração do Estatuto, o Boletim Informativo nº. 3 de 4 de junho de 1971, organizado provisoriamente pelo Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá-ICLC, trouxe a informação, de que após contatos do Pró-Reitor em exercício da UFMT, com o vice Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, foi concedido permissão para que o professor da PUC/RJ, José Paz Montero viesse a Cuiabá para auxiliar os membros do Conselho Diretor na elaboração da redação do Estatuto da Universidade e de outros projetos que seriam encaminhados ao Conselho Federal de Educação para a aprovação. O que ocorreria em 18 de agosto de 1971 por meio do Parecer nº. 582/71 do Conselho Federal de Educação.

Construir a Universidade a partir da Faculdade de Direito

No dia 12 de maio de 1971, no Boletim informativo de nº. 1 de 1971, foi publicado que a lei de doação da Cidade Universitária, para a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, havia sido sancionada pelo governador do estado, destacando também que o anteprojeto do Estatuto da Universidade estaria pronto a partir de o estabelecimento dessa lei.

A Lei que autorizou o Governo do Estado a transferir o terreno e edificações ao domínio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso foi a Lei nº. 3.029 de 12 de maio de 1971.

Figura 1 - Construção do Centro de Tecnologia (1972).

Fonte: Revista 40 anos da UFMT.

A Figura 1 representa a primeira construção da Universidade Federal de Mato Grosso. Para que a obra iniciasse a Resolução do Conselho Diretor de nº.03 de 27 de agosto de 1971 aprovou a realização da Concorrência Pública de nº. 001/71. Após a construção o prédio foi sede da Administração superior, além dos cursos do Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (Departamentos de Matemática, Química, Física, Engenharia Civil e História Natural). (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO. Universidade Federal de Mato Grosso: 40 anos de História (1970-2010). Cuiabá: Ed: UFMT, 2011, p.24).

De modo geral, o estatuto da Universidade em consonância com a Lei nº. 5.647 de 10 de dezembro de 1970 dispôs e reforçou no Decreto Lei nº .69.370 de 18 de outubro de 1971 sobre a estrutura e organização da UFMT,

assim no seu rol de Artigos, destacaram-se: a) a constituição do patrimônio da fundação (Artigo de 4º; b) o regime financeiro (Artigo 5º); c) os órgãos da fundação (Artigo 7º); d)competência dos órgãos(Artigo 15º); d) objetivos da Universidade (Artigo 19º); e) cursos que inicialmente integrariam a UFMT, sendo eles a Faculdade de Direito de Cuiabá e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (Artigo 21º); e) do pessoal (Artigo 23º); f) das disposições gerais e transitórias. (BRASIL,1971).

Inicialmente, como já mencionado, compuseram a UFMT a Faculdade de Direito de Cuiabá e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. Attílio Ourives, Vice-Reitor na gestão de Benedito Pedro Dorileo, no período de 12 de fevereiro de 1982 a 05 de setembro de 1984, tendo participado ativamente de todo o processo de constituição da UFMT em 1970. Segundo Attílio a Faculdade de Direito foi o eixo central de toda a estrutura da Universidade. Para ele, na época, só existiam "[...] campo de construção, praticamente só existiam os blocos A, B, e C de Ciências Sociais e o Parque Aquático. Trouxemos a Faculdade de Direito e montamos a partir daí toda a estrutura que hoje aí está. (CUBAS; PILONI; ALVES; LIMA. Revista dos 30 anos da UFMT. UFMT: 30 anos desafios e Conquistas, 2000, p.10)

Essa mesma posição de que a Faculdade de Direito representava a pedra fundamental da Universidade foi defendida por Benedito Pedro Dorielo, pois era a primeira instituição de ensino superior de Mato Grosso e havia sida fundada em 1934, por um grupo de bacharéis, sob a orientação do cuiabano Palmiro Pimenta. Contudo, após a sua implantação o primeiro Curso de Direito de Cuiabá viria a ser extinto em 1939. Entretanto, em 1954, a Faculdade de Direito foi novamente constituída. Teve novamente suas atividades suspensas pelo Decreto nº. 2.248, no dia 7 de novembro de 1955. Finalmente, por meio do Decreto de nº. 120 de 5 de setembro de 1956, a Faculdade de Direito voltou a funcionar. (DORILEO, 2005, p.28).

A primeira organização acadêmica da UFMT, ocorrida entre os anos de 1971 a 1977, foi estruturada em dois eixos: o de Humanidades (Ciências Humanas e Sociais) e o de Tecnologia (Ciências Exatas). Integraram o Centro de Humanidades os Departamentos de Letras, Educação, Direito, Economia, Ciências Contábeis, Serviço Social e Geografia; o Centro de Tecnologia foi composto pelos Departamentos de Matemática, Química, Física, Engenharia Civil e História Natural. (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO, 2011, p.17).

Após a organização acadêmica a Portaria nº.12 de 8 de novembro de 1971 emitida pela Reitora e a assinada pelo Grabriel Novis Neves designou "Comissão Central do Concurso Vestibular" com os seguintes professores: Attílio Ourives, Gervásio Leite, Hélio Jacob, Leonardo Shessarenko, Célia Vivas Barreto, Antônio da Silva Moraes a fim de, no prazo de 8 (oito) dias, elaborar as Normas Gerais do primeiro Concurso Vestibular de 1972.

No dia 2 (dois) de dezembro de 1971 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso nas páginas 9 e 10 da edição de nº. 15.993 o primeiro Edital de Concurso Vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso, que abriu as inscrições para os cursos de ciências Humanas e Centro de Tecnologia no período de 1 a 30 de dezembro de 1971. Nesse primeiro vestibular foram ofertadas 510 vagas, sendo 200 vagas para o Centro de Tecnologia e 310 vagas para o Centro de Humanidades, distribuídas em número de 40 (quarenta) por curso, com exceção do Curso de Direito cujas as vagas foram de 70 (setenta).

Por sua vez, o Jornal o Estado de Mato Grosso ao noticiar, no dia 12 de janeiro de 1972 na página 8 da edição de nº. 06180, que 604 candidatos estavam concorrendo as 520 vagas ofertadas pela Universidade Federal de Mato Grosso, aproveitou para criticar "os incrédulos, derrotistas por natureza que teimavam em argumentar que essa Universidade não teria nem mesmo número suficiente de alunos para funcionar as suas salas de aula, a resposta começa a ser dada agora, bem mais cedo do que se esperava" .

Face todo o exposto, apesar de termos almejado fazer algumas considerações acerca do processo de constituição da Universidade Federal de Mato Grosso buscando identificar a atuação da UFMT no que tange a oferta de ensino superior à população do estado e a valorização da cultural local, o leitor ou a leitora poderia questionar, se realmente seria importante, investigar e estudar a história das instituições escolares, especificamente a respeito de o ensino superior.

Esse questionamento poderia ser respondido, por meio da análise da obra "Instituições escolares, porque e como pesquisar", de autoria de Paolo Nosella e Ester Buffa, na qual, após realizarem uma pesquisa, os autores apresentaram aos membros das escolas um livro que retratou criticamente a história e o projeto pedagógico das instituições escolares do município de São Carlos. Após a leitura do livro, foi solicitado a essas pessoas que trabalhavam nas instituições de ensino, que respondessem um questionário, constatando alguns efeitos.

> a) **Emocional** – Afetivo: a leitura do livro provocou em todos os entrevistados uma reação positiva no nível de afetividade e do carinho pela escola. [...]; b) **Responsabilidade e comprometimento**: se o nível emocional é o mais imediato, o da responsabilidade e comprometimento é o mais relevante do ponto de vista de melhoria da prática pedagógica. Vários depoimentos referem-se à influência positiva que a leitura do livro, exerceu no sentido de descobrirem que aquela escola tem uma longa história e que

> muitas gerações relacionaram-se com ela e que sua história é muito anterior à sua relação individual e imediata [...] c)**Conhecimento**: os entrevistados afirmam que a leitura do livro complementa suas informações a respeito, e até mesmo aprofunda o que já sabiam[...] d)**prática pedagógica** : os relatos dos entrevistados mostram ainda que a influência da leitura do livro envolve não apenas o emocional e o cognitivo, mas, também, a prática dos professores [...] e) **preservação da memória**: um dos aspectos mais lembrados por todos refere-se a preservação da memória da instituição. [...] f) **Relacionamento da escola com o público externo**: alguns depoimentos referiram-se ao fato de o livro a respeito da escola tornar-se um instrumento de sensibilização do público. (NOSELLA, BUFFA, 2009, p. 32).

Assim, da mesma forma que a pesquisa realizada pelos autores Nosella e Buffa trouxe efeitos práticos aos leitores, desenvolvendo neles o afeto, comprometimento e respeito com a Instituição de Ensino, neste texto tentamos corroborar para que a pesquisa alcance, nesse mesmo molde, o público interno e externo à intuição, a fim de que possam compreender a história da instituição, compreendendo a UFMT uma instituição parceira de desenvolvimento para o estado, que além da oferta de ensino de qualidade, garantiu aos cuiabanos e cuiabanas o fomento e preservação da cultura Mato-Grossense.

Ao término, algumas considerações

A Lei 5.647 de 10 de dezembro de 1970 aprovou a constituição da Universidade Federal de Mato Grosso no centro geodésico da América Latina. A criação da universidade na capital de Mato Grosso atendeu aos objetivos do regime militar que buscava integrar, ocupar e desenvolver as comunidades que habitavam o território amazônico.

A edificação da primeira, e até recentemente a única[3], universidade federal do estado de Mato Grosso, a UFMT, foi pautada por uma concepção de uma instituição de ensino superior que respeitasse a cultura mato-grossense, garantindo a instrução dos cuiabanos e cuiabanas para que permanecessem

3 Em 20 de março de 2018, a Universidade Federal de Rondonópolis foi criada a partir do desmembramento do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio da Lei Federal nº 13.637, sancionada pelo então Presidente da República Michel Temer.

no estado. A UFMT seria uma instituição voltada para a formação de mão de obra qualificada, pessoas que ocupariam de forma sustentável a região Norte de Mato Grosso.

Ademais, vale mencionar a importância de reconhecermos o valor da Faculdade de Direito aos mato-grossenses, pelo fato de ter ofertado o primeiro curso de ensino superior de Mato Grosso e capaz de perdurar por anos até se tornar a pedra angular da Universidade Federal de Mato Grosso.

Dessa forma, a partir desses levantamentos, buscamos registrar brevemente parte de a história da UFMT, como uma instituição de ensino superior parceira de desenvolvimento de Mato Grosso, na concepção principalmente, de seus primeiros reitores, que além de ofertar um ensino de qualidade, traria aos cuiabanos e cuiabanas, o fomento e preservação da cultura Mato-Grossense. Talvez de posse desses conhecimentos, os "filhos da terra" pudessem preservar por gerações futuras a memória, tanto da instituição, quanto de suas e de seus precursores, legitimando a cultura mato-grossense.

Referências

BITTAR, Mariluce; RODRÍGUES, Margarida; ALMEIDA, Carina BRASIL. **A educação superior em Mato Grosso do Sul**. *In:* A Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004, Mato Grosso do Sul. Brasília, INEP, 2006.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Decreto Lei n. 69.370 de 18 de outubro de 1971.** Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69370-18-outubro-1971-417725-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 5 de setembro 2019.

BRASIL. **Lei Complementar nº. 31 de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp31.htm. Acesso em: 2 de setembro 2019.

BRASIL. **Lei de sua criação e Estatuto da Fundação**. Cuiabá. Novembro de 1971. Mato Grosso.

BRASIL. **Lei n. 5647. 10 de dezembro de 1970**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5647.htm. Acesso em: 25 de agosto 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6674.htm. Acesso em: 5 de setembro 2019.

BRASIL. **Lei nº. 3.029 de 12 de maio de 1971**. Autoriza o Governo do Estado a transferir o domínio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso área de terreno e edificações, que integram a cidade Universitária, e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-3029-1971.pdf. Acesso em: 14 março 2020.

BRASIL. **Resolução Conselho Diretor no. 03 de 27 de agosto de 1971**. Aprovar em todos os seus termos o Edital de Concorrência Pública de nº. 001/71. Disponível em: http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=615&ano=1971&tipoUID=1. Acesso em: 16 de março 2020.

CUBAS, Aline; PILONI, Maria Cristina; ALVES, Maria Leite; LIMA, Maria Santíssima de. **Revista dos 30 anos da UFMT**. UFMT: 30 anos desafios e Conquistas. Cuiabá, p.1-43, 2000.

DORILEO, Benedito Pedro. **Ensino superior em Mato Grosso**: até a implantação da UFMT. Campinas: Komedi, 2005.

DORILEO, Benedito Pedro. **Universidade**: o fazejamento. Cuiabá: UFMT, 1977.

GIANEZINI, Quelen. **O processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso**. Porto Alegre, 2009.250f.il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Trad. Maria Betânia Amoroso. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1987.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA; BORGES. **Prosas com Reitores e Reitoras da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 2010, CD-ROM I.

NEVES, Gabriel Novis. **Relatório de atividades**. Maio 1971 – Maio 1977. Cuiabá: SECOMM, 1971.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: porque e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; DOURADO, Nileide Souza; RIBEIRO, Silva Ribeiro. **Universidade Federal de Mato Grosso**: 40 anos de História (1970-2010). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

UFMT. **Boletim Informativo** nº. 3. Organizado provisoriamente pelo ICLC,1971. Acervo da SECOMM. Cuiabá: SECOMM, 1971.

UFMT. **Boletim Informativo nº.1**. Organizado provisoriamente pelo ICLC,1971. Acervo da SECOMM. Cuiabá: SECOMM, 1971.

11 ENSINO E MEMÓRIAS DO BRINCAR NA INFÂNCIA DE ADULTOS DA AMAZÔNIA E DA AMÉRICA DO SUL: PARA BRINCAR, ERA PRECISO INVENTAR![1]

Josiane Brolo Rohden

Introdução

Esse trabalho pretende discutir a partir de uma análise histórico-fenomenológica as memórias de infância dos sujeitos que viveram suas infâncias na cidade de Sinop, MT, situada geograficamente no espaço da Amazônia Legal[2], bem como as memórias de infância de americanos de diferentes cidades dos Estados Unidos da América, cujas narrativas foram obtidas na Coletânea de História Oral, disponível também *Online*, oferecida pela Universidade de Colorado, USA publicada na obra de Jones-Eddy (1984).

Para isso, foram escolhidas entrevistas sobre infância, que fornecesse um olhar sobre a criança, o brincar em espaços escolares e os não escolares, com o objetivo de interpretar a produção de cultura infantil, em sua essência histórica, social e filosófica. No total, foram analisadas 20 entrevistas, sendo 10 construídas com migrantes de Sinop e as outras 10 acessadas na Plataforma da Universidade de Colorado. Os trechos das narrativas apresentados nesse trabalho identificados por "Depoimento M1, M2, M3, etc." correspondem aos migrantes de Sinop e "Depoimento A1, A2, A3, etc." correspondem às narrativas dos Americanos e Americanas.

O brincar é concebido nesse trabalho historicamente como produção cultural da infância. E, por 'culturas da infância" entende-se com Sarmento (2003, p.3-4) "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação". Essa concepção de culturas da infância é oposta às representações que, segundo Ariès (1981), durante muito tempo imperavam, uma vez que a criança, na Idade Média, não ocupava lugar de evidência e era concebida como um ser que poderia ser substituído, possuindo um papel utilitário na sociedade. Assim, a partir de uma compreensão contemporânea, saliento que "[...] as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas

---

1Este trabalho é resultado das pesquisas desenvolvidas na Loyola University Chicago - USA, durante o estágio doutoral, contou com financiamento da CAPES - Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE/2017.

2 Picoli (2005) pontua os nove estados que compõe a Amazônia brasileira também chamada de Amazônia Legal: Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Roraima, Amapá, Tocantins e a porção a Oeste do meridiano 44° W do estado do Maranhão. Segundo o autor, além do grande complexo brasileiro, a Amazônia sul-americana é formada por mais oito países: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

contradições, nos seus estratos e na sua complexidade." (SARMENTO, 2003, p.4).

Diante disso, as relações entre as memórias do brincar tanto dos sujeitos do *lócus* da Amazônia quanto dos sujeitos da América, deixam claras as dimensões formativas, sociais, culturais da brincadeira, da criação e invenção de brinquedos com qualquer objeto, com qualquer resto, sobra de algo encontrado ora na floresta, ora na neve. Deste modo, a intenção é fomentar a discussão de que independente de tempo e espaço, a criança brinca, aprende a brincar no encontro com o outro, inventa, cria esconderijos e castelos, seja na mata, nos rios, nas árvores, na neve, no porão, na colina, pertinho das nuvens, faz do brincar o verbo do seu viver, em qualquer que seja a estação climática ou espaço geográfico (ROHDEN, 2019). E assim, quando brincam, criam seus próprios mundos, suas culturas infantis, são autores e autoras das próprias histórias.

Quanto a temporalidade escolhidas entre os dois países em investigação, entendo que toda narrativa histórica tem necessidade de um recorte de tempo e espaço que, como dito por Certeau (1982), "não significa nada", apenas de dizer que o ofício do trabalho de quem faz da história uma *práxis*, "se faz no seu limite, nas suas margens.". Eis então, que surgem nas margens da temporalidade, os historiadores de si: migrantes que vivenciaram a infância em Sinop-MT, num momento marcado pela colonização entre as décadas de 1970 a 1980 e americanos de diferentes cidades dos Estados Unidos nas décadas de 1930 e 1940, do século XX. Tal recorte é só um recorte, é um limite, é um trabalho nas margens, afinal, numa perspectiva fenomenológica, tudo se faz num mesmo tempo, num mesmo espaço, que apontam para os des-limites de nossa "mundaneidade temporal" (PASSOS, 2003, p. 155).

Tal recorte necessário à prática historiográfica é própria de "[...] uma relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modus operandi*[3] que fabrica 'cenários' susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível." (CERTEAU, 1982, p. 17, destaque do autor), tal *modus operandi* neste trabalho propõe um convite de pensar o passado considerando que "o tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades." (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 558). Assim sendo, digo a partir do meu pequeno mundo de compreensão historiográfica, esse trabalho é também um "recorte de intencionalidades".

Contudo, uma análise das narrativas em estudo foi construída a partir dos pressupostos de memória em Michel de Certeau e Merleau-Ponty, apontando similaridades entre os teóricos, quais possibilitaram um olhar histórico-

3 Conceito utilizado por Certeau (1982) para se referir à escrita da história como uma operação historiográfica.

fenomenológico sobre as memórias de infâncias dos sujeitos da pesquisa, nos *loci* em investigação.

Espera-se contribuir para com a discussão do brincar nas dimensões formativas, educacionais, sociais, culturais da infância ao longo da história, de modo a enfatizar as capacidades inventivas, criativas que as crianças possuem de produzir cultura seja no passado, seja na contemporaneidade.

Memórias do brincar na floresta e na América: interpretações histórico-fenomenológicas

Você tem que brincar com as coisas que
você tem, se você não tem, você inventa,
era isto que a gente fazia!
(Depoimento M7, 2017)

Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um
formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Manoel de Barros

Restos. Sobras. Latas. Cordas. Gravetos. Pedrinhas. Pedaços: de pau, de ferro, de pano. Trapos. Elásticos. Fios. Barbantes. Madeira. Barro. Penas. Espigas. Pó-de-serra. Retalhos. Sucatas. Neve. Papeis. Ferramentas. Estes e outros tantos outros elementos configuravam o brincar do cotidiano dos meninos e meninas da floresta (Sinop- MT) e sob os fenômenos climáticos como a neve (USA). Qualquer sobra, qualquer resto de alguma coisa se tornava um brinquedo. Com pedacinhos de madeira se construía "grandes cidades"[4]. Com espigas de milho e pedaços de pano se fazia bonecas "com vestidos triunfantes"[5]. Com pedacinhos de tijolos e uma placa de alumínio um fogãozinho surgia para "fazer comidinha de verdade"[6]. Com um pedaço de barbante e duas latas amarradas em cada ponta, era possível "telefonar para os amigos". Galhos de árvores se transformavam em "casa da árvore" porque

4 Depoimento M1 (2012).

5Depoimento M7 (2017).

6 Depoimento M4 (2016).

“a gente fazia de conta que tinha uma casinha na árvore, mas não tinha, era só de imaginação”, Poças d’água se tornavam grandes rios, pois, “para nós crianças eram tão grandes que pareciam rios, hoje eu vejo que nem eram tão enormes assim, mas na cabeça da gente quando criança, as coisas pareciam que era tudo muito maior!”[7]. E ainda, “na neve se podia fazer as maiores escavações[8]”, ou, “lá nas colinas, a gente ficava perto do céu e eu lembro de ver desenhos nas nuvens”[9]..

Estes são alguns dos exemplos de ‘Invencionática’ dos versos da epígrafe do poeta Manoel de Barros, que faziam das maneiras de brincar, modos de aprender e de experienciar a infância. Nas mãos das crianças das temporalidades em estudo, e dos loci investigados, qualquer coisa artesanalmente se tornava, e logo depois se tornava outra coisa: devir[10] -brinquedos. Seus quintais eram maiores que o mundo[11],“ num espaço onde as ações se desdobravam, onde criação e invenção eram nomes próprios, vistos pela ótica das artes de fazer.” (ROHDEN, 2016, p.84), tudo se criava, se improvisava - *bricoleurs* infantes, saltitantes, peraltas. Bricolagens de uma ‘Invencionática’ – na arte de infancionar no chão, nos rios, na floresta ou na neve, nas colinas: “Eu lembro que a gente gostava de pegar restos de fios das construções para brincar de fazer artesanatos.” (Depoimento M2, 2016). “A gente pegava a lama e brincava de moldar artesanato” (Depoimento M3, 2016), “fazíamos arte com retalhos de tecido que a mãe nos dava” (Depoimento A2, 1984).

Nas brincadeiras, na criação e invenção de brinquedos, as coisas se transformavam, um mundo de significados próprios se formava, oferecendo-nos pressupostos para nos auxiliar perceber a criança ao longo da história como produtora de cultura, de conhecimentos, de sentidos.

Neste âmbito, conceber a criança em conexão com o mundo e o que está a sua volta, possibilita o entendimento de que ela “debita ao mundo seus sonhos assim como suas percepções”, pois ela “acredita que o sonho se passa no quarto, ao pé de sua cama, e só é visível para aqueles que dormem”. Neste primeiro momento, “o mundo é ainda o lugar vago de todas as experiências.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 464). Experiências estas que se fazem “ao relacionar-se com o mundo, com as coisas guiadas pela percepção.” (DIAS, 2006, p. 968) e deste modo, “a criança experimenta, também, a inerência de sua consciência ao seu corpo e ao de outra consciência perceptiva, como um ser no mundo.” (DIAS, 2006, p. 968).

---

7 Depoimento M1 (2012).

8 Depoimento A1 (1984).

9Depoimento A3 (1984).

10 Conceito de Deleuze e Guatarri (1997).

11 Em referência ao verso da epígrafe de Manoel de Barros (2010).

Diante do exposto, acrescenta-se com Benjamin (2002) que as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte da comunidade a qual pertencem da mesma forma que seus brinquedos testemunham uma vida autônoma que se faz em um mundo de diálogo de sinais entre a criança e as pessoas que convivem com ela. Dessa forma, o brincar se constitui como uma cultura específica produzida pela criança e seus pares, uma vez que estas interpretam de modo criativo, aos seus modos a cultura dos adultos, reinventando-a, atribuindo outros e novos significados e que, portanto, não deve ser considerada como uma mera imitação (BENJAMIN, 2002).

Diante disso, nos trechos das narrativas de memórias da infância tanto dos migrantes de Sinop, quanto dos americanos em que se obteve acesso às entrevistas de história oral, as recordações do brincar, demonstram a capacidade inventiva de brincar com a natureza, com os restos que encontravam, uma vez que eram os materiais que dispunham para brincar nos determinados contextos históricos em estudo. Essas brincadeiras, de acordo com Rohden (2019), eram permeadas pelo modo criativo, transformador de produzir cultura, de construir suas histórias:

> [...] a gente brincava muito de casinha, de fazer comidinha de verdade. A gente pegava tijolo ou alguma coisa de apoio, pegava algum pedaço de Eternit[12] para a tampa e fazia fogueirinha embaixo, aí fazíamos comidinha de verdade, eu tinha umas panelinhas que pareciam de verdade que foi trazido do Paraná, e a gente fazia comidinha de verdade e comíamos, era uma delícia (Depoimento M5, 2012).
>
> Eu gostava de brincar com as formigas (risos). A gente brincava muito com animais: em casa tinha papagaio, tinha uma arara. [...] Usava as sementes de sete-copa como arminhas. Eu acho que a gente acaba brincando mais com os restos das madeireiras, restinhos de madeiras para construir casinhas, cidadezinhas. A gente também brincava muito nos rios. Eu lembro que a gente pegava as bicicletinhas e íamos para os rios, tinha o rio Shalon, e pra lá da Tarumãs (uma das Avenidas de Sinop) não tinha nada, mas tinha uns valetões para

12 Marca de um tipo de telha ondula, feita de fibrocimento, utilizada para cobertura de casas, etc.

> escoamento de água e quando chovia aquilo enchia, transbordava, ficava meses cheio na frente das casas, aí a gente brincava de pescar ali, uma vez eu peguei um peixinho e criei ele em casa (Depoimento M6, 2016).
> [...] os meninos cavaram um buraco no porão […] era um lugar maravilhoso pra gente brincar […]. Na primavera, se enchia o buraco com água e nós flutuávamos barquinhos. No inverno, nós fazíamos uma rampa na parte traseira desse buraco, então fazíamos de conta que estávamos aprendendo a esquiar e brincar de trenó lá em baixo. Aquele lugar que nós inventamos, era um maravilhoso parque infantil! Não é engraçado? E todas as crianças do bairro vinham para brincar. (Depoimento A3, 1984) Por: Jones-Eddy, Julie, 1984 (Tradução minha).
> Os invernos não eram tão maus, exceto que nós sempre queríamos ficar ao ar livre e brincar, e muitas vezes não conseguimos ir ao ar livre e brincar no inverno, pois a neve ficava muito profunda, então fazíamos nossos próprios brinquedos em casa. A mãe tinha coleção de cartões postais, então, construímos casas com eles, palácios e depois destruíamos para construiu mais. Além disso, não tínhamos bonecas, então fazíamos de papel. Eu cortei muito papel para fazer bonecas". (Depoimento A5, 1984). Por: Jones-Eddy, Julie, 1984 (Tradução minha).

Diante dos depoimentos, é possível perceber a capacidade inventiva da criança no ato de brincar, independente de espaço ou tempo, pois, "a brincadeira dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento." (BROUGÉRE, 2008, p. 106). Neste sentido, o brincar constitui propriamente o espaço para a criatividade, a curiosidade, a invenção. Pelo brincar a criança comunga de um território de possibilidades, de fluxos, de potências (DELEUZE; GUATARRI, 1997). Ela comunga da presença do outro, elabora relações com o meio, percebe o mundo e se projeta a ele; a criança ao brincar faz 'comunhão com as coisas"[13]. Comunhão que indica,

13 Verso de Manoel de Barros (2010).

de acordo com Merleau-Ponty (1999), os modos do corpo de se apropriar do mundo, e consequentemente, transformá-lo em mundo humano.

Ainda, é interessante pontuar que a apropriação do mundo pelo corpo se oferece em condições para a elaboração do conhecimento sensível, qual amplia-se sem cessar pela experiência acumulada ou pela aprendizagem (LE BRETON, 2016, p. 32). E, de acordo com o autor tal conhecimento sensível se manifesta como uma "celebração sensorial", que de forma sinestésica o sujeito apreende, percebe e se faz corpo do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Analisando os depoimentos históricos das crianças do passado que compõe a tessitura da pesquisa, é possível dizer numa perspectiva histórico-fenomenológica, que quando elas brincavam, o seu corpo todo experimentava dos mais diferentes sentimentos, todo sistema sensorial participava da brincadeira, toda uma relação consigo e com o outro era construída, aprendizagens se elaboravam, regras eram estabelecidas na própria auto-organização das crianças, o conhecimento sensível se abria diante de um futuro aberto de imprevisibilidades, uma vez que a brincadeira acontecia naquele momento do presente, vivia-se o agora do brincar.

Assim, neste recorte "nas margens" de intencionalidades (CERTEAU, 1982), "o coração deste trabalho" (PASSOS, 2003) está entre os cacos, os pedaços de memórias da infância do outro e, neste corpo desfigurado do passado, falamos das memórias a partir da nossa experiência subjetiva, carnal, do lugar de onde estamos - do presente de mãos dadas com o passado, que abana para o futuro, pois "o passado e o porvir existem em demasia no mundo, eles existem no presente, e aquilo que falta ao próprio ser para ser temporal é o não-ser do alhures, do outrora e do amanhã. O mundo objetivo é excessivamente pleno para que nele haja tempo." (MERLEAU-PONTY, 1994 p. 552).

Contudo, Merleau-Ponty (1999, p. 553) entende a memória como recordações conservadas 'no inconsciente', ou seja, para o autor, "a presença do passado na consciência permanece uma simples presença de fato". Deste modo Merleau-Ponty é enfático ao explicar que se encontramos algo que nos remete a acontecimentos anteriores é porque possuímos o sentido do passado, é porque trazemos em nós essa significação. Assim, reitera o autor, se o cérebro conserva os traços do processo corporal que nos acompanharam uma de nossas percepções, e se o influxo nervoso passa outra vez por esses caminhos já percorridos, nossas percepções reaparecem, teremos então nova percepção, enfraquecida e irreal, mas em caso algum essa percepção, que é presente, poderá nos indicar um acontecimento passado a menos que sobre tal passado o sujeito tenha uma outra visão que lhe permita reconhecê-la como recordação (Cf. MERLEAU-PONTY, 1994, p. 553).

Neste sentido, para Merleau-Ponty, uma percepção conservada do passado, continua sendo uma percepção, "[...] ela continua a existir, ela está sempre no presente, ela não abre atrás de nós essa dimensão de fuga e de ausência que é o passado; um fragmento conservado do passado vivido no máximo só pode ser uma ocasião de pensar no passado [...]" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 554).

Em Certeau (1998), compreendo que a memória é um saber. Saber que se faz de muitos momentos e de coisas heterogêneas.

> Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades. Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também 'as vias múltiplas do futuro' combinando as particularidades antecedentes ou possíveis. (CERTEAU, 1998, p. 157-158).

Ainda, tendo Certeau como referência, entendo que a memória acontece na 'ocasião' e então é 'aproveitada' e não criada, fornecida como por um bom golpe que consegue reconhecer o sentido de um passado. Tanto em Merleau-Ponty quanto em Certeau a memória é um reconhecimento de acontecimentos passados no momento presente (MERLEAU-PONTY, 1999), que se desloca, é uma arte análoga no tempo, que se aproveita de uma ocasião para "estar sempre no lugar do outro mas sem apossar-se dele, e tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí." (CERTEAU, 1998, p. 163). Assim, "longe de ser o relicário de lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita." *(*CERTEAU, 1998*,* p. 163).

Neste sentido, "quando evoco um passado distante, eu reabro o tempo, me recoloco em um momento em que ele ainda comportava um horizonte de porvir hoje fechado, um horizonte de passado próximo hoje distante." (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 557). Desse modo, tudo me reenvia "[...] ao campo de presença como à experiência originária em que o tempo e suas dimensões aparecem em pessoa, sem distância interposta e em uma evidência última." (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 557).

Este 'reabrir o tempo' qual comporta um horizonte de passado, que de qualquer modo me remete ao campo de presença, Certeau (1998) chamará de rememoração. Para o autor, o modo de rememoração é conforme o modo

de inscrição. Nesta ótica, Certeau dirá que a memória talvez seja apenas rememoração de escrituras invisíveis que são claramente lembradas por novas circunstâncias, tal rememoração ou 'chamamento pelo outro', "cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito tempo alterado jamais sem o saber." (CERTEAU, 1998, p. 163). E reitera – "[...] essa escritura originária e secreta 'sairia' aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que 'produz' sons ao toque das mãos. Ela é sentida do outro." (CERTEAU, 1998, grifos do autor).

"Nossa, quanta memória me veio!" diz uma migrante de Sinop em sua narrativa e em uma narração de um adulto americano ele diz : "*Wow, I didn't know I could remember everything*"[14]. Eles então, 'reabrem o tempo', uma nova percepção de sentidos, de acontecimentos passados no campo de uma presença, se faz: no presente. Memórias heterogêneas de um não-lugar próprio, que se aproveitam da ocasião, abrem brechas, para se fazer bons golpes na arte de um saber que apesar de ter enfraquecido, brilha no tempo, reiterando o que Certeau (1998) nos ensina. A fala da migrante admirada com as memórias brilhando no presente sobre sua infância e o gesto das mãos sobre a cabeça admirada como uma criança que vibra frente ao encantamento de algo que lhe parece novo, assim como o espanto do sujeito americano ao perceber a memória se fazer no presente, fez-me lembrar do poeta Mia Couto, quando menciona que:

> A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. (COUTO, 2011, p. 37).

É no sentido da poesia de Mia Couto que expresso o meu 'experienciamento de presenças'[15] das infâncias minha e dos outros, infâncias que ainda são, que continuam sendo quando aprendemos o próprio sentimento do tempo. O tempo é a minha infância, é a infância de cada um, tatuada em nosso corpo que ganha mais cor, ganha mais destaque toda vez que nos permitimos nos encantar com tudo, com todos, com a vida.

Então, é neste 'experienciamento de presenças' que também se faz no

14 Uau, eu não sabia que poderia lembrar de tantas coisas. (Tradução livre).

15 Termo utilizado pela autora em sua Tese (ROHDEN, 2019) para se referir a experiência de narrar no presente as memórias de um outro, de um passado que se faz presença no agora.

experimentar uma infância que ainda é, no sentido de que o passado se faz no campo do presente, que vale ressaltar o que Certeau (1998, p. 165) nos alerta que a coisa mais estranha é a mobilidade dessa memória onde "os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais, nem fragmentos, pois oferecem também o conjunto que esquecem, nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera."

Falar das memórias do outro, é dizer de experiências humanas daquele que viveu. No entanto, não sou pretenciosa - tenho ciência de que dificilmente haverá palavras que possam dizer da experiência do outro, das experiências singulares de histórias micro inseridas numa história macro (BENJAMIN, 1994). Ou seja, "[..] nenhuma representação dá plena conta do representado." (PASSOS, 2013, p. 153).

Neste sentido, reitero que não há palavras que possam dizer do valor da experiência. Para tanto, a experiência de ouvir as memórias dos migrantes neste trabalho, de permitir que os meus ouvidos se doassem fenomenologicamente com todo o meu corpo à arte da narração do outro, foi marcada pelo encontro, foi um fazer de experimentação, grifado pelas volúpias, pelos afectos[16]. Presenciar lágrimas, risos, gritos internos que vinham com as lembranças do passado, sentir os olhos distantes de homens e mulheres que pareciam buscar suas histórias no mais íntimo de si foram sem dúvida momentos de experiência construída, sentida.

Entre silêncios, sussurros, voz trêmula, tom maior, tom menor, senti com todo o meu corpo cada narração, que permanecem em mim, ressignificadas e assim, tenciono narrá-las, compreendendo com Benjamin (1994) que narrar não é transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como um relatório, mas mergulhar a coisa na vida do próprio narrador para em seguida retirar dele, imprimindo na narrativa "a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Para Certeau (1998) a narração é uma arte que representa também o seu outro, com a descrição historiográfica e lhe modifica a lei sem substituir por outra. Nas palavras do autor (CERTEAU, 1998, p. 154) a narração "não se diz a si mesma. Pratica o não lugar: *fort? da?* Ali e não ali. Finge que se eclipsa por trás da erudição ou das taxinomias que no entanto manipula, Dançarino disfarçado em arquivista. O riso de Nietzsche perpassa o texto do historiador." (CERTEAU, 1998, p. 154).

Contudo, narrar a experiência do outro do vivido, há de se considerar que a experiência humana está ligada à corporeidade, a subjetividade – porque sempre será singular, particular para quem a viveu e "somente este poderá falar dela 'de dentro', conferindo-lhe um sentido próprio a partir daquilo que

16 Conceito de Deleuze e Guatarri (1997).

o afetou." (PEREIRA, 2012, p. 44, grifo do autor). Todavia, ao ser traduzida, o sentido da experiência se transforma, já que é no outro, na dimensão apreendida como aquele para quem se narra a experiência, que a narrativa brota, toma forma. Neste sentido, "o vivido se ressignifica à medida que é 'narrado', uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência." (PEREIRA, 2012, p. 44).

Deste modo, como sugere Larrosa (2002) o sujeito da experiência, é um corpo sensível, no qual a experiência é produzida e passível de ser traduzida. De acordo o autor, quem vive a experiência é o corpo como "um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2002, p. 24). Assim, se tornam significativas as palavras de Merleau-Ponty quando nos ensina que:

> [...] somos experiências, isto é, pensamentos que experimentam, atrás deles, o peso do espaço, do tempo, do próprio Ser que eles pensam, que, portanto, não têm sob o seu olhar um espaço e um tempo serial, nem a pura ideia das séries, tendo, entretanto, em torno de si mesmos um tempo e um espaço de empilhamento, de proliferação, de imbricação, de promiscuidade — perpétua pregnância, parto perpétuo, geratividade e generalidade, essência bruta e existência bruta que são os ventres e os nós da mesma vibração ontológica. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 114).

Diante disto, ao pesquisar a experiência do brincar enquanto produção cultural e enquanto experiência humana da infância, tentei perceber no corpo adulto de agora, o corpo sensível da criança que ali habitava, numa dimensão de um passado presentificado no presente, como tempo humano circunscritos por ambiguidades que estão juntas e que a filosofia, a história, a ciência ocidental de modo geral, insiste em separá-las ao invés de encontrar nelas um equilíbrio.

As memórias das narrativas analisadas, nos mostram um brincar criativo, primal, no sentido de uma época em que não se tinha tanto acesso à brinquedos industrializados e que deste modo, as crianças inventavam, criavam a partir de qualquer artefato, as memórias nos trazem vestígios de infâncias que transformavam modo "*bricoleur*"(Cf. CERTEAU, 1998) o seu meio e assim, criativamente brincavam e ao brincar, deixavam marcas de suas

autorias, de sua participação social, cultural, histórica. No que diz respeito a esse modo *bricoleur* citado, Certeau (1998) em "A invenção do cotidiano" concebe a bricolagem a partir dos modos que os sujeitos criam para driblar as táticas de um lugar, com inovação, pluralidade, criatividade, quais surgem do improviso utilizando-se de meios que se dispõe para que o sujeito 'aproveite-se' da ocasião. Para Certeau o *bricoleur* é a própria manifestação da astúcia humana, que foge à regra, que se aproveita de qualquer elemento para fazer surgir suas artes cotidianas. Então:

> [...] ficamos a brincar brincadeiras e brincadeiras. Porque a gente não queria informar acontecimentos. Nem contar episódios. Nem fazer histórias. A gente só gostasse de fazer-de-conta. De inventar as coisas que aumentasse o nada. A gente não gostasse de fazer nada que não fosse brinquedo [...]. As palavras mais faceiras gostam de inventar travessuras. (BARROS, 2010, p.133).

É deste modo *bricoleur* mencionado nesse texto, que percebemos que as crianças no tempo-espaço investigado se aproveitavam para manifestar suas artes de fazer, inventando, criando, dando forma aos mais diferentes materiais para criar ocasiões de brincar, seja inventando brinquedos, seja na brincadeira fundada em qualquer momento e espaço para se constituir uma cultura específica com os adultos e entre os seus pares. E deste modo, ficavam "a brincar brincadeiras e brincadeiras." (BARROS, 2010, p. 133).

Considerações

Este trabalho buscou provocar algumas reflexões histórico-fenomenológicas sobre memórias de infância num espaço de floresta amazônica, a cidade de Sinop-MT durante seu processo de colonização, décadas de 1970 e 1980 e, num espaço marcado por um acelerado desenvolvimento industrial nos anos de 1930 e 1940 nos Estados Unidos. Espaços muito diferentes, porém, com semelhanças no que diz respeito às memórias do brincar, do criar a partir de qualquer artefato, de qualquer espaço ou tempo algo que se reportasse ao ato de brincar e inventar brinquedos.

Trata-se de um trabalho onde buscou-se enfatizar as dimensões humanas do brincar como ação de produção da cultura infantil, bem como de apropriação da cultura adulta pela infância das temporalidades em estudos. E diante da discussão, foi possível perceber a infância enquanto experiência do vivido, na qual:

> Experienciar significa necessariamente, [...] reentrar na infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância institui para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem. (AGAMBEN, 2005, p. 65).

Essa infância, da pátria originária trazem no âmago das memórias de adultos aquilo que Certeau (1998) chama de "brilho do tempo", memórias que se aproveitam na ocasião, que se fazem no presente a partir de um passado que não é exterior ao sujeito, ao contrário, o compõe (MERLEAU-PONTY, 1994).

Finalmente, esse foi um ensaio que pretendeu dizer da criança do passado enquanto coautora de sua própria história, enquanto produtoras de cultura, atores e atrizes sociais seja no passado, seja no presente. Crianças que quando brincavam, quando inventavam brinquedos ou brincadeiras aprendiam com o outro, se colocavam no mundo e construíam outros mundos inventados, de faz-de-conta, de imitação (que recriava as ações adultas, aos seus modos). Crianças na floresta, ou na metrópole[17] brincavam e no presente, agora adultos, ao rememorar, ao narrar suas histórias contribuem para repensar, na contemporaneidade, as dimensões do brincar que ensina, que transforma, que cria, que inventa, que produz cultura e que portanto, se faz relevante discutir quando se fala, se estuda sobre infâncias, em qualquer que seja a época.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

17 Me refiro às narrativas que tive acesso dos adultos americanos que narram suas infâncias em cidades dos Estados Unidos.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 1998.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997

DEPOIMENTO M1. **Entrevista I**. [jul. 2012]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (1h.12 min.).

DEPOIMENTO M2. **Entrevista II**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (1h. 34 min.).

DEPOIMENTO M3. **Entrevista III**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (1h. 14 min.).

DEPOIMENTO M4. **Entrevista IV**. [ago. 2016]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (1h. 07 min.).

DEPOIMENTO M5. **Entrevista I**. [jul. 2012]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (56 min.).

DEPOIMENTO M6. **Entrevista VI**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (1h. 27 min.).

DEPOIMENTO M7. **Entrevista VII**. [jan. 2017]. Entrevistadora: Josiane Brolo Rohden. Sinop, MT, 2010. 1 arquivo.mp3 (1h. 34 min.).

DIAS, Silvano Severino. Merleau-Ponty: uma concepção de infância como ser-no-mundo. *In:* VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais**... Uberlândia, MG, 17 a 20 de abril de 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/Silvano%20Severino%20Dias.htm. Acesso em: 29 de maio 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre saber da experiência e a experiência de saber. **Revista brasileira de educação**, v. 1, n. 19, p. 20-28, 2002.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**, Trad. J.A. Gianotti e A. Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PASSOS, Luiz Augusto**. Currículo, tempo e cultura**. São Paulo: PUC, 2003. 403 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PASSOS, Luiz Augusto. O corpo, carne e ser em Merleau-Ponty: a relação indissociável das coisas com o mundo, com tudo e todos. *In:* CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5. Goiânia-GO, 2013. **Anais...** Goiânia-GO: UFG, 2013. p. 1-5. Disponível em: https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/Luizpassos.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. *In:* PEREIRA, Rita Marisa Ribes.; MACEDO, Mara Rezende Nélia. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 25-57.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia**: do mel ao sangue – os extremos da expansão capitalista. 2. ed. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

ROHDEN, Josiane Brolo. **A reinvenção da escola**: histórias, memórias e práticas e educativas no período colonizatório de Sinop – MT (1973-1979). Cuiabá: EdUFMT, 2016.

ROHDEN, Josiane Brolo. **Memórias crianceiras e seus despropósitos**: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT: Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE. Cuiabá: UFMT, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

12 ENSINO DA PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

Wagner Souza Vitorino
Carlos Edinei de Oliveira

Introdução

O texto apresenta uma análise do conteúdo de História da Educação Básica - "Pré-história brasileira", tendo como referência historiográfica a obra de André Prouss (2006). Estudar sobre a temática, em pesquisadores específicos é fundamental para enriquecer as informações sobre o tema, atualizar-se frente as novas abordagens sobre o que é ensinado.

A pesquisa é uma importante ferramenta para o educador tornando imprescindível para um trabalho de qualidade em sala de aula, em dias de tantas mudanças e as informações chegando por diversos veículos, pois "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]" (FREIRE, 1996, p. 29).

O professor comprometido com o fazer pedagógico, precisa estar seguro para as indagações que surgirão em sala de aula no decorrer de seu trabalho, bem como confrontar o conteúdo do livro didático, com outras fontes para não reproduzir equívocos e ter propriedade em seu saber fazer. Precisa também atualizar continuamente o que aprendeu na graduação para aperfeiçoar o que irá ensinar em sala, logo "[...] o professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...]" (FREIRE, 1996, p. 92).

As atividades foram norteadas pela compreensão de que ensinar "Pré-História brasileira" significa repensar a História do Brasil, refletindo que já havia uma História antes da chegada dos portugueses. Perceber o ser humano dotado de capacidade de se comunicar pelo uso da linguagem e atuação no seu meio modificando sua realidade e fazendo sua história.

É importante que os professores tenham a preocupação de analisar sistematicamente os conteúdos que levam para a sala de aula, problematizar, questionar, verificar o que não está informado nos livros didáticos. Tal ação vai ao encontro de um papel desafiador do professor, aproximar o fazer pedagógico dos afazeres acadêmicos, questionando suas produções teóricas. Assim, as produções feitas pelos profissionais da pesquisa não estão engessadas, "o historiador não exige que as pessoas acreditem em sua palavra, sob o pretexto de ser um profissional conhecedor de seu ofício, [...] mas fornece ao leitor a possiblidade de verificar suas ações [...]" (PROST, 1933, p. 55).

Elencados os problemas, o trabalho com o tema Pré-História Brasileira visou atingir os seguintes objetivos: oportunizar ao aluno o conhecimento sobre a Pré-História Brasileira; conduzi-lo para a análise histórica e crítica do presente, tendo como referências fatos passados, numa perspectiva de valorização do conhecimento dos diferentes tempos históricos dos habitantes do Brasil; fazer o aluno compreender o ser humano como transformador do seu meio no exercício da adaptação e construção de relações complexas com a natureza e seus pares.

A proposta didática foi executada em sala de aula, tendo por base o conteúdo "A Pré-história brasileira", ministrado na turma de 6º ano "E", com base na metodologia ativa, privilegiando a atuação do aluno na realização do trabalho. Desta forma, visou-se a aprendizagem significativa, observando que " [...] ideias expressas simbolicamente, interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe [...]" (MOREIRA, 2011, p.13). O trabalho em pauta demonstra a importância de o professor reconhecer seu papel de mediador do conhecimento produzido na academia, adaptando-o à realidade do aluno, de modo com que este reconheça-se, como agente transformador da realidade que estiver inserido, assim "[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]" (FREIRE, 1996, p. 98).

A escolha do conteúdo pré-história brasileira foi importante para fortalecer o que já foi ensinado até o momento, pois possibilitou a compreensão do aluno ao analisar como é construída a História dos primeiros povoadores do Brasil e sua organização de vida com propriedade histórica. A intenção foi verificar a relação que o aluno estabeleceu com as propostas realizadas, e assim significar o conteúdo em estudo ligado ao que ele já traz em sua cognição, construído nas aulas anteriormente ofertadas, compreendendo o " [...] conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende [...]" (MOREIRA, p.13, 2011). Observa-se que o aluno foi condicionado a vivenciar superficialmente o como se processa o construto das informações históricas a respeito de um tema.

O referencial teórico está em Boulos (2017), uma vez que o conteúdo trabalhado faz parte de seu livro, e a fundamentação historiográfica foi embasada nas ideias de Prouss (2006). A intenção pedagógica do tema proposto esteve calcada em Freire (1996), quando ressalta a importância de se planejar e valorizar os saberes do aluno. Fonseca (2012) muito contribuiu para reforçar a ideia de que o professor é fundamental no processo de ensino. Fundamentado em Prost (2017), defende-se a ideia de que o fato histórico oferecido por meio da pesquisa acadêmica deve e pode ser problematizado para melhor compreensão por parte do professor. Para defender a postura dialética entre o professor e seu material de apoio é que a ideia de Bittencourt (2008) foi selecionada, e por fim, para a análise do conteúdo no trabalho, foi adquirido de Soares, Perius e Arend (2013).

Breve história da arqueologia da pré-história brasileira

É de grande importância conhecer a pré-história brasileira, de onde tudo parte para uma reflexão de qual História o Brasil possui, desde seu limiar. Falar da pré-história brasileira é refletir que o brasileiro não surgiu do nada, que havia aqui grupos humanos, diversidade animal e uma complexa organização social. É dizer ao mundo, que o Brasil (América), nunca foi um deserto humano e não foi construído apenas pela égide dos eventos capitalistas.

É preciso conhecer para valorizar e preservar, pois não é uma temática levada em consideração pelos que iniciaram o processo de ocupação, concorda-se que a delimitação política do país não corresponde à demarcação de territórios antes ocupados pelos primeiros povos que aqui viviam, observa-se grupos indígenas no Brasil que territorialmente perpassam outras áreas da América, como por exemplo, os Guarani que pertencem a regiões do Paraguai e Brasil. A compreensão de estado moderno é uma invenção que atende aos interesses do mundo capitalista, sem a preocupação de fazer justiça aos primeiros povoadores desconsiderando, por muitas vezes, a cultura raiz e implantando novos padrões.

Com relação e essa discussão, Prouss (2006), afirma:

> Quando se estudam os habitantes do Brasil antes da chegada dos portugueses, é preciso inicialmente lembrar que o país é uma criação política recente, cujas fronteiras atuais não correspondem a limites entre as populações pré-históricas, exatamente como hoje existem índios Guarani tanto em parte do Brasil quanto no Paraguai. (PROUSS, 2006, p. 7).

A tarefa de cada pesquisador do assunto é entender que as intenções de quem delimita território e fronteira para interesses próprios não exercita o valor da compreensão do espaço como um lugar de vestígios da existência humana no passado e o zelo pelo patrimônio histórico arqueológico existente, partindo deste princípio, "[...] o Brasil é uma criação política recente" (PROUSS, 2006, p. 07).

Ao analisar 12.000 mil anos de história dos primeiros habitantes do Brasil, é necessário compreender que cada povo sofreu transformações em seu modo de afirmação no território brasileiro, que relatos de antigos viajantes do século XVI e XVII, dos jesuítas em sua atividade evangelizadora, dão conta de povos com características que, grosso modo, são identificadas na cultura Tupi Guarani.

Vale ressaltar que em 12.000 mil anos de história, antes da chegada dos colonizadores europeus, os grupos que habitavam a região se transformaram

e definiram suas vidas de modo particular, dando origem a outras culturas compreendidas em língua, religiosidade e modos de vida peculiares.

Destacamos que "[...] As sociedades indígenas estão implantadas no Brasil há mais de 12.000 mil anos e tiveram muito tempo para se transformar [...]" (PROUSS, 2006, p. 07). Os grupos indígenas apontados pelos cronistas eram puramente Tupi Guarani, habitantes do litoral brasileiro, com modos de vida distintos dos demais grupos existentes. Para adquirir informações a respeito dos primeiros habitantes do Brasil requer analisar o trabalho de profissionais pesquisadores.

Dessa forma, os historiadores trabalham com a análise de escrita, os antropólogos analisam a vida em grupo, e os arqueólogos debruçam na análise dos abjetos e vestígios materiais. Para o estudo da Pré-história brasileira, muito contribuiu o último grupo de profissionais elencados, uma vez que a possibilidade de pesquisa com fontes materiais deixadas pelos grupos pregressos, fez com que a arqueologia emprestasse informações aos pesquisadores, "[...] os especialistas que estudam esses restos de corpos, instrumentos, atividades e moradias – dentro do contexto ambiental da época – são os arqueólogos [...]" (PROUSS, 2006, p. 07).

A carência de registros compromete a busca por informações pelo historiador. As mudanças pelas quais passaram, ao longo do tempo, cada grupo aqui ora estabelecido, as interferências ocorridas nas culturas fazem os antropólogos concluírem que não dá para estudar os ancestrais a partir dos povos atuais, tornando o seu trabalho inviável para, a partir de seus métodos, fornecerem informações sobre a pré-história brasileira com base na análise do modo de vida dos remanescentes.

Sobre isso, considera Prouss: "[...] dependemos, portanto, exclusivamente dos vestígios materiais que eles deixaram, quase sempre involuntariamente, com os quais, nem os antropólogos nem os historiadores estão acostumados a lidar [...]" (PROUSS, 2006 p. 07). Vale lembrar que a arqueologia não dá conta, com fidelidade, de informações a respeito da pré-história do Brasil. É necessário considerar que as pesquisas não são neutras, cabendo ao profissional construí-la a partir das tendências científicas e divergências submetidas entre seus pares e à própria era atual que questiona e duvida de tudo.

Compreende-se que "os estudos arqueológicos no Brasil datam de 1843" (PROUSS, 2006, p. 8). Havia toda uma discussão sobre a presença humana e de animais na América com referência ao dilúvio bíblico. Sabe-se que "[...] o pioneiro a realizar estudos no Brasil sobre a pré-história brasileira, P. Lund [...]" (PROUSS, 2006, p. 01), inaugurando uma época de pensar nos primeiros seres da América como antediluviano, assim, as ideias de Lund não foram levadas em consideração, uma vez que, as teorias elaboradas por pensadores

oriundos da Europa afirmavam que os animais que habitavam no Brasil no período da pré-história, haviam desaparecido no dilúvio bíblico.

A pesquisa foi realizada em Lagoa Santa e Minas Gerais, onde foram encontradas ossadas de animais misturadas a de humanos publicou para os europeus a existência de sambaquis na América. Com olhar cuidadoso, vale ressaltar que existiram estudiosos estrangeiros interessados em pesquisas referentes aos primeiros vestígios de vida no Brasil, e a pergunta que deve ser feita é: para quais interesses eles atuavam? Os sambaquis foram registrados em livros didáticos como prova da existência humana no litoral do Brasil, foi um espaço de descoberta da ação direta na natureza pelos povos que aqui viveram.

O Brasil foi explorado com o objetivo de comprovar a fixação dos povos que sobreviviam do mar, "[...] no final do século XIX, foram realizadas as primeiras escavações arqueológicas nos sambaquis de Santa Catarina, por Von De Steinen, e em sítios do Amapá, por Emílio Goeld [...]" (PROUSS 2006, p. 08). Apesar da pesquisa não buscar dados sobre a pré-história brasileira e sim comparar os processos evolutivos dos indígenas com os povos da Europa, serviu para comprovar o interesse, ainda que raso, pela pesquisa nesse sentido.

Um ponto curioso e digno de crítica é que os nativos do Brasil eram subjugados no que se refere à capacidade intelectual de produzir. Eram discriminados pelos europeus quando tentavam provar pela pesquisa que os povos da cultura Marajoara tinham capacidade artística para criação de cerâmicas mundialmente conhecidas na atualidade. Atribuíam a outros povos antigos da Europa e Andinos algumas produções que são destaques na pré-história brasileira, sendo da cultura Marajoara, as esculturas dos povos sambaquis, como afirma Prouss: "[...] dessa forma, muitos atribuíram a cerâmica Marajoara aos povos fenícios ou gregos – que teriam desembarcado aqui na Antiguidade –, e as esculturas dos povos sambaquis às influencias das culturas andinas [...][...]" (PROUSS, 2006, p. 08).

O programa de arqueologia no Brasil foi orientado por estrangeiros na metade do século XX, sobre forte influência de franceses e norte-americanos, dando seguimento, surgiram programas de pesquisa orientados por profissionais desses dois continentes citados. O Projeto Nacional de Pesquisa Arqueológica (PRONAPA), criado nos anos de 1960, coordenou a pesquisa dos Estados da faixa litorânea do Brasil que se estendeu do Rio Grande do Sul até o Rio Grande do Norte, o resultado foi a descoberta de tradições ceramistas que até o momento atual tem seu reconhecimento materializado.

Notadamente, percebe-se o determinismo norte-americano em explicar as transformações ocorridas no seio desses povos por meio das mudanças do ambiente natural. Ao passo da pesquisa sobre os povos da faixa litorânea,

também, concentrava esforços para entender a dinâmica da ocupação pré-histórica no interior do Brasil, e desta vez, a região central do Nordeste brasileiro foi submetida a análise de sambaquis e a arte rupestre – pesquisa orientada por arqueólogos estrangeiros, tais como "[...] W. Hurt ou Annett Laming-Emperaire, estudavam os vestígios de populações mais antigas a partir de escavações amplas em sítios escolhidos [...]". (PROUSS, 2006, p. 09). A arte rupestre despertou muito interesse nos pesquisadores.

O caráter científico da pesquisa arqueológica no Brasil, data de 1980, com a criação da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), o que deu maior abertura para a prática da pesquisa nessa área e com a influência da "arqueologia processual", método saxônico que proporciona maior cientificidade à pesquisa. As divergências surgem, como mencionado no início.

Partindo do princípio de que a tarefa da pesquisa arqueológica não é neutra, em 1990 surgiram as primeiras manifestações de defesa da ideia de que a pesquisa deve ser devidamente orientada, pois não existe um modelo único. Os objetos da arqueologia são escolhidos e pesquisados com uma carga de intenção particular, assim não adianta implantar um modelo nacional.

Ao falar de pesquisa arqueológica, é importante refletir se elas são fiéis às culturas de povos que aqui vieram, e os remanescentes exigem a fidedigna reconstituição. Dependendo da orientação ideológica do arqueólogo, de sua formação pessoal e profissional – poderá acontecer julgamentos quando a pesquisa oferecer informações equivocadas sobre uma determinada sociedade, cometendo injustiça social. Cabe ao Historiador analisar de maneira perscrutar os créditos do arqueólogo para saber qual é a sua construção histórica e para quem está a serviço. Há os que valorizam a cultura daqueles que eram e são da terra ou paramentada na ideologia ocidental, cometendo o "branqueamento e ou europeização da arqueologia" (PROUSS, 2006, p. 10), e, " [...] por outro lado, será o material arqueológico pré-histórico, patrimônio do Estado brasileiro (que representa a visão ocidental), ou dos indígenas (e, neste caso, de quais?) [...]" (PROUSS, 2006, p. 10).

Contudo, foi possível analisar o quanto a pesquisa arqueológica pode ser tendenciosa e cometer atrocidades contra grupos que antecederam os dominadores europeus, é preciso salientar para a carência de profissionais na área e que o processo de pesquisa arqueológica do Brasil teve grande influência estrangeira.

O Conteúdo sobre a Pré-História Brasileira no Livro Didático

Pode-se confiar nos livros didáticos quanto ao conteúdo da pré-história e arqueologia brasileira? Observa-se que existem muitas contradições a respeito

da construção do assunto no Brasil. Sobre o tema proposto para análise neste artigo, “os conteúdos que são retratados nos livros didáticos vem dificultando o processo de ensino aprendizagem” (SOARES, PERIUS; AREND, 2013, p. 02), tal premissa corrobora para o questionamento ora citado.

Existe uma forte tendência ao “branqueamento” da história do Brasil, a qual não dá importância para os primeiros povoadores em seus mais remotos tempos, priorizando, didaticamente, acontecimentos após chegada dos portugueses, supervalorizando a História com base no eurocentrismo, o “culto” à cultura branca em detrimento do primeiro povoador. Apesar de avanços, produto de discussões que ao longo do tempo tem mudado essa realidade das abordagens historiográficas nas escolas, o livro didático ainda vem com grande traço positivista, enfatizando a figura do herói e eventos desenvolvimentistas.

Com relação ao exposto Soares, Perius e Arend (2013. p. 250), declaram:

> Além da forma textual de favorecer a cultura branca, nos livros didáticos se percebe também, a exaltação dos portugueses através das imagens, sendo um bom exemplo, a pintura que retrata a primeira missa realizada em solo brasileiro, que mostra os indígenas na escuridão e margens da figura, dificultando que o leitor os enxergue, e os portugueses no centro, ocupando papel principal num plano de fundo bem iluminado.

O próprio termo índio descaracteriza a diversidade de povos que existiram e ainda resistem no país, colocando todos em um grupo homogêneo, negando suas seculares culturas. Direcionam adjetivos aviltantes aos povos remanescentes, tais como: “primitivos”, “incivilizados”, ausentes de tecnologia e letras, desta forma nos manuais didáticos foram elaborados em grande ou pequena media para glorificação dos feitos dos portugueses quando aportaram no Brasil o que pode ser percebido em obras nas lustrações “das imagens, sendo um bom exemplo, a pintura que retrata a primeira missa realizada em solo brasileiro, a qual mostra os indígenas na escuridão” (SOARES, PERIUS; AREND, 2013, p. 521).

É preciso fazer uso das informações que a Arqueologia oferece para desconstruir esse ideal de ensino arcaico que menospreza a diversidade de culturas que existiam antes da chegada dos portugueses, construir uma História que evidencie as várias culturas, cada uma com uma forte contribuição para a construção da identidade do Brasil, e não à divulgação errônea de um monoculturalismo que não existiu “[...] criando uma visão de superioridade aos povos brancos, principalmente os portugueses, que de acordo com o

ponto de vista dos livros tem uma cultura superior, civilizada [...]" (SOARES; PERIUS; AREND, p. 521 2013).

Todas as sociedades são produtoras de culturas, sendo assim, a Arqueologia, por meio da pesquisa, dos vestígios deixados pelos primeiros povos, oportunizará que o livro didático divulgue as diferentes produções na tentativa de disseminar que as culturas podem interagir entre si. Mesmo no estranhamento, a socialização das produções culturais da pré-história brasileira dará abertura para a reflexão a respeito de um Brasil pré-histórico cheio de riquezas humanas e não de um "deserto" da inexistência humana. Cita-se, o uso da microssociologia, a qual "[...] levando em conta as necessidades e os desafios enfrentados por cada grupo social dentro do processo de ensino/aprendizagem [...]" (SOARES, PERIUS; AREND, 2013, p. 524).

Direcionando o ensino a partir do livro didático, com abordagens que valorizem as produções culturais, independentemente do tempo histórico, seja na era da Revolução Industrial, seja na era da descoberta do fogo, todos os tempos remontam vivências coletivas, logo a produção cultural deve ser estudada, considerando as necessidades e técnicas peculiares do seu tempo. Os livros didáticos exercem grande poder de construção ideológica em crianças e adolescentes.

É necessário um olhar criterioso a respeito do livro didático, a forma de abordagem do conteúdo, dependendo da maneira que se apresenta, pode transformar grupos humanos em vilões ou heróis. No caso ora citado, ainda existem livros que fazem propostas eurocêntricas, reforçando a ideia de que o não-europeu é feio, primitivo, atrasado.

De fato, os tempos são outros. Nunca foi tão desafiador ensinar na atualidade. Todos os dias os mecanismos midiáticos nos fornecem informações velozmente de vários seguimentos do mundo todo. Tais informações provocam nas pessoas, às vezes de forma coercitiva, o redimensionamento no modo de ver e interpretar os eventos da vida, nas esferas econômica, política, sexual, ambiental e outros. Observa-se, encontros e desencontros de ideias que culminam em tratado de paz e guerra em concomitância com as práticas neoliberais em detrimento de uma massa de seres desprivilegiados por não serem contemplados pelos desdobramentos da globalização.

Isso tudo desafia o sistema educacional a mobilizar-se, para reorganizar-se, na perspectiva de dar conta de fazer com que o aluno dialogue com essas transformações inevitáveis. O professor é desafiado a direcionar seu trabalho, tão concorrido com outros meios de informações históricas, para um exercício de olhar crítico para o meio que habita na intenção de preservação da ética e da alteridade em tempos tão individualistas. Portanto, devido à Arqueologia no Brasil estar em processo de adequação, os livros didáticos abordam de maneira simplista e superficial a temática da Pré-história brasileira e os povos

indígenas, comprometendo a divulgação didática ampla e fiel do assunto, "[...] destaca-se a falta do conhecimento em relação à arqueologia [...]" (SOARES, PERIUS; AREND, 2013, p.11), cabe ao professor a abertura para discussões que caminhem para o mais próximo da aprendizagem que construa saberes compromissados com a valorização da atuação dos seres humanos nos seus diferentes tempo e lugares " [...] sabemos que a história terá os sentidos que nela quisermos colocarmos [...]" (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 36).

Registro da experiência didática

Para o plano de trabalho, o tema principal foi "Pré-história brasileira", o qual foi seguido de subtemas: "Da África para outros continentes", exigindo uma revisão das teorias que explicam o surgimento do ser humano, considerando tempo e espaço na Terra, com a perspectiva de discutir a chegada dos primeiros habitantes na América; "Descobertas sobre a presença humana na América" e "Habitantes das terras americanas". Essa organização possibilitou elencar informações a respeito de trabalhos realizados pela arqueologia brasileira, bem como informar sobre os principais sítios arqueológicos do Brasil.

Também foi considerável tratar da diversidade de povos que havia em terras brasileiras antes da chegada dos europeus ao Brasil, e como cada um vivia de modo peculiar, oportunizando refletir sobre as diferentes etnias que existiram e ainda existem. Foi de grande valia observar a resistência dos povos indígenas a partir do estudo da trajetória desses grupos étnicos que aqui viviam, discutindo a dizimação ocorrida por meio de genocídio, aculturação e posse indevida de terras. Foi imprescindível o debate no que tange a organização do Estado frente a esse conflito de fronteira étnica.

Para a realização dos trabalhos, e coleta de dados acerca dos resultados, foram utilizadas cinco aulas, cada uma com a duração de 45 minutos. No início, foi realizada conversa informal para saber dos conhecimentos prévios dos alunos a respeitos do tema; após, foram apresentados slides com informações relevantes sobre o tema em concomitância com a leitura dos textos do livro para comparar às imagens e fontes textuais à dos slides. Em seguida, apreciaram dois vídeos postados pela professora Joelza Ester no canal youtube (Pré-História Brasileira) para complemento do assunto, o qual foi seguido de um teste virtual (quiz), sobre o que foi assistido. Prosseguindo, foi feita a leitura do texto "Da África para outros Continentes" (BOULOS, 2015. p. 75); em seguida, escutaram a música Lucy In The Sky With Diamonds (BEATLES, 1966). Com a finalidade de ilustrar o estudo do assunto sobre o fóssil de Luzia, foi proposto um trabalho prático, sendo a reprodução de réplicas, com massa de modelar, de instrumentos e ambientes da Pré-História Brasileira citados no texto, com o objetivo de realizar uma exposição no pátio da escola, aberta

à visitação. Como tarefa de casa, os alunos foram organizados em equipes e escolheram dois temas para preparar uma apresentação ilustrada com imagens e textos, em cartazes ou slides, para socializarem na quinta e última aula.

Foi de suma importância a participação direta dos alunos e professor, somada à participação indireta dos pais e equipe gestora. Os materiais necessários para a execução do trabalho prático e teórico compôs-se de massa de modelar, livro didático, cartolinas, lápis de cor, canetão, tesoura sem ponta, placas de isopor, data show, lápis preto, caneta, régua, borracha, cadernos, aparelho de som, computador, impressora e espaço físico (sala de aula e pátio da escola).

A avaliação final ficou por conta das apresentações realizadas pelos alunos para verificar a assimilação do conteúdo aplicado e capacidade de sensibilização sobre a temática histórica apresentada pelos alunos.

As observações das reações dos alunos frente aos trabalhos seguem relacionadas: em uma turma de 33 alunos verificou-se: três alunos, voluntariamente, deram depoimentos dizendo que são descendentes de indígenas; uma aluna, questionou o ideário de riqueza dos indígenas em comparação ao dos europeus quando discutia a intenção da dominação de Portugal no Brasil.

Ao discutir as hipóteses sobre a chegada do homem à América , 18 alunos levantaram a mão concordando com a hipótese da travessia do estreito de Bering, cinco alunos concordaram com a explicação das correntes australiana e polinésias e 10 consideraram a possibilidade das duas hipóteses terem ocorrido simultaneamente; um aluno expôs sua ideia explicando o motivo de não acreditar na teoria das correntes oceânicas, dizendo das adversidades que poderiam ter enfrentado sem condições de sobrevivência (fala espontânea); todos concordaram com a ideia do colonizador europeu ter agido de maneira etnocêntrica (devido a aula anterior sobre cultura). Os alunos foram desafiados a localizar o espaço de surgimento do ser humano e seu trajeto para chegar à América, a maior parte soube identificar os continentes e países.

Os alunos apresentaram durante a aula várias questões como: três alunos disseram ser a África do Sul o continente onde surgiram os seres humanos, dois externaram relação com os conteúdos anteriormente ensinados, um aluno posicionou-se, dizendo que o termo “Pré-história” não cabe para os primeiros povoadores da América, o que demonstra ligação com o conteúdo aplicado sobre “O que é História”, disse ainda, “com base na própria história dos seus ancestrais, que eles, ainda hoje, resistem”, um aluno emocionou-se ao ouvir a música que deu nome à Lucy , dizendo gostar da banda. As apresentações dos seminários foram realizadas com uso de recursos produzidos pelos alunos tais

como, slides, cartazes, maquetes, documentários e esculturas sobre os temas, por eles, escolhidos dentro do assunto:

A confecção de alguns trabalhos deu-se num período de dois dias. Os alunos fizeram encontros para discussão e preparo dos trabalhos com a contribuição da família, eles relataram que a experiência foi gratificante.

As pesquisas foram realizadas por meio da internet e do livro didático. Sobre o vulcão, uma aluna diz que não constava no assunto, mas tinha desejo de construir um. Ao falar de Luzia, lamentaram a queima do Museu Nacional no Rio de Janeiro, em 02 de setembro de 2018. Contextualizaram suas falas com outros conteúdos estudados. Citaram a arqueóloga Niéd Guidon, e a importância do Parque Serra da Capivara–PI.

Aconteceram alguns equívocos na confecção das maquetes, natural da faixa etária, como por exemplo, um poço na maquete e outros, porém foram sutilmente revisados. Verificou-se, também, dificuldades de compreensão do conteúdo como anacronismos. Houve conflitos emocionais pela cobrança dos prazos também, dificuldade de domínio da fala e posturas frente à turma, o que demandará outro estudo e interferência.

Análise do conteúdo no livro didático

O livro didático é considerado material de apoio, um ponto de partida. Assim, não devem ser apropriados como "[...]como instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos [...]" (BITTENCOURT, 2008, p. 319).

Informação é poder, desse modo é necessário analisar o conteúdo a ser trabalhado em sala, problematizá-lo para detectar ausência de informações importantes sobre um determinado tema ou a reprodução de estereótipos e ideologias alienadoras. O professor deve organizar seu planejamento para a prática reflexiva do trabalho que exerce a partir de seus materiais de apoio, fazer uso da autonomia que lhe é conferida e sentir-se parte do processo em comprometimento com ensino, uma vez que "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]" (FREIRE, 2005, p.39). Partindo deste princípio é que a análise do conteúdo "Pré-história Brasileira", no livro didático, sustenta a ideia que o professor deve usar bem o seu tempo para refletir sua prática e isso implica, também, analisar os materiais que utiliza.

No livro didático, para o conteúdo da "Pré-história brasileira" são reservadas 10 páginas, que compreende as páginas 75 a 85. A abordagem do conteúdo inicia com uma apresentação resumida, tornando necessária a busca de outras fontes para a realização da aula, o que é positivo. O termo pré-história é empregado sem criticidade, cabendo ao professor debater sobre qual premissa pode-se dizer que a história se constrói a partir da presença

dos seres humanos, pois, história são as ações dos seres humanos no tempo, que independe do estágio do tempo e técnicas utilizadas. As imagens que ilustram os temas da "Pré-História Brasileira" não são convidativas em sua representação, são pouco expressivas e não realistas, não aguça a imaginação dos alunos. Pode-se concluir que se o professor não adequar o trabalho para além do livro didático, a aprendizagem ficará comprometida, com pouco ou sem êxito.

Considerações

O professor que realiza um trabalho pedagógico dinâmico e que utilize de novos métodos e observa os resultados satisfatórios da aprendizagem e não sentir prazer nisso "[...] está apenas no lugar errado [...]" (JUNIOR, 2012, p. 39).

O trabalho resulta na satisfação de ver os alunos descobrindo e interagindo com o conhecimento em meio ao trabalho pedagógico, com uso da metodologia ativa valorizando atuação direta dos alunos na construção do conhecimento, e o professor torna-se, um mediador que viabiliza tal tarefa.

É importante a busca de inovações no ensino de História para que as aulas sejam dinâmicas e oportunizem as expressões individual e coletiva. É de grande valia o exercício da pesquisa na rotina de trabalho, sendo que por meio dela, o conhecimento torna-se ampliado.

Com esse empenho, aluno e professor tendem a ganhar e a fronteira entre quem ensina e quem aprende não é considerada obstáculo. Ambos se realizam na construção de saberes. Aluno e professor devem ser parceiros na perspectiva de processarem o que há de mais importante na intenção educacional: o ensino e aprendizagem.

Finalizamos lembrando que "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]" (FREIRE, 1996, p. 23).

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *In:* GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al.* **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

BARBOSA, Jânio Gustavo; NETA, Olívia Morais de Medeiros. História: metier e prazer. Ver. **Espacialidades (online)**. Vol. 1, no.0, 2008. Disponível em: https://www.google.com/search? Acesso em: 06 de maio 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS, Alfredo Júnior. **História**: sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2017.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Pré-história do Brasil**, parte 1 e 2. Youtube. 09 de dezembro de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V2LojygmlRI&t=214s. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

FINEDEAD. The Beatles - **Lucy in the sky with diamonds**. Yuotube. 23 de set de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GW6SIyoOHCw. Acesso em: 05 de abr. 2019.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2011.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PROUSS, André. **O Brasil antes dos brasileiros**: a pré-história do nosso país. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOARES, André Luís Ramos; PERIUS, Eduardo; AREND, Jéssica Fernanda. **Arqueologia nos livros didáticos**. Revista Latino-americana de História. Vol. 2, nº 6, 2013.

13 LINHAS DE FUGA NO PIBID FILOSOFIA: PARA ALÉM DE UMA FORMAÇÃO MAIOR

Domingos Sávio Duarte Melo
Maria Cristina Theobaldo

Apresentação

A formação de professores é pesquisada sob diversos aspectos. Há, na literatura, muitos estudos que versam sobre a prática refletida, conhecida como professor reflexivo, pelos trabalhos que Pimenta e Ghedin (2012) fazem de *Donald Schön, dentre outros. Também há as reflexões sobre os saberes necessários ao exercício da docência, abordados por* Pimenta (2006), Tardif (2014), Gauthier et. al, (2006), e as investigações sobre a necessidade de associação entre teoria e prática discutidas por Libâneo e Pimenta (1999), Pimenta (2008), Pimenta e Lima (2012), Almeida e Pimenta (2015). Ou a necessidade de políticas públicas que ampare e estimule a formação docente, apontadas nos trabalhos de Gatti, et. al. (2014), Gatti (2013), Gatti; Barreto; André (2011).

No entanto, ainda são tímidas as pesquisas sobre a dimensão criadora da docência, sobre o caráter criador da ação docente, bem como a formação de professores de filosofia. Pesquisas como as de Corazza (2013, 2015) caminham nessa direção.

Nesse sentido, este texto almeja apontar pistas desse aspecto criador no Subprojeto Filosofia. Essa criação se opera pelo conceito Menor, discutido primeiramente na obra *Kafka: por uma literatura menor de 1975,* dos pensadores Gilles Deleuze e Felix Guattari. A Literatura Menor indica uma condição revolucionária que uma determinada literatura faz no seio daquela dita maior, como a dos grandes mestres, da língua oficial, do que já instituído como modelo.

Queremos então por analogia, traduzir esse conceito para o campo da educação ao apostar em uma formação menor, que não imita o que já está posto pelo currículo e livros didáticos, excluindo a diferença. Uma docência que se propõe por rebeldia, uma formação de professores de filosofia para além dos referencias eurocêntricos, que por insurgência, proporciona um desvio criador. Essa brecha nos aproxima do nosso plano de imanência e nos estimula a criarmos a partir de nossa realidade latente.

Enxergamos assim, no subprojeto Filosofia da UMFT uma formação singular e criadora ao propiciar aos supervisores formadores e aos futuros docentes (Pibidianos) o contato com outras vertentes do pensamento filosófico como

a africana e latino-americana. Essas perspectivas inovadoras exigem também uma ação criadora ao fomentar a pesquisa, confecção de materiais didáticos, projetos e subsídios que contemplem essas vertentes, já que as políticas públicas nacionais de formação, como por exemplo, a do livro didático, não contempla essa proposta inovadora e rebelde.

Menor: um conceito rebelde

Em algumas obras como *Kafka: por uma literatura menor*, *Mil Platôs, Filosofia e minoria* (artigo de 1978) e na apresentação de *Um manifesto de menos,* Deleuze e Guattari, desenvolvem a ideia de "Menor". Para os autores, "menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)". (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). Com seu caráter insurgente, "uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior". (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

Ao analisar a obra *Kafka: por uma literatura menor* (1977), os autores de *Mil Platôs* forjam o conceito Menor. Kafka é um judeu que vive na República Tcheca, em Praga e, portanto, uma cidade de fala alemã, imposta pela invasão alemã na Primeira Guerra Mundial. Sua obra subverte o alemão centralizado na imagem de um Goethe (Literatura Maior) e constrói um alemão dialeto, do gueto, que está à margem, escapando do padrão e construindo uma literatura de resistência. Não escreve na língua tcheca de sua pátria, nem em iídiche, seu grupo judaico. A ideia de menor não objetiva tipificar, enquadrar certas literaturas nessa categoria, mas se comporta como aquela literatura que apresenta uma condição revolucionária dentro daquelas tidas como maiores, hegemônicas, tradicionais.

O modo Menor e Maior não se diferencia quantitativamente, mas "[...] o que distingue a filosofia maior da menor é o modo como cada uma se relaciona com o fazer filosófico [...]". (GELAMO, 2009, p. 97). Nesse sentido, o "'Maior' e 'menor' não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua". (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.42).

A noção de maioria está ligada à perpetuação e manutenção das suas próprias constantes, do poder e da dominação. Ela está cristalizada historicamente pelo poder majoritário, uma vez que "a História é o marcador temporal do Poder". (DELEUZE, 2010, p.41). A maioria como hegemonia "[...] implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada [...]". (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.43). Esse parâmetro para os autores é estereotipado em homem branco, masculino, adulto, habitante das cidades, falante de uma língua padrão,

europeu, heterossexual. Diferente disso há a condição minoritária que se vincula aos devires que carregam em si modificações que almejam escapar das constantes, das centralidades, dos sedimentos. A postura minoritária é por natureza "[...] como um subsistema ou como fora do sistema [...]". (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.44).

A literatura menor está assim, fora do sistema. O minoritário se comporta "[...] como devir potencial e criado, criativo [...]". (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.44). Para Deleuze esse devir é afastar-se do modelo e ele jamais é majoritário, pois o devir é sempre minoritário.

A partir do que foi exposto roubamos conceito de *Menor* queremos traduzi-lo para a educação ao propormos a ideia de uma *Formação Menor*. Uma formação "menor" encontrada no PIBID-Filosofia proporia uma linha de fuga de uma filosofia maior, " [...] instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções dignas da filosofia [...]". (GELAMO, 2009, p.97). Essa formação menor seria uma desterritorialização, uma resistência aos padrões constituídos desde os gregos. O repertório heterogêneo, oferecido pelo subprojeto através dos estudos e da produção de materiais busca outras margens na Filosofia Africana e Latino-americana.

Por uma formação menor: desvios criadores no subprojeto Filosofia da UFMT

O PIBID proposto pelo MEC/Capes como um Programa de incentivo à docência foi criado em 2007 pela Portaria normativa nº 38, de 12/12/2007[1]. O primeiro edital é de 2007, sendo as atividades iniciadas em 2008. No primeiro momento, o programa surgiu para atender ao Ensino Médio, especificamente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática pela carência de professores para lecionarem essas disciplinas. Todavia, com os bons resultados, as políticas de reconhecimento do magistério e a crescente demanda a partir do Edital de 2009, o PIBID foi expandido para todas as áreas da Educação, passando a atender também educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, ensino à distância. (BRASIL, 2009).

O programa é uma política pública de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. Para tanto, os bolsistas (estudantes de licenciaturas) são coordenados por professores de Licenciaturas e da Educação Básica.

A partir de 2013, o Subprojeto Filosofia empreendeu uma formação, estudos, artigos e produção de material didático que contemplasse uma

1 A Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no D.O.U de 13/12/2007, instituiu o PIBID.

perspectiva não eurocêntrica da filosofia, que aqui chamamos de menor. Os primeiros ensaios dessa tomada de atitude aconteceram em um evento internacional (Montevidéu - Uruguay) sobre *Formação, Ensino de Filosofia voltada para realidade brasileira e latino-americana*, abordando pensadores como Enrique Dussel, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, na perspectiva de um Pensamento de Libertação, o escolanovismo de Anísio Teixeira e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Com o tema *Existencialismo e Libertação*, um bolsista também elaborou uma pesquisa no campo pedagógico, visando abordar a dimensão antropológica do pensamento de Paulo Freire em diálogo com algumas características do existencialismo de Jean-Paul Sartre. (PIBID-FILOSOFIA, 2013).

Ainda em setembro de 2013, no I Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação e I Simpósio de Professores de Filosofia e Filósofos de São Paulo (APROFFESP): "Perspectivas do pensamento de libertação no Brasil", foi apresentado o trabalho intitulado *Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos*[2]. Esse estudo potente teve grande repercussão, uma vez que o trabalho foi adotado como um dos textos básicos da disciplina *Filosofia do Ensino de Filosofia*[3], ministrada pelo prof. Pedro Gontijo, e ofertada no 2º semestre de 2015 pelo Departamento de Filosofia da UnB (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p. 27). Esse artigo oferece saídas para outros modos de fazer filosofia, de ensinar, de formar novos professores de filosofia.

O artigo investigou em que medida o pensamento de Libertação, na perspectiva latino-americana, pode oferecer ao professor de filosofia elementos para pensar a sua realidade. A formação do professor carece de uma reflexão profunda da própria cultura que, na maioria das vezes, é aplainada a valores estrangeiros. Sob um suposto modelo, nossa singularidade latino-americana é enterrada em detrimento de uma identidade europeia. As diferenças são suprimidas em virtude de uma universalidade em que "o diferente, nesse sentido, deve ser reduzido em sua alteridade até o ponto de se identificar com o conceito dominante, articulador do discurso válido". (JESUS; SILVA, 2014, p. 32).

Nesse tipo de pressuposto dogmático, o pensamento se manteria sempre o mesmo, diferenciando entre o que é análogo e o que é oposto em relação a uma suposta identidade. Assim, a diferença é pensada "sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição

2 JESUS, Rodrigo Marcos de; SILVA, Alécio Donizete da. Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos. Artigo ampliado e publicado na Revista Páginas de Filosofia. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/PF/article/view/5326.

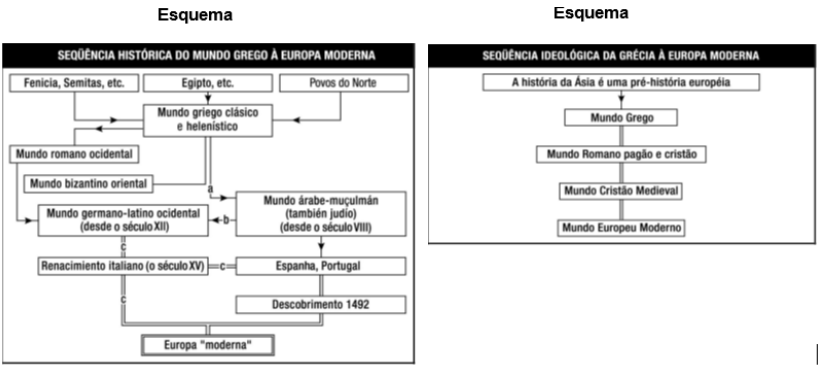
3 O programa da disciplina (aula 22, texto 10) encontra-se no relatório do subprojeto filosofia (PIBID-FILOSOFIA, anx.11) e também disponível no link: http://www.fil.unb.br/images/Programas/2015-2/Filosofia%20do%20Ensino%20de%20Filosofia%20A%20-%2015-2.pdf.

imaginada, a uma similitude percebida, que a diferença se torna objeto de representação". (DELEUZE, 2006, p. 136).

O trabalho aponta que na graduação os licenciandos, futuros professores, aprendem "sobre o tema da liberdade acompanhando a discussão de textos e autores alheios ao modo como esse assunto nos aparece em contextos específicos". (JESUS; SILVA, 2014, p.32). Salta-nos, como exemplo, a valorização da discussão sobre liberdade, ancorada em Kant e no conceito de Emancipação, e o desprezo em nossos cursos por refletir a libertação na perspectiva de negros e indígenas, e de outras etnias da nossa realidade cultural. O artigo, *Formação, Ensino de Filosofia e Pensamento de Libertação: apontamentos críticos* expõem os problemas da ausência de uma filosofia latino-americana e africana da formação filosófica do professor devido a três dimensões, a saber: ideológica, pedagógica e política.

A dimensão ideológica pode ser vista pelo esquema proposto por Enrique Dussel em seu artigo Europa, modernidade e eurocentrismo. (DUSSEL, 2005, p. 25).

Figura 1 – Sequência histórica.



Fonte: Dussel, 2005, p.25.

Essa sequência, segundo Dussel é devido a duas características: ao *helenocentrismo*, que coloca a Grécia no centro da Antiguidade, desconsiderando a "complexidade dos sistemas inter-regionais coetâneos à Grécia antiga, como a África bantu (egípcio-mediterrânea), o mundo sumério-mesopotâmico-semita, o mundo meso-americano-inca, outras partes do mundo indo-europeu e o mundo bizantino". (JESUS; SILVA, 2014, p.38), e ao *eurocentrismo*, que "é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como 'centro'". (DUSSEL, 2005, p. 30). Essa visão ideológica, seletista e excludente

“desconsidera que a Europa se torna centro apenas com o advento da Modernidade, antes não era nem centro econômico nem cultural”. (JESUS; SILVA, 2014, p.38).

Já a dimensão pedagógica, nas análises dos autores, ao tratar da História da Filosofia, é resultado de duas atitudes*: colonialismo mental* e *comentarismo*. O primeiro refere-se ao culto ao que é estrangeiro. Talvez por isso cause, ao leitor, certo estranhamento e desconfiança ao afirmamos a possibilidade (quanto mais a existência) de uma filosofia latino-americana (brasileira) e africana. Quanto ao viés latino, os autores estudados pelo Subprojeto Filosofia, (DUSSEL, 1993, 2005), MARGUTTI (2013), PALÁCIOS (2004, 2005), CABRERA (2010), COSTA, J. (1967) e SOUZA (2003), fazem justamente uma crítica ao exaltarmos sempre o estrangeiro ao invés de valorizarmos nossa cultura, o que causa o desconhecimento da própria história cultural e filosófica. Uma espécie de filoneísmo, “[...] a mais completa e desequilibrada admiração por tudo o que é estrangeiro - talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva da situação colonial em que por longo tempo vivemos [...]”. (COSTA, J., 1967, p. 8).

Se o estrangeiro é o mais importante, os estudos são focados nos comentários de ideias importadas de um autor ou sistema consagrado. Assim, o professor, em vez de ser criador, dedica-se a ser especialista em algo considerado canônico, como bem lembrou Palácios:

> Quando vim ao Brasil, percebi que o que se esperava de um professor de filosofia não era que fizesse filosofia, mas que falasse com suprema autoridade sobre algum filósofo clássico. Assim, há especialistas neste ou naquele filósofo que viajam dando conferências levando seu tesouro pela vida. (PALÁCIOS, 2005. p. 24).

Essa filosofia europeia ordinária, praticada nas universidades, se impõe como modelo, impedindo a criação, como já criticava Deleuze:

> Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede

> perfeitamente as pessoas de pensarem. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11).

E, finalmente, a dimensão política. A ausência de uma produção filosófica brasileira, e de outros países, pode estar ligada mais a decisões políticas do que filosóficas, pois "mecanismos informacionais, institucionais e valorativos determinam os recortes filosóficos a serem investigados, financiados e dignos de apreciação". (JESUS; SILVA, 2014, p.41). Segundo Cabrera (2010),

> [...] a "não existência" de filosofia no Brasil (e em muitos outros países) pode ser um efeito produzido pela particular distribuição da informação hoje imperante no mundo, pela particular estrutura das instituições de ensino e pesquisa e por ideias unilaterais do que tenha ou não valor como Filosofia. (CABRERA, 2010, p. 21).

Devido às três dimensões apontadas, deixamos de valorizar e estudar nosso contexto histórico e cultural. Numa espécie de ousadia, o subprojeto PIBID Filosofia ofereceu possibilidades formativas, linhas de fuga que podem ampliar a formação dos futuros docentes, ao oferecer um fazer filosofia latino-americano e africana, que explorem nosso lugar, nossa gente:

> Nossos estudantes e nossos novos professores têm um chão, uma cultura determinada e esperanças muito próprias. Ensinar e aprender filosofia supõe a necessidade de se perguntar sobre sua natureza conceitual e de onde ela vem, mas também sobre o significado de ser fazer filosofia nesse lugar concreto, nesse país, nesse continente. (JESUS; SILVA, 2014, p. 47).

A formação filosófico-pedagógica dos bolsistas numa perspectiva menor foi intensificada com pesquisas, cursos de extensão, oficinas e seminários.

Em fevereiro e março de 2014 foram selecionados alguns filósofos brasileiros ou pensadores que colaborassem para uma discussão filosófica, como: Oswald de Andrade, Ivan Lins, Henrique C. de Lima Vaz, Caio Prado Júnior, Roberto Gomes, Vilém Flusser, Álvaro Vieira Pinto, Miguel Reale, Rubem Alves, Leonardo Boff e Hilton Japiassu. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.1).

Sobre essa atividade, a bolsista FILOMÁTICA[4] afirma:

> Tenho certeza de que foi uma atividade importante para o nosso desenvolvimento no curso e nosso envolvimento com a filosofia. Infelizmente, a grade do próprio curso tem nos privado desse aprendizado, mas os professores do PIBID encontraram uma boa maneira de contornar a situação. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx. 2, 2.6).

Ainda de modo bem sucinto, em 10 julho de 2014, registrou-se como parte da formação filosófico-pedagógica dos integrantes do subprojeto, a Oficina de Ensino de Filosofia "Historiografia crítica", a partir de uma introdução geral à obra de Michel Onfray, *Contra-história da Filosofia*. Mesmo de origem europeia, este estudo abordou os "problemas da historiografia filosófica tradicional, suas lacunas, silêncios e simplificações e a repercussão de certa visão da História da Filosofia no ensino de filosofia nos níveis médio e superior" (PIBID-FILOSOFIA, 2014, ano 2, 2.7).

As pesquisas dos pibidianos, apresentadas na UFRGS (16 a 18 de setembro de 2014) no II Congresso de Filosofia da Libertação, focaram sobre a perspectiva de uma formação brasileira ao propor uma educação e prática libertadora ancoradas no diálogo entre Paulo Freire e Anísio Teixeira, e a ideia da centralidade da experiência do aluno e sua importância no processo de descolonização focado neste último pensador. O trabalho, intitulado *A centralidade da experiência do aluno e sua importância no processo de descolonização a partir de Anísio Teixeira*, visou refletir sobre o processo de colonização e submissão política do Brasil e suas consequências para o nosso sistema de educação, analisando duas obras do filósofo. Já o trabalho *Pedagogia libertadora: diálogo entre Anísio Teixeira e Paulo Freire* evidenciou que ambos os pensadores propõem uma nova maneira de ensinar e educar o aluno, tendo-o como fim e não como meio. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5,5.2). Esses dois trabalhos ajudaram a compor a formação dos licenciandos, uma vez que trouxeram elementos potentes de uma Filosofia da Educação especificamente brasileira. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, p. 7- 8).

Pela primeira vez, ainda no II Congresso de Filosofia da Libertação, pela via dos coordenadores, um estudo sobre a realidade indígena foi abordado com o trabalho *Currículo e Ensino de filosofia, uma discussão a*

4 Os sujeitos aqui descritos são bolsistas do subprojeto Filosofia, que nos seus relatório e portfólios descrevem experiências, refletem sobre suas práticas e discriminam as atividades de formação realizadas. Os nomes, FILOMÁTICA, SEXTASÓFICA, PROESCOLA, como outros que aparecem, são denominações inventados para preservar a identidade e traduzem por vezes o próprio título de uma atividade desenvolvida, conceitos-chaves de um projeto, ou ainda a fusão de termos explorados no subprojeto. Esses sujeitos serão identificados com letras maiúsculas

partir de Mariátegui. Procurou-se discutir sobre um ensino filosófico que se fundamente em nossas raízes culturais, contemplando a complexidade das nossas relações etnicorraciais, que incorporasse nossa cosmovisão à História da Filosofia e um currículo de filosofia mais coerente incluindo autores que vivenciaram ou vivenciam nossa realidade social e existencial. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.2). José Carlos Mariátegui, filósofo peruano, foi o primeiro marxista da América Latina a abordar os problemas agrários e suas relações com a problemática indigenista, tentando aplicar outra forma de marxismo conforme a realidade latino-americana, principalmente na obra *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.* Esse autor abre-nos os olhos sobre nossa valorização ao que é europeu, que nos cega para nossa própria realidade. Assim a análise de Mariátegui nos mostra que é preciso agir na formação e do ensino:

> Isso implica, no plano da formação, a investigação de temas pertinentes ao nosso contexto histórico-cultural e socioeconômico aliada à pesquisa de autores e autoras latino-americanos que contribuíram para pensar esse contexto, e, no plano do ensino, na produção de materiais para formação de professores e recursos didáticos para os estudantes do Ensino Médio que incorporem outros referenciais capazes de filosofar a partir de nosso contexto e dos nossos problemas. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4).

Um estudo filosófico-pedagógico que valoriza nossas raízes e lutas, nossa cultura subjugada e encoberta pelo culto ao que é estrangeiro, propõe saídas de uma formação que, muitas vezes, priva nossos futuros docentes de conhecer outras filosofias. Essa formação se propõe criar uma "linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões". (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p. 23).

Essas reflexões são retomadas em 2016, no curso de extensão *O autor e a obra: pensamento latino-americano e caribenho*. Os pensadores e suas respectivas obras estudadas foram: José Carlos Mariátegui (1928) com *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*; Aimé Cesáire (1987), *Discursos sobre a Negritude*; Enrique Dussel (1993), *1492 - O encobrimento do outro*; e Eduardo Galeano (2008), *Espelhos - Uma história quase universal.*

Alguns bolsistas se manifestaram em seus relatórios (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 9), e em seus portfólios sobre essa experiência afirmando que "[...] o curso, o autor e a obra: pensamento latino-americano e caribenho' me trouxe uma nova perspectiva sobre a filosofia, pois estou acostumada ao pensamento

filosófico europeu". (SEXTASÓFICA). "[...] um curso que me ajudou a conhecer filósofos com os quais eu tinha pouco contato". (PROESCOLA).

> Não podemos esquecer-nos da importância dos pesquisadores do nosso continente, visto que estão inseridos em territórios e problemáticas muito mais próximas da nossa realidade de povo latino-americano e "pós-colonizado". Nesse sentido, o curso contribuiu muito na inserção desses conteúdos tão pouco estudados na graduação em Filosofia da UFMT. (CURTA-FILÔ). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).
> Uma grande oportunidade de aprofundamento nos temas de filosofia das margens e de apresentar a pesquisa. Meu autor foi Aimé Césaire, e a obra escolhida como central foi "Discurso sobre a negritude". A experiência foi maravilhosa e gratificante, não só a parte da pesquisa, mas também a do debate com os presentes e a ideia de divulgação do PIBID e da filosofia caribenha, que é tão negligenciada. (VERCINE).

Em Minas Gerais, em outubro de 2014, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), o Subprojeto Filosofia realizou o minicurso *Ensino de filosofia e filosofia brasileira.* Talvez seja esse o momento no subprojeto de maior estudo, aprofundamento e localização do que aqui chamamos de uma Filosofia do Brasil. Essa atividade apontou o que seria uma Filosofia brasileira, localizando[5]seus pensadores, seus períodos históricos, e se ela estaria presente no Ensino de Filosofia nos níveis médio e superior. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.4).

Para esclarecer o que se entende por Filosofia brasileira, o estudo foi amparado em Ricardo Timm de Souza, na sua obra *O Brasil filosófico.*

> O Brasil produz uma cultura e uma filosofia de alto nível, aferidas pela sua radical não-subserviência a modelos totalizantes e pela sua potencial efetividade para a compreensão real da vida nacional; o problema está muito mais em localizar as manifestações dessa intensidade

5 Essa classificação foi elaborada a partir da obra de Paulo Margutti, História da Filosofia do Brasil (2013), que retrata a Filosofia no período colonial e de Brasil filosófico, de Ricardo Timm de Souza (2003).

> filosófica em meio à hegemonia das exegeses que, ou derivam para posições hegemônicas altamente questionáveis, ou solicitam continuamente escusas simplesmente por existirem, em uma espécie de reprodução de um certo 'complexo de inferioridade' cultural. (SOUZA, 2003, p. 20).7

Em junho de 2016, realizou-se o minicurso: *Quem conta a história da filosofia? Problemas de historiagrafia filosófica acerca da Modernidade*, na FAJE, em Belo Horizonte-MG. Essa atividade, ministrada pelo coordenador de área do subprojeto teve os seguintes objetivos: apresentação dos aspectos problemáticos da historiografia convencional da filosofia sobre a Modernidade; investigação das críticas ao eurocentrismo e à colonialidade do saber e da proposta de descolonização epistêmica na História da Filosofia a partir das contribuições da Filosofia da Libertação, do Pensamento Decolonial, da Filosofia Intercultural e dos novos estudos de Filosofia Brasileira. (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p. 10).

Em abril de 2014, a temática da Filosofia africana começou a se fazer presente no subprojeto por meio de dois trabalhos apresentados no II Seminário Ancestralidade e Educação, na Universidade Federal da Bahia (UFBA): *O amor segundo Sobonfu Somé em "O Espírito da Intimidade*" e *Leituras filosóficas em Mia Couto*. O primeiro visava trazer uma visão do amor enraizado numa dimensão espiritual, reforçada nas práticas e rituais comunitários confrontando a idealização do amor romântico trazido no livro didático e por vezes banalizado, na cultura de massa, tornando-o um simples meio lucrativo para o capitalismo. Sobre a importância de momentos formativos como esses, a bolsista PRODÁTICO se posiciona:

> Percebi que conhecemos muito pouco sobre literatura e filosofia africana. Mas o que me chamou a atenção foi a riqueza do evento, constatar que há muito material sendo produzido e tal material não chegou ao nosso conhecimento. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.1).

A temática, sobre *O Amor Segundo Sobonfu Somé*, transformou-se em 2015, no projeto, *O romantismo é um mito?,* paralelo às aulas, e realizado em duas escolas da Rede Pública de Cuiabá. Isso exigiu dos bolsistas envolvidos a criação de um caderno pedagógico próprio. Buscou-se, então, refletir sobre a escola literária Romantismo, a fim de esclarecer a influência desse tema na sociedade, na criação do mito do amor romântico.

Já o trabalho *Leituras filosóficas em Mia Couto* objetivou uma abordagem filosófica sobre o lugar da *tradição* na cultura de Moçambique, da etnia banto, utilizando como material de leitura trechos do livro *O outro pé da sereia,* do escritor moçambicano Mia Couto. Na análise de duas bolsistas o trabalho foi bem aceito, no entanto, recebeu críticas de muitos pelo fato de o autor escolhido não ser negro. Essas apreciações, como um problema, mobilizaram o pensamento das bolsistas, e proporcionaram uma autonomia, uma criação no próprio ato de pensar, uma formação, na medida em elas que elaboraram sua própria crítica ao evento. (PIBID-FILOSOFIA, 2014, anx.5, 5.1).

> Considerar que a literatura africana só pode ser feita por negros africanos e que o movimento negro só deve ser feito pelos negros, depois criticar a filosofia europeia por segregar é tão absurdo que permeia a hipocrisia, mas essa crítica é aos participantes e nada desagrega ao valor do evento. (VERCINE).
> Ficou claro o dogmatismo de quem participa ou é adepto do "movimento negro" a ponto de criticar negativamente autores africanos apenas pelo fato de serem brancos, como foi o caso do Mia Couto, um autor Moçambicano que foi tema de um dos trabalhos apresentados. (MILITAR).

Elas ainda avaliaram a positividade do encontro com temas não eurocêntricos, explorando outras matrizes do pensamento humano dizendo: "Importante também para as reflexões principalmente acerca da educação, para alcançar o respeito e o reconhecimento das diversidades". (MILITAR).

> Temáticas diversas, porém todas com um mesmo foco, voltadas para a filosofia chamada de marginal, ou seja, que não é pensada na perspectiva do centro (Europa), e sim feita por nós, fruto da nossa identidade – latino-americana e africana, uma muito permeada pela mistura de religiosidades e um respeito pelos mais velhos, fruto da identidade africana. (VERCINE).

Projeto didático Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo

Projeto resultado da parceria entre a turma de Estágio IV de Filosofia e os bolsistas do PIBID em novembro de 2014. O objetivo foi desenvolver uma proposta de Ensino de Filosofia no Ensino Médio articulado à Lei nº

10.639/2003 (História e Cultura Africana e Afro-brasileira). Para a preparação dessa atividade, os integrantes do PIBID Filosofia estudaram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,* e a obra *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*, de Renato Nogueira. Esses estudos são importantes para a formação dos licenciandos, uma vez que exige deles a aquisição de novos saberes e o desafio de traduzi-los para a cena da sala de aula. Munidos desses suportes teóricos, o projeto tomou duas vertentes:

> a) investigação sobre a construção histórica do racismo científico nos séculos XIX e XX no Brasil e no mundo;
> b) apresentação de algumas expressões das filosofias africana e latino-americana dos séculos XX e XXI, principalmente Frantz Fanon, Mogobe Ramose, o Afroperspectivismo e a Filosofia da Ancestralidade. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8).

Os licenciandos avaliaram o projeto na formação docente, expressando as seguintes opiniões: "Adquiri um conhecimento que dificilmente poderia ter contato apenas realizando as matérias presentes na grade curricular da graduação". (FILOMÁTICA).(PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

> O aprendizado de vertentes filosóficas que destoam do dogmatismo europeu, a possibilidade de novos caminhos de estudo, a prática da aula em si, em cada uma destas coisas pude realmente me perceber como professor, como um futuro professor, e poder dizer o quanto vale a pena poder fazer parte deste programa. (SOFOSIL).
> Como um estudante negro no curso de Filosofia, me sinto representado pelo projeto. Acredito que estudar a construção social e a história do racismo no Brasil deveria ser tão valoroso quanto entender os escritores mais "clássicos" da filosofia. Discutir o racismo permite estudar o imaginário coletivo (as ideologias), possibilita rever pontos de vista e atitudes preconceituosas. É estudar uma história a contraponto. Pessoas negras, pardas e indígenas, juntas, são maioria entre os brasileiros, e a história ensinada na escola ainda é em grande parte branca e eurocêntrica. Conhecer as origens do racismo é

> conhecer uma parte importante das estruturas sociais contemporâneas. (CURTA-FILÔ). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

Como o tema da africanidade ainda é incipiente no currículo, essa carência exigiu dos integrantes a elaboração de um material didático próprio adequado para se contemplar o projeto, exigindo que os bolsistas traduzissem esse conhecimento de forma criativa: "[...] fiz, pela primeira vez, planos de aula que descobri ser um misto de técnica e criatividade. É preciso criar, inovar, usar a imaginação para ter aulas interessantes, enriquecedoras e participativas [...]". (PRISMA). Outro bolsista afirma: "a nossa maior conquista foi criar um material que discuta esse tema, um material muito rico, didático e chamativo. [...]" (PROESCOLA).

> Foi desafiador, pois trabalhou questões do racismo, filosofia africana e a desconstrução do racismo, tivemos que produzir material didático e encontrar curtas que trabalhassem já que não encontramos nada no material didático. (FILODEMO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

O material produzido e usado no projeto *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo* resultou em dois cadernos didáticos. O volume 1 aborda o *Racismo científico no Brasil e no mundo,* analisando o surgimento de algumas das principais teorias racistas contra os negros e os africanos durante os séculos XIX e XX e como essas teorias, surgidas na Europa, influenciaram o pensamento e as políticas públicas no Brasil.

O volume 2, *Outras margens da filosofia: Filosofias africana e latino-americana,* trabalha expressões filosóficas contemporâneas elaboradas em solo africano e latino-americano, com destaque para as produções brasileiras que possibilitam o contato com textos de autores fundamentais para as lutas de libertação nos países de África e da América Latina. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.8, 8.1). Estes dois cadernos foram revisados e ampliados para publicação em livro (formato e-book) na Coleção Saberes & Práticas 1 do PÌBID UFMT com o título, *Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo*[6].

Devido à avaliação e repercussão positiva do projeto entre os membros do subprojeto, das escolas participantes e onde foi apresentado, ele continuou em 2016, tendo o cinema como recurso didático estruturador e com modificações didático-metodológicas. Através de estudos bibliográficos

6 O livro pode ser baixado no endereço: http://www.editora.ufmt.br/index.php?route=product/product&keyword=racismo&category_id=68&product_id=671. Acesso em: 13 de junho 2019.

e fílmicos, analisou-se o surgimento das principais teorias do racismo "científico" durante os séculos XIX e XX e seu impacto nas políticas públicas no Brasil (PIBID-FILOSOFIA, 2016, p.7). Esse estudo originou a criação de outros dois cadernos pedagógicos.[7] O Caderno 1 - *Filosofia e consciência negra: o que é raça*? - contêm sinopse e ficha técnica do filme *Pele negra, máscara branca*, mapas conceituais, textos sobre raça, racismo e censo demográfico, boxes informativos e glossário. No Caderno 2 - *Filosofia e consciência negra: de onde vem o racismo?* encontramos a sinopse do filme *Racismo: uma história*, comentário sobre o filme, textos sobre a história da África, racismo científico e eugenia, glossário e texto filosófico.

Para análise e reflexão sobre esses temas, houve também a inserção do projeto *Filosofando com cinema*, com a exibição do seriado*Todo mundo odeia o Chris* e do grupo humorístico *Porta dos fundos;* documentários: *Pele negra, máscara branca* (dir. Conrado Krainer, 2006), e trecho de *Racismo: uma história.* (BBC, 2007). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-010).

A filosofia ensinada na Educação Superior, destinada à formação dos professores, é majoritariamente de matriz europeia. Não que isso seja um problema. Afinal, não se filosofa a partir do nada, e há de se valorizar nossa herança filosófica com mais de dois mil anos. O risco é quando se faz dessa matriz um modelo a ser reconhecido, e se há modelo, exclui-se a possibilidade de alternativas, de criação, de um pensamento latino-americano, asiático ou africano. Sobre essa postura, lembra-nos Corazza:

> A imagem dogmática é um dispositivo repressor, pois impede a pesquisa de pensar o inédito, ao valorizar noções, como: universalidade, ideias justas, método, pergunta e resposta, reconhecimento e recognição; ou temas como: república dos espíritos, pesquisa do entendimento, tribunal da razão, puro direito do pensamento. (CORAZZA, 2013, p. 189).

Nessa realidade em que se encontra a formação dos professores, o subprojeto com suas ações, ofereceu outras formas do fazer filosófico não e*standardizado* pela tradição. Assim, a formação filosófico-pedagógica dos participantes no Subprojeto Filosofia, efetivada por meio de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, pesquisas, artigos, minicursos, oficinas, cursos de extensão, projetos pedagógicos e produção de material pedagógico, apresentou-se como um desvio de uma filosofia europeia, não

7 Esses cadernos e outros material podem ser encontrados em: https://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt/filosofia-e-conscincia-negra. Acesso em: 13 de junho 2019.

apenas reconhecendo a partir de um modelo, mas oferecendo heterogêneos caminhos para fomentar a criação, uma vez que "é sempre sobre uma linha de fuga que se cria". (DELEUZE; PARNET, 1998, p.11).

É por isso que o estudo do pensamento na América Latina, ou África apresenta-se como uma formação menor, pois se "trata de uma história que *resgata* justamente o *contra discurso* não hegemônico, dominado, silenciado, esquecido e até excluído, o da alteridade da modernidade". (DUSSEL, 2002, p. 72, grifo do autor).

O conceito menor em Deleuze e Guattari nos ajudou a pensar e a sugerir uma formação do professor de Filosofia para além dos cânones da História da Filosofia. Por isso, esse conceito, utilizado para pensar uma formação menor, foi atualizado em autores como Dussel, Mariátegui, Palácios, dentre outros, que possuem elementos potentes para uma fuga dos grandes marcos filosóficos, uma vez que estão inseridos no contexto e na problemática próprios da realidade latino-americana e ajudam a pensar nossa realidade com conceitos a ela inerentes.

Considerações

O docente de filosofia que inventa, é alguém que se utiliza da tradição filosófica não como fim, mas como meio, como possibilidade de fabricação de novos mundos, e se apercebe que, segundo Sandra Corazza, a criação sempre se comporta como um processo de autocriação. É importante destacar que se cria mais pela necessidade de encontros desafiadores, com aquilo que nos afeta, do que pela contemplação numa clausura.

Por isso, ausência de uma de formação menor (latina e africana) mobilizou no Subprojeto Filosofia da UFMT a criação de materiais didáticos, projetos, artigos e comunicação oral que trouxessem à tona uma filosofia marginalizada por uma filosofia maior.

Como bem observou Deleuze, a criação é fruto da necessidade, já que um criador não trabalha pelo prazer (DELEUZE, 1999).

O PIBID filosofia percebeu a necessidade de criar uma linha de fuga, um desvio criador que pudesse dar conta da formação de docentes que tem suas histórias marcadas pela africanidade e latino-americanidade.

Pensadores estudados pelo PIBID criam uma resistência contra as formas estandardizadas da filosofia, criando, por rebeldia e inconformidade, a diferença. Essa formação filosófica menor é produzida no âmbito de uma filosofia e padrões constituídos (maior) que põem em contínua variação, em linha de fuga, os modelos hegemônicos.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES/DEB Nº02/2009**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em novembro. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em novembro. 2019.

CABRERA, Julio. **Diário de um filósofo no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcriação do currículo** (uma Escrileitura da diferença). Revista Pro-Posições | v. 26, n. 1 (76) | p. 105-122 | jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072015000100105&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 10 de janeiro 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação**? Porto Alegre: UFRGS, 2013.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Folha de São Paulo, 1999b. Trad. José M. Macedo. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf. *Acesso em: 10 de novembro 2019.*

DELEUZE, Gilles. **Sobre teatro**: um manifesto de menos e o esgotado. Trad. Fátima Saadi e Ovídio de Abreu, Roberto, Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In:* LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf. Acesso em: 20 de junho 2016.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In:* GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

JESUS, Rodrigo Marcos de; SILVA, Alécio Donizete da. Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 1, p.29-49, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas ims/index.php/PF/article/view/5326. Acesso em: 20 de junho 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, 1999.

MARGUTTI, Paulo. **História da filosofia do Brasil**: o período colonial (1500-1822). São Paulo: Loyola, 2013.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **Alheio olhar**. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID - Filosofia**. Cuiabá, 2016.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID - Filosofia**. Cuiabá, 2015.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID - Filosofia**. Cuiabá, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Ricardo Timm de. **O Brasil filosófico**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

14 ENSINO E MEIO AMBIENTE NO LIVRO DIDÁTICO: COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL

Leandro Rezende da Silva
Carlos Edinei de Oliveira

Introdução

O tema "Ensino de História e livro didático: uma proposta de ensino sobre a colonização portuguesa no Brasil e o meio ambiente" foi escolhido em razão do desafio de trabalhar com a história ambiental com alunos do ensino fundamental, e em atenção ao mês do meio ambiente (junho).

Este é um assunto necessário as salas de aula de História, e a Escola Sesc Pantanal, em Poconé – MT, enfatiza a preservação do bioma pantanal já que está presente neste espaço. Neste sentindo, dentro de uma proposta de educação ambiental com suporte na História, foi decidido desenvolver um plano de trabalho com os alunos do ensino fundamental[1].

Na experiência pedagógica na disciplina de História foi realizada uma reflexão, sobre os recursos naturais do Brasil e sobre as políticas de preservação e uso sustentável, com a finalidade de sensibilizá-los para a formação de valores e atitudes significativas em relação ao cuidado com o meio ambiente.

Para realizar a experiência pedagógica foram utilizadas metodologias diferenciadas, como atividade de *gamificação*[2], aula dialogada, apresentação de vídeo do You Tube[3] sobre a questão ambiental e escrita de relato de aprendizagem. Como referencial teórico para esse trabalho, optou-se pelo historiador francês Fernand Braudel (1949, *apud* Zanirato, 2011, p.88), no qual afirmou que: "[...] a História é feita pelos homens e tudo o que envolve. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos".

Produção historiográfica do conteúdo

As ações humanas não somente no tempo, mas também no espaço, foram transformadas em objeto para os historiadores. José Augusto Drummond (1991) nos esclarece que "[...] a história ambiental, conforme praticada

1 Proposta desenvolvida pelo professor / pesquisador Leandro Rezende da Silva.

2 A gamificação consiste em operar como um elemento motivador e utiliza os mecanismos e fundamentos de um game ou jogo para desenvolver uma aula com objetivos claros, e esforços para conquistar a recompensa. Mas está mais relacionada a ideia de processo, promovendo a aprendizagem que a recompensa em si.

3 O Vídeo apresentado foi uma Edição do Globo Rural de 06 de junho de 1999, reportagem de Nelson Araújo sobre o pau-brasil. Reportagem comemorativa das festividades dos 500 anos do Brasil.

hoje em dia em alguns países como os Estados Unidos da América, França e Inglaterra, resulta de um projeto "reformista" de alguns historiadores [...]" (DRUMMOND, 1991, p. 4). Esta nova corrente historiográfica surgiu na segunda metade do século XX.

> A história ambiental, como campo historiográfico consciente de si mesmo e crescentemente institucionalizado na academia de diferentes países, começou a estruturar-se no início da década de 1970. A primeira sociedade científica voltada para esse tipo de investigação, a American Society for Environmental Histoy, foi criada em 1977. (PADUA, 2010, p. 81).

O objetivo da história ambiental é "[...] superar as divisões rígidas e dualistas entre natureza e sociedade, em favor de uma leitura dinâmica e integrativa [...]" (PADUA, 2010, p. 97). Cabe lembrar que "[...] um dos aspectos mais urgentes é o da má gestão dos bens naturais que faz com que se busque olhar para o passado e escrever uma história do ambiente [...]" (MARTINELLO, 2011, p. 432). Apesar de ser um campo novo da historiografia, os estudos históricos ambientais possuem indícios desde a "[...]primeira metade do século XX e, em certa medida, desde o século XIX." (PADUA, 2010, p. 81).

Afirmar que o meio ambiente tem uma história, é antes de tudo, admitir que o ser humano desempenha um papel muito importante, isso significa que o meio ambiente também passa por transformações realizadas pelo trabalho humano.

> E é da falta de análise do espaço que a interpretação histórica pode tornar-se mais vazia e, quiçá, utilizando-a como pretendeu, Braudel, a história ambiental estará enriquecendo, tanto no campo do saber, quanto contribuindo ao potencial mais profundo de suas análises. (MARTINELLO, 2011, p. 453).

Após a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, teve início a exploração de abundantes recursos naturais existentes no território e se estruturou ao longo do período colonial por meio da implementação do sistema de sesmarias. Esse sistema havia sido criado em Portugal por causa da escassez de alimentos "[...] através da lei de 26 de junho de 1375, no reinado de D. Fernando I, visando com esta medida o cultivo do maior número de terras." (WERNER, 1993, p. 193).

Martin Afonso de Souza teria sido o primeiro a distribuir terras no Brasil, a partir de 1532, data considerada pela historiografia como o início efetivo da colonização portuguesa. "[...] naquele período, foram instituídas, nas terras públicas, políticas de controle do uso da água subterrânea para fins de abastecimento humano e a exploração de recursos minerais e de madeiras, principalmente o pau-brasil." (CAMARA, 2013, p. 126). Esse sistema de doação de terras permaneceu no Brasil até 1822 e foi substituído pela Lei de Terras de 1850.

O Estado português limitava a exploração dos recursos naturais em seu território por meio de leis régias. Havia políticas de proteção da fauna e muitas aves como perdizes e gaviões, por exemplo, não poderiam ser caçadas. De acordo com Wainer (1993):

> A legislação ambiental portuguesa, naquela época, era muito evoluída. A preocupação com a falta de alimentos, principalmente de cereais, data de 13 de julho de 1311, quando D. Afonso III determinava que o pão e a farinha não poderiam ser transportados para fora do reino. Para o caso de descumprimento da norma jurídica, a pena era 'dos corpos e dos averes'. (WAINER 1993, p. 193).[4]

No caso do Brasil, pela imensidão do seu território e pela quantidade de seus recursos naturais, havia um sentimento de que tais recursos fossem inesgotáveis. No sistema de sesmarias, por exemplo, era comum a prática da retirada da mata para que o solo fosse fertilizado, expandindo a agricultura em detrimento da vegetação natural. Nesse sentido:

> a história ambiental tem sido definida como um campo de estudo dos impactos de diferentes modos de produção e formações sociais nas transformações de sua base natural, incluindo a superexploração de recursos naturais e a degradação ambiental. Esses estudos abordam a análise de padrões de uso de recursos e formas de apropriação da natureza, avançando em categorias que permitem um estudo mais integrado das inter-relações entre estruturas econômicas, políticas e culturais que induzem certos padrões de uso de recursos, e as condições do ecossistema que estabelecem as condições de sustentabilidade ou

4 Livro V, Título XLVIII, das Ordenações Afonsinas.

> insustentabilidade de um determinado território. (LEFF, 2005, p. 3).

A maneira como foi acontecendo a exploração portuguesa no Brasil gerou sérios problemas.

> A partir de 1713, após a verificação da ocorrência de secas associadas ao desmatamento para a expansão da agricultura, o Estado editou vários decretos, buscando controlar tais práticas, especialmente a partir da grande seca de 1791-1792, estabelecendo severo controle ao desmatamento, que culminaram com a criação da função de juiz de conservação florestal em 1796. (BURSZTYN, 1990, p. 25).

É notório perceber que após longo período de uso inadequado dos recursos naturais no Brasil, o governo português foi obrigado a controlar com rigor o desmatamento e criar a função de juiz de conservação florestal. De acordo com Almeida e Premebida (2014, p. 4):

> [...] a situação-problema imposta pelos impactos ambientais atinge tamanha complexidade e extensão, que mobiliza esforços globais para soluções. O ritmo em que as alterações ambientais se desenvolvem reclama repensar modelos e regimes de ação social, já que a gestão da produção de bens industriais e agrícolas, e a própria noção de bem-estar (como exigência política relativamente concreta em algumas formações sociais e países), são questionadas. A 'questão ambiental', deste ponto de vista, também acaba englobando outros tipos de problema (além do desequilíbrio ecológico), já que pode resultar em crises econômicas, políticas, desigualdades e desestabilização sociais, representadas por fome, guerras e migrações forçadas.

Entretanto, como esse conhecimento aparece nos livros didáticos de história? Será que a produção historiográfica ainda do século XIX ou do século XX teve a preocupação de trazer alguma abordagem nos livros didáticos que seriam utilizados nas escolas?

Análise do conteúdo no livro didático

O livro didático de Luis de Queirós Mattoso Maia, Lições de História do Brazil, 3ª edição, Rio de Janeiro, 1891, é o primeiro verificado. Trata-se de um livro que foi utilizado nos estabelecimentos de ensino secundário a partir de 1881. No início o autor faz considerações preliminares sobre os "Descobrimentos marítimos dos Portuguezes".

O autor os exalta chamando-os de "Phenicios da Idade Média". No capítulo II ele trata propriamente do "Descobrimento do Brazil", dando detalhes da heroica aventura de Pedro Álvares Cabral. O capítulo III e IV fala das primeiras explorações e preocupações da Espanha para que os portugueses respeitassem seus domínios na América. O capítulo V trata dos "Povos que habitavam o Brazil na época do seu descobrimento".

O autor faz uma descrição das raças nativas, da antropofagia, língua e civilização dos índios. O capítulo VI descreve o sistema de colonização do Brasil, as Capitanias hereditárias e menciona que "[...] a Corôa reservava para si apenas o quinto dos metaes e pedras preciosas, o monopólio do páo brazil. A colonia prosperou, o commercio do páo brazil progrediu [...]" (MAIA, 1891, p. 61 e 66).

O capítulo VIII apresenta o estabelecimento do Governo Geral, Thomé de Souza e Duarte da Costa. O capítulo IX de Mem de Sá, e assim por diante, o livro trata de uma história das grandes personalidades e do heroísmo português no processo de colonização, mas não faz nenhuma referência a questões ambientais. O que o autor descreve é o quão o comércio do pau brasil foi lucrativo e como a colônia prosperou.

Os livros didáticos de João Ribeiro, História do Brasil, de 1917, de Rocha Pombo, História do Brasil, de 1925, de Duílio Ramos, História da Civilização Brasileira, de 1961 e de Theobaldo Miranda Santos, Brasil Minha Pátria, de 1967, são livros que apresentam uma narrativa de formação de um espírito patriótico e também não manifestam preocupação com a temática ambiental.

Segundo Fonseca (2011), Rocha Pombo, no início do século XX "[...] afirmava ser necessário desenvolver nos jovens o gosto pela história como condição para a criação de um espírito de povo [...]". (FONSECA, 2011 p. 51). Nessa mesma sintonia e durante o governo militar o autor Theobaldo Miranda Santos (1967, p. 7) escreveu em seu livro que era "[...] com o pensamento voltado para o engrandecimento da Pátria que escrevi êste livro, tangido pela esperança de despertar nas novas gerações o amor e a admiração pelas conquistas e realizações da civilização brasileira."

O livro didático desse autor reunia além da História do Brasil, a Aritmética e Geometria, Ciências Naturais e Higiene, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Geografia dos Estados e Territórios, as matérias do curso primário, reunidas

em um único volume "[...] representa uma exigência imperiosa da conjuntura econômico-financeira que atravessamos, na qual são raros os pais de família que podem adquirir mais de um livro didático para seus filhos. (SANTOS, 1967, p. 7).

Após pesquisas nas universidades brasileiras no campo da História Ambiental a partir dos anos de 1970, encontramos a inserção dessa temática nos livros didáticos de História, principalmente no início do século XXI. O livro de Bruzaroschi e Giaretta (2011), por exemplo, trata da devastação da Mata Atlântica pelos portugueses no período da colonização. As autoras, do livro didático de História, "De olho no Futuro" para o 5º ano do ensino fundamental, explicam aos estudantes que:

> Ao realizar a exploração do pau-brasil, os portugueses deram início à devastação da Mata Atlântica, que cobria grandes extensões da faixa litorânea deste território. Nos séculos seguintes, o desenvolvimento de atividades como a agricultura e a pecuária causou a derrubada de grandes áreas de vegetação nativa. Atualmente, acredita-se que restam apenas 7% da floresta original da Mata Atlântica, em virtude das diversas atividades relacionadas à ocupação de suas áreas e à exploração comercial de suas riquezas. (BRUZAROSCHI; GIARETTA, 2011, p. 26).

Para construir uma consciência crítica sobre o uso correto dos recursos naturais, as autoras propõem aos estudantes uma atividade de pesquisa, com escrita de um texto e discussão em sala de aula.

> A intensa exploração do pau-brasil, desde o início da colonização do território brasileiro, levou à quase extinção dessa árvore. Faça uma pesquisa e procure descobrir quais são os lugares onde ainda existem árvores de pau-brasil e o que tem sido feito na atualidade para preservar essa espécie. Após concluir a pesquisa, escreva um texto e discuta o assunto com os colegas em sala de aula. (BRUZAROSCHI; GIARETTA, 2011, p. 29).

O livro didático, Projeto Prosa História, 4º ano do ensino fundamental, de autoria de Alexandre Alves (2008), também considera a temática ambiental em relação a colonização portuguesa no Brasil. O autor relaciona a exploração do pau-brasil e sua extinção, informando aos estudantes que essa árvore

atualmente só pode "[...] ser encontrada em parques e reservas naturais [...]" (ALVES, 2008, p. 66). O autor propõe trabalho de pesquisa em grupo "[...] sobre organizações brasileiras que atuam na preservação do pau-brasil, como esses movimentos agem e os resultados que conseguiram [...]" (ALVES, 2008, p. 67). Alves solicita aos estudantes que façam a apresentação da pesquisa em sala de aula e indaga sobre a importância desse tipo de trabalho hoje. Sugere também uma ação social:

> No lugar onde vocês moram há uma árvore ou outra planta considerada muito importante? Reúnam-se em grupos e descubram que árvores ou planta é essa, para que é usada e sua importância para a história da região. Reúna-se com os colegas. Pensem em uma ação coletiva que possa contribuir para preservar a vegetação da região onde vocês vivem. (ALVES, 2008, p. 67).

O livro didático para o ensino médio, História sociedade & cidadania, de Boulos Júnior (2011), volume 2, que aborda a colonização portuguesa no Brasil, fala sobre as práticas de escambo, realizadas por portugueses e franceses para obterem o pau-brasil. Ele faz uso de uma imagem para explicar essa atividade, destaca a administração colonial, as capitanias hereditárias, as sesmarias, o governo geral entre outros, mas não apresenta informações sobre a questão ambiental no período da colonização portuguesa. Sobre a economia colonial, o autor enfatiza o plantio da cana-de-açúcar, os custos para a instalação de um engenho e a mão de obra de africanos escravizados.

Em seguida, analisando a obra de Catelli Jr. (2013), Conexão História, voltada para o ensino médio, volume 1, nota-se que ao contrário de Boulos Júnior, o autor faz uma abordagem significativa sobre a história ambiental. Ele relaciona os primeiros anos da dominação colonial no Brasil com a exploração do pau-brasil, coloca uma fotografia da árvore com legenda explicativa, como nome científico, locais onde ainda estão presentes, sua proteção realizada pelo Ibama e sua importância econômica e medicinal. Catelli Jr. (2013) informa que:

> O pau-brasil é uma das mais importantes espécies do ecossistema da Mata Atlântica e, nesses mais de três séculos de exploração da madeira, quase foi extinto no Brasil. Supõe-se que no século XVI havia milhões de árvores de pau-brasil espalhadas entre as terras dos atuais Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. (CATELLI JR, 2013, p. 30).

O autor coloca como exercício uma análise do mapa do Brasil, do Atlas Miller, de Lopo Homem e pergunta aos estudantes "[...] que aspectos da história da exploração colonial portuguesa na América podem ser observados no mapa de Lopo Homem? [...]". O exercício permite aos estudantes refletirem sobre a exploração econômica do pau-brasil. Outro exercício, propõe a leitura e a interpretação do texto "a visão do mundo de um indígena Tupinambá", e trabalha com um roteiro que permite aos estudantes pensarem sobre o estranhamento dos indígenas na atitude dos estrangeiros em relação ao pau-brasil, nas diferentes relações de ambos com a natureza e propõe aos estudantes uma reflexão sobre o tipo de relação com o meio ambiente as pessoas estabelecem atualmente no Brasil por meio de exemplos.

Após a abordagem da produção historiográfica e apresentação de como os livros didáticos de História apresentam a temática ambiental, buscando estabelecer sintonia entre a pesquisa e o ensino, foi desenvolvida uma aula de História para duas turmas de sétimos anos do ensino fundamental. Para a aula fez-se o uso do tema "Colonização Portuguesa no Brasil e meio ambiente", com os objetivos específicos de conhecer o processo histórico sobre o controle do uso dos recursos naturais no Brasil colonial e pensar sobre as características da atual governança ambiental brasileira.

A aula iniciou-se com a explicação para os estudantes sobre como seria a metodologia de trabalho que começaria com uma exposição dialogada sobre o assunto, com apresentação de slides em *power point*, após exposição de um vídeo falando sobre a colonização portuguesa, a mata atlântica e o pau-brasil, depois uso de um jogo em dupla como forma de verificar a aprendizagem de maneira divertida e produção escrita de um texto (relato) da aula sobre o que aprenderam, como estratégia de investigação da aprendizagem por meio da escrita individual, assim como produção de fonte escrita para análise na pesquisa.

Após a apresentação do tema "Colonização portuguesa no Brasil e meio ambiente". Fez-se uso de recursos didáticos que a sala de aula da escola possui: lousa digital, projetor multimídia e som. A pergunta inicial para identificar o que os estudantes sabiam sobre o tema foi: Os portugueses no início da colonização, souberam ou não, usar os recursos naturais do Brasil? Nas duas turmas a resposta dos alunos, foi unânime, disseram que não sabiam e que o Brasil, ao longo da história, tinha seus recursos ambientais saqueados.

Na aula com os alunos, para justificar o trabalho da História com questões ambientais, foi apresentado o pensamento do historiador francês Fernand Braudel (2003)[5] "A História é feita pelos homens e tudo o que envolve. Tudo

5 A respeito ver: BRAUDEL, Fernand. In MOORE, Jason. Capitalism as world-ecology: Braudel and Marx on environmental histor y. Organization and Environment, v.16, n.4, p.431-58, Dec. 2003.

é História: solo, clima, movimentos geológicos." Foram dadas explicações sobre a corrente historiográfica que trabalha com a temática ambiental e informações sobre o diálogo da disciplina de História com todas as áreas do conhecimento e de que os historiadores contemporâneos produzem a história de todas elas.

Par explorar ainda mais o que os estudantes já conheciam sobre o tema abordado, foram apresentadas as seguintes questões com o intuito de os levarem a reflexão: Havia a preocupação por parte do governo português em fazer uso dos recursos naturais de maneira sustentável? O que vocês sabem sobre a atual governança ambiental brasileira?

A partir desses questionamentos, diálogo e reflexão inicial, passou-se a conversar com os estudantes sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Explicou-se que a partir do encontro de duas culturas e forma de pensar tão diferentes, os europeus deram início a exploração de abundantes recursos naturais aqui existentes que se estruturou ao longo do período colonial por meio do sistema de sesmarias. Os alunos questionaram sobre o que foi esse sistema de sesmarias. Explicou-se que se tratava da doação de terras para alguns colonizadores, cujo objetivo era cultivar e povoar o território.

Explicou-se sobre o tratamento que o governo português dava ao uso dos recursos naturais em Portugal e que no caso do Brasil, talvez pela grandeza do território e pela quantidade de recursos naturais disponíveis, havia um sentimento de que tais recursos fossem inesgotáveis.

No sistema de sesmarias, por exemplo, era comum a prática da retirada da mata para que o solo fosse fertilizado, expandindo a agricultura em detrimento da vegetação natural e que as leis portuguesas nas terras brasileiras, muitas vezes não eram respeitadas por parte dos colonizadores que vieram se estabelecer no Brasil. Além disso, exemplificou-se que, muitos colonizadores portugueses vieram com um sentimento de aventura, de ficarem ricos e retornarem a Portugal e por esse motivo não criaram raízes no Brasil, afinal, o objetivo era obterem riquezas a curto prazo.

Alguns historiadores do período colonial destacam que muitos colonizadores também vieram com objetivos de construírem uma vida melhor, tinham sonhos e planos de conquista. Muitos se estabeleceram nas terras brasileiras e nunca mais voltaram para Portugal.

Em seguida dialogou-se sobre o pau-brasil. Fez-se uma abordagem explicando, que é uma árvore da Mata Atlântica, presente em todo o litoral brasileiro e que essa madeira era muito rentável e comercializada com o objetivo de fabricar além de móveis e instrumentos musicais, era usada nas construções e na extração de tinta vermelha para tingir tecidos. Ao realizar a exploração do pau-brasil, os portugueses deram início à devastação da Mata Atlântica e que hoje, acredita-se que exista somente 7% da floresta original.

Os alunos questionaram se houve consequência por causa da devastação. Explicou-se que no início do século XVIII, começaram as secas e que as autoridades portuguesas achavam que fosse por causa do intensivo desmatamento. Explicou-se que após longo período de uso inadequado dos recursos naturais no Brasil, o governo português foi obrigado a controlar com rigor o desmatamento e criar a função de juiz de conservação florestal.

Após finalizar a exposição dialogada, os alunos foram convidados a assistir o vídeo da Edição do Globo Rural de 06 de junho de 1999, reportagem de Nelson Araújo sobre o pau-brasil, que forneceria mais conhecimento e informação sobre o pau-brasil, a mata atlântica e a colonização portuguesa. Seguidamente solicitou-se aos alunos que pegassem os celulares para jogarem *Kahoot*. Essa é uma plataforma de ensino que funciona como um *gameshow.*

Nessa plataforma podemos criar os questionários e os estudantes participam online, utilizando o celular, por exemplo. Foi uma forma de verificar a aprendizagem de maneira divertida. Os estudantes se organizaram em duplas para o jogo, no total foram trabalhadas catorze questões de múltipla escolha.

Segundo CAIMI (2007, p. 18, 19), "[...] os alunos reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor "legal", "amigo", menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável [...]".

Em uma infância mais remota, podemos nos recordar do sistema de pontuação atribuído pelo professor no final de uma atividade realizada. Essa estratégia utilizada não deixa de ser uma forma primitiva de gamificação. Nesse aspecto, podemos entender que a gamificação propõe o uso de mecanismos de um jogo para a realização de uma atividade. Não é necessariamente um jogo, mas uma maneira de tornar as aulas mais atraentes, incentivando a participação dos estudantes.

Na obra Homo Ludens de Johan Huizinga (1938), encontramos vários vestígios sobre esse assunto. Huizinga fala sobre a função social que o jogo exerce, numa relação entre o trabalho e a seriedade, dois conceitos considerados opostos a ideia do "lúdico". A noção de ludificação é muitas vezes traduzida como gamificação.

Para Henriot (1989, apud BONENFANT; GENVO, 2014, p. 4), "[...] a concepção de jogo e os objetos que remetem a esta atividade são sempre suscetíveis de evoluir através do tempo e do espaço". Para o autor francês, mesmo que os dois conceitos se difiram, eles também se misturam e se complementam. Henriot (1989, apud BONENFANT; GENVO, 2014, p. 5), explica que "[...] a multiplicação e a mutação de fenômenos lúdicos mostram que essas definições são também construções culturais refletindo antes de tudo uma certa ideia do que seja esta coisa chamada jogo[...]".

O termo *"gamification"* (gamificação) foi criado em 2002 por Nick Pelling, programador e game designer britânico. "Inicialmente, trata-se essencialmente de desenvolver, por meio do conceito de gamificação, novas técnicas de comercialização para reforçar a fidelização dos consumidores/utilizadores/jogadores" (BONENFANT; GENVO, 2014, p. 2).

Atualmente, muitas empresas utilizam estratégias lúdicas de marketing não somente para atrair clientes, mas também para estabelecer uma relação de participação, colaboração, comparar resultados, objetivos dentre outras ações. Segundo Zichermann e Cunningham (2011, apud BONENFANT; GENVO, 2014, p. 2), qualquer contexto seria potencialmente adaptado à gamificação, uma vez que são os "mecanismos" do jogo – e não o seu tema – que vão proporcionar "diversão".

Nota-se que a gamificação é amplamente associada ao campo econômico e principalmente pelo marketing, mas esta noção é muito mais abrangente do que se imagina e engloba outros contextos, como a ideia de uma ludificação da educação que podem conduzir a jogos sérios. Nesse sentido, acredita-se que a incorporação da gamificação no ensino de História seja capaz de promover o protagonismo e desenvolver habilidades, possibilitando maior retenção e absorção dos conteúdos. Protagonismo, autonomia e habilidades correspondem aos objetivos a serem alcançados de acordo com pesquisadores da área de metodologias ativas.

Para finalizar a aula, preparou-se a entrega de impresso aos estudantes uma avaliação escrita com uma questão somente: escrever um relato textual sobre a aula ministrada "Colonização portuguesa e meio ambiente". O objetivo foi identificar o que os estudantes conseguiram construir como conhecimento sobre o tema trabalhado. A seguir, apresenta-se alguns textos produzidos por estudantes das duas turmas de 7º anos do ensino fundamental.

Análise de uma experiência didática de ensino

A seguir, apresento alguns relatos de aprendizagem produzidos por meus alunos. Os nomes que aparecem ao final de cada registro são de espécies vegetais presentes no pantanal[6].

> Na aula de hoje, o professor Leandro deu início ao tema 'Colonização portuguesa no Brasil e Meio Ambiente'. O que consegui perceber é que a história dialoga com todas as áreas de conhecimento e que o meio ambiente também

6 Os nomes dos alunos que fizeram o relato foram substituídos por nomes de plantas comuns no pantanal.

tem uma história. Na colonização do Brasil, ainda quando éramos dependentes de Portugal, os colonos não souberam explorar nossa flora, desmataram descontroladamente, isso causou secas a partir de 1713, porém uma grande seca aconteceu em 1791-1792, e por conta disso em 1796 surgiu o juiz de conservação florestal. A exploração se deu por conta do pau-brasil que era utilizado para tingir roupas, por conta de sua coloração vermelha, mas também era muito resistente e faziam instrumentos, móveis, etc. Por conta de tantas riquezas, o território do Brasil foi muito disputado pela França e outros. Tudo isso pude aprender com a explicação do professor, os slides e também com o Kahoot que adoro. (PIÚVA, 2019).

O que aprendi com a aula e com o jogo Kahoot que gosto muito foi que o estado português limitava a exploração dos recursos naturais em seu território por meio de leis. No caso do Brasil, talvez pela imensidão do seu território e pela quantidade de seus recursos naturais, havia um sentimento de que tais recursos fossem inesgotáveis. Muitos colonizadores vieram com um sentimento de aventura, de ficarem ricos e retornarem a Portugal e por isso não criaram raízes no Brasil. O objetivo muitas vezes era obter riquezas a curto prazo e por causa da retirada do pau-brasil a mata atlântica foi praticamente extinta, resta somente 7% (ACURI, 2019).

A colonização foi uma época onde os portugueses e o rei de Portugal tomaram o Brasil. A chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil em 1500 deu início a exploração de abundantes recursos naturais, por isso, os portugueses limitaram a exploração dos recursos naturais em seu território por meio de lei. No caso do Brasil talvez pela imensidão do seu território, havia um sentimento de que tais recursos fossem inesgotáveis. O pau-brasil foi um dos motivos que os portugueses tiveram para colonizar o Brasil, além de render muito dinheiro, o pau-brasil era usado com fins comerciais: tingir tecidos, fazer móveis, instrumentos musicais e por ser uma árvore muito resistente era usado para

fazer navios e etc. (IPÊ, 2019).

A história se envolve em todas as disciplinas e vai além. Com o jogo e com a explicação do professor, vi que muitos colonizadores portugueses em muitos momentos não se preocupavam em fazer o uso correto dos recursos naturais. A característica da atual governança brasileira e da sociedade é bem parecida. Após a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil começou a exploração de abundantes recursos naturais aqui existentes e se estruturou ao longo do período colonial. Aprendi que o governo de Portugal limitava a exploração dos recursos naturais lá na Europa e que lá não poderia matar uma quantidade extensa de animais por exemplo. No caso do Brasil, por ter um território bem grande, havia um sentimento de que os recursos naturais aqui não fossem acabar. No sistema de sesmarias por exemplo, era comum a prática da retirada da mata para que o solo fosse fertilizado, expandindo a agricultura. As leis portuguesas muitas vezes não eram respeitadas no Brasil por parte dos colonizadores aventureiros, que não tinham a intenção de ficar aqui. Precisamos aprender a respeitar o meio ambiente e fazer o uso correto dos recursos naturais. (ORQUÍDEA, 2019).

Na aula de hoje nós começamos aprender sobre “colonização portuguesa no Brasil e meio ambiente”. Quando Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500, pouco tempo depois começou a exploração dos recursos naturais existentes aqui e continuou ao longo do período colonial, por meio da implementação do sistema de sesmarias (doação de terras). O Estado português limitava a exploração dos recursos naturais em seu território por meio de leis, já no território brasileiro, muitos colonizadores não respeitavam essas leis. A árvore nativa da mata atlântica é o pau-brasil e está presente em todo o litoral brasileiro. Servia para fabricar móveis e extrair tinta vermelha de sua madeira para tingir tecidos. Ao realizar a exploração do pau-brasil, os portugueses deram início a devastação da mata atlântica, hoje existe somente 7% desse bioma. (AGUAPÉ, 2019).

Os relatos de aprendizagem contribuem para o processo de construção do conhecimento, é o momento em que o estudante consegue se expressar e escrever tudo o que aprendeu com a aula, um valoroso instrumento de avaliação.

Considerações

Por último, destaca-se que após esse trabalho com a temática ambiental na historiografia, em livros didáticos de história do ensino fundamental e médio, o registro de prática de ensino e relatos de aprendizagem, fica evidente que a aprendizagem histórica transpõe muros tornando-se um conhecimento influente que afeta de modo positivo a vida prática dos estudantes.

O ensino de História na atualidade deve voltar-se para o rompimento com o enraizamento arcaico no pensamento e na didática de ensino voltada para a memorização, pois, o que existe na realidade é uma complexidade na prática de ensino-aprendizagem, problema que nos ajuda a refletir que ensinar história não diz respeito apenas ao domínio dos conteúdos da disciplina.

Nesse sentido, não basta dominar os mecanismos de produção do conhecimento histórico, pois a prática docente caminha na direção da mobilização de um conjunto de saberes, habilidades e competências plurais e heterogêneas que são construídas ao longo da trajetória de vida do professor e que também o torna único, de certo modo.

Desta maneira, a prática de ensino exige a consideração da avaliação entre os objetivos ligados a motivação dos estudantes, de gestão da turma, cognitivos entre outros, e nessa perspectiva, a relação entre esses objetivos, por exemplo, trata da questão de o saber ensinar e também das condições para o exercício profissional do professor.

Um dos objetivos centrais na contemporaneidade no Brasil é trabalhar para que a História por meio do ensino, seja compreendida pelos estudantes. Consequentemente, questões da atualidade como a educação ambiental e o que motiva os estudantes a se interessarem por história, são indagações que nos fazem pensar sobre a prática profissional e permitem que professores de História possam ir além das concepções e práticas tradicionais de ensino, evitando que o professor se torne um mero transmissor do conhecimento produzido pela academia e instituições oficiais e passa a ser protagonista e construtor de diferentes saberes.

Desse modo, a experiência didática descrita neste texto, bem como os relatos escritos sobre o que estudantes aprenderam, registram uma análise da construção do conhecimento que abrange a assimilação da história ambiental como um campo que indica a relação da História com tantas outras áreas do conhecimento e sua importância.

Reiterar que o meio ambiente tem uma história foi muito importante nesse processo, pois, foi uma maneira encontrada de admitir que o homem desempenha um papel fundamental, isto é, de garantir que as próximas gerações possam desfrutar dos recursos naturais que o planeta oferece e poder ter qualidade de vida.

Nesse sentido, foi muito interessante constatar que a disciplina de História também nos auxilia nessa reflexão e discussão, ou seja, no conhecimento e na tomada de consciência que nos conduz a uma mudança de pensamento, na participação de ações que promovam a preservação, o cuidado e a sustentabilidade.

A História contribui de maneira significativa com a Educação ambiental, a sensibilização para a formação de valores e atitudes positivas ao ambiente, a exemplo, com a consciência ecológica, o trabalho coletivo, a criatividade, o conhecimento, a responsabilidade e o desenvolvimento pessoal, propiciando um espaço de reflexão e diálogo, que possibilita a pesquisa, a descoberta e a construção da aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Jalcione; PREMEBIDA, Adriano. Histórico, relevância e explorações ontológicas da questão ambiental. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 14 a 33, abril de 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 23 jun. 2019.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELA, Regina N. **Projeto prosa História**. 4. ano, São Paulo: Saraiva, 2008. v. 1.

BONENFANT, Maude ; GENVO Sébastien. **Une approche située et critique du concept de gamification.** Sciences du jeu, Paris, v. 2, 2014. Disponível em: https://journals.openedition.org/sdj/286. Acesso em: 09 de julho 2019.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRUZAROSCHI, T.T.P.; GIARETTA, Liz Andreia. **De olho no futuro**: História - 5º ano - Nova Edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2011. v. 1.

BURSZTYN, Marcel. **O País das alianças**: elites e continuísmos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 8 de julho 2019.

CAMARA, João Batista Drummond. Governança ambiental no Brasil: ecos do passado. **Rev. Sociol. Polít..**, Curitiba, v. 21, n. 46, jun. 2013.Disponível em http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 17 de junho 2019.

CATELLI JR, Roberto. **Conexão História**. História ensino médio. São Paulo: editora AJS, 2013. V. 2.

DRUMMOND, José Augusto. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, dez. 1991. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2319. Acesso em: 18 de junho 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HUIZINGA, Johan Huizinga. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LEFF, Enrique. Vetas y vertientes de lahistoria ambiental latinoamericana: una nota metodológica y epistemológica. **Varia História**., Belo Horizonte, v. 21, n. 33, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 12 de junho 2019.

LOSADA, Janaina Zito. Historiografia brasileira e meio ambiente: as contribuições de Sérgio Buarque de Holanda e o debate contemporâneo da história ambiental. **Hist. cienc. saúde**-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, Sept. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 13 de junho 2019.

MAIA, Luis de Queirós Mattoso. **Lições de História do Brazil**. B. L. Garnier, 3. ed. Rio de Janeiro, 1891.

MARTINELLO, André Souza. **Tempos históricos***,* Volume 15, 2º Semestre de 2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article. Acesso em: 13 de junho 2019.

PADUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68,2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 17 de junho 2019.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Brasil, minha pátria**. 29. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

WAINER, Ann Helen. **Legislação ambiental brasileira**: evolução histórica do direito ambiental. Brasília, abr./jun. 1993. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176003. Acesso em: 11 de junho 2019.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Teorias da História I**. Coleção história e conhecimento, v. 12. Maringá: Eduem, 2011.

15 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MOVIMENTO MIGRATÓRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE A CARTOGRAFIA DO IMAGINÁRIO

Roberta Moraes Simione
Denize Aparecida Rodrigues de Amorim
Michèle Sato

Introdução

Eu via a natureza como quem a veste.
Eu me fechava com espumas.
Manoel de Barros

As mudanças do clima apresentam-se na atualidade como uma grande questão que traz à tona a preocupação com a sobrevivência de muitas espécies, inclusive a do próprio planeta, nos anos e séculos futuros, causando um verdadeiro um colapso climático. Ao ter como palco de discussão a alteração do clima e os desequilíbrios socioambientais correlatos, pesquisadores têm enfatizado que a aceleração do processo se deve principalmente à exigência econômica e cultural para o consumo de bens materiais, a implementação de tecnologias inovadoras e o crescimento econômico e demográfico (CONFALONIERI *et al*., 2002).

Segundo Dias (2014), os prejuízos decorrentes do colapso climático que merecem destaques são os que se aplicam às transformações culturais e à saúde humana, ocasionados principalmente pelo aumento da temperatura.

Estima-se que, até o final do século XXI, ocorra um acréscimo de 6° C, em decorrência da elevação da temperatura em todo o globo terrestre, que redundará em trágicas consequências como o desequilíbrio da qualidade ambiental dos biomas, a perda de estoques aquíferos, a ausência de áreas cultiváveis e a perda substancial de biodiversidade (NOBRE; SAMPAIO; SALAZAR, 2007). Além dessas questões, há outras há que tornarão a migração climática o grande desafio do século.

Como causas relacionadas ao desequilíbrio planetário, tais ações antrópicas têm contribuído ainda para a poluição e destruição de singulares *habitats* cujos efeitos vêm alterando drasticamente o equilíbrio do planeta. As consequências visíveis do aquecimento global, que neste texto denominamos queima global, são a migração de espécies antes restritas a determinados *habitats* para outras áreas e o consequente alastramento de doenças para além desses espaços (CONFALONIERI *et al*., 2002).

Há previsão de que diferentes doenças tropicais acometerão muitas pessoas, repetindo-se o que já aconteceu na história da humanidade, uma vez que

> Os climas mais quentes provocados pelo aquecimento global podem aumentar a incidência de casos de peste bubônica, a epidemia que matou milhões de pessoas ao longo da história e exterminou um terço da população da Europa no século XIV. Assim como aumentar o número de doenças tropicais, como a malária, a dengue e a desinteria. (MARENGO, 2007, p. 19).

O resultado negativo das ações antrópicas acima comentado também se verifica no Brasil, onde desastres ambientais (queimadas da vegetação nativa, enchentes, inundação, erosão de orla marítima, ondas de calor, perda de biodiversidade, desmatamentos e emissão de poluentes como gás carbônico) apresentam-se como grandes contribuintes do colapso climático. A resposta da natureza tem sido rápida quanto a esta problemática, haja vista os fenômenos extremos que têm marcado a história brasileira como desertificação, tempestades, ciclones e secas.

No momento, a Amazônia é um termômetro desse colapso climático, uma vez que esse bioma detém uma substancial biodiversidade e cobertura vegetal significativa no seu território (CONFALONIERI *et al*., 2002). Entretanto, não significa que outras regiões e ecossistemas do Brasil não estejam sendo acompanhadas via observação de satélite, e muito menos não sofram ou evidenciam desastres ambientais.

A amplitude e riqueza de biodiversidade no território brasileiro gera grande responsabilidade aos brasileiros principalmente quanto à implantação e implementação de políticas públicas que possibilitem a manutenção e proteção de biomas e ecossistemas tão ricos, porque diversos e singulares. Claro está, entretanto, que a complexidade requerida para enfrentar o colapso climático impõe o uso de instrumentos e/ou estratégias a fim de preservar e conservar a diversidade biológica no Brasil (como plano de manejo, monitoramento e fiscalização), implicando uma política aliada à ética, atualmente não considerada ainda por nessas paragens.

A fim de ampliar a discussão, sem que se perca a degradação do ambiente biofísico como foco, abordaremos os efeitos sociais dessa destruição e o modo como a imprensa tem tratado tais relações.

A informação de que todas as pessoas estão suscetíveis a sofrerem os mesmos riscos e desastres ambientais tem sido veiculada nos meios de comunicação, no entanto, alguns intelectuais como Acselrad (2009) têm

reiterado com insistência que os efeitos da crise climática são maiores, ao contrário do que popularmente se divulga, e que atingem de modo diferente os diversos grupos sociais existentes, afetando drasticamente as populações mais desfavorecidas economicamente.

A respeito dessa problemática, há mais pelo menos 10 anos, pesquisadores vem alertando à sociedade e ao país sobre o que ainda está por vir:

> Estágio de desenvolvimento do país ainda apresenta grande desigualdade social e regional e mais de 50% da população podem ser consideradas pobres, tornando-se particularmente vulneráveis às mudanças climáticas que se projetam, especialmente as populações rurais do semiárido do Nordeste e os habitantes pobres das periferias das cidades brasileiras e das áreas costeiras com baixas elevações. (NOBRE, 2010, p. 7-8).

Por estarem em situação de vulnerabilidade econômica e social estas pessoas sofrem mais diretamente as consequências dos desastres ambientais (ACSELRAD, 2009), e suas lástimas e prejuízos existenciais tornam-se muitas vezes promovedores do fluxo de migração rumo à busca do *El Dorado.* Ao contrário dos aventureiros europeus que estavam em busca de ouro e prata em terras, no além-mar em meados do século XVI, os protagonistas da atual jornada migratória, no século XXI, almejam sua própria sobrevivência no limite de sua condição humana.

Segundo Bauman (2017), estamos vivenciando uma época de mudanças e incertezas, desafios nunca antes vistos que têm afetado sobremaneira migrantes e refugiados. Nessa modernidade liquida, as estruturas que existiam não mais conseguem se manter porque rapidamente se dissolvem, e o tempo necessário para novamente se organizarem mostra-se insuficiente.

Nesta linha de incertezas, o poder e a política adquirem conotações globais ao serem separados do Estadonação, resultando num descontrole, no qual se perde a capacidade de decidir os caminhos a serem percorridos pela ação. Desse modo, o planeta tornou-se demasiadamente aberto a circulação de capital e transação comercial (BAUMAN, 2007) e as sociedades para corresponder também passam a ser abertas e globais.

À globalização está associada uma negatividade, que se faz presente no mundo atual, cuja característica é o comércio seletivo do "[...] capital, da vigilância, da informação, da violência e das armas, do crime e do terrorismo [...]" (BAUMAN, 2007, p. 13). Seus efeitos são visíveis na instabilidade política, na insegurança física, na vulnerabilidade social e no medo que se tornaram presentes em diversas sociedades.

A vulnerabilidade e insegurança de migrantes e refugiados, agravadas por uma política agressiva que permitem que se sintam, "[...] a um só tempo, arrancados de seu passado e privados do futuro [...]" (AUGÉ, 2012, p. 44), evidencia o modelo ideológico alicerçado em severas políticas xenofóbicas. Tal necropolítica em curso contribui sobremaneira para o colapso climático, pois seu princípio é embasado na negação do futuro da humanidade, do não respeito às gerações seguintes para que esse processo continue gerando lucros a poucos no presente e apenas a seus descentes

> Isso significa, entre outras coisas, que processos tipicamente modernos como a construção da ordem e do progresso econômico ocorrem por toda parte – assim como o 'lixo humano' é produzido por toda parte, jogado fora em volume crescente; agora, porém, faltam os depósitos 'naturais' adequados para armazenagem e potencial reciclagem. (BAUMAN, 2007, p. 60).

Dessa forma, as fronteiras nacionais têm dificuldades em manter suas divisas territoriais, pois o terrorismo ilusório e efetivo (muitas vezes criados pelo próprio Estado nacional) se faz presente em várias nações, gerando um clima de medo inevitável. A política do medo instaurada encontra suas bases, segundo Bauman (2017), no autoritarismo do próprio Estado.

Se isso é verdadeiro, há que se perguntar: Seria esta política a resposta necessária para fomentar o crescimento econômico de muitas nações que se achavam à beira de desastres econômicos? Bauman (2017) ajuda-nos a entender a resposta que tem como beneficiária de tal política os ricos países no mundo europeu, pois é um modus operandi que

> [...] tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios (embora com frequência mudando e por vezes revertendo a direção) - , já que nosso 'modo de vida moderno' inclui a produção de 'redundantes' (*localmente* 'inúteis', excessivas ou não empregáveis, em razão do progresso econômico; ou *localmente* intoleráveis rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por poder. (BAUMAN, 2017, p.11).

Outros adendos são possíveis a partir da implementação da "globalização negativa" tais como o enfraquecimento das relações sociais, com a emersão de um novo individualismo, e as restrições às liberdades individuais, também inflamadas pela política terrorista.

Bauman (2017) nos apresenta ainda alguns efeitos assustadores da globalização como os desreguladores sociais causados pela guerra, então responsável pelo aumento do quantitativo de refugiados; o enfraquecimento do Estado e a consequente fragilidade da população em função desse aspecto.

Numa situação de liquidez, o Estado-nação torna-se incapaz de responder a influências externas, ou seja, globais. Apesar disso, o advento destes poderes globais conflitou com os interesses das sociedades locais, pois muitas delas não aceitaram ações externas que pudessem ferir os seus direitos, pondo em risco à sua "estima social e à dignidade pessoal [...]" (BAUMAN, 2007, p. 21).

No quadro funesto de um mundo globalizado, no qual a guerra é a principal regulamentadora dessa situação de violência e segregação manifesta, eclodindo um clima de insegurança e liquidez das estruturas sociais, políticas e econômicas.

Diante deste contexto e o recorte reflexivo relativo às novas questões emergentes do movimento migratório, da política de segregação racial e dos desastres ambientais em pesquisas nas áreas de Educação Ambiental e Justiça Climática, propomos a refletir sobre o colapso do clima, ocasionado pela queima global, e sobre suas consequências na sociedade. A motivação deste texto vem da reflexão de uma ação formativa conjunta com os integrantes do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEA/UFMT), no colóquio realizado em junho de 2019.

Com a propósito de por em prática as ideias anteriormente apresentadas, vislumbramos a pintura em aquarela como proposta pedagógica artística, por nos permitir a abordagem reflexiva dos temas sobre colapso climático e migração, subsidiados pelo referencial teórico da Justiça Climática e da Educação Ambiental.

Nossas pesquisas em andamento vêm sendo construídas, apresentando a Educação Ambiental como área de pesquisa em Justiça Climática e Migrações em dimensões epistemológicas, axiológicas e praxiológicas distintas, ao abrigo de bases metodológicas fenomenológicas que as fundamentam, como propostas para serem bases ao fortalecimento de políticas públicas nessas áreas temáticas.

Assim, as buscas e interpretações sobre a Justiça Climática se tornam categorias para apontamentos de base da presente proposta. Correlacionar tais temáticas revela-se importante neste momento, pois nos ajudarão a revelar como as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade narram o colapso climático e os desastres ecológicos correlatos, mostrando sua compreensão do mundo, suas vivências e experiências. As teorias da Educação Ambiental acompanharam as interpretações e considerações nos resultados deste estudo.

A Metodologia da Pesquisa

O olho vê, a lembrança revê,
e a imaginação transvê. É
preciso transver o mundo.
Manoel de Barros.

Para a realização desta pesquisa em Educação Ambiental, adotamos o caminho fenomenológico como metodologia de pesquisa, tendo como base teórica a Cartografia do Imaginário de Michèle Sato (2011; 2012; 2014). Essa escolha se justifica pela possibilidade de interpretação das percepções e do imaginário, pelos diversos olhares, vozes e sentidos que se originam da experiência, fundamentando em bases teóricas nas quais se ancoraram as interpretações.

Compreendida a fenomenologia como uma metodologia surgida no século XX, e tendo como criador o filósofo Husserl, sua essencialidade parte do próprio fenômeno a partir de algo que se mostra ao intérprete dos fatos (ALES BELLO, 2006). Como o exercício intelectual desta ação pedagógica procurou-se interpretar as percepções, sensações e pensamentos, que, em resumo, são os fenômenos que surgiram na pintura desvelados pelos participantes do GPEA. Nessa metodologia buscamos pela prática o que a teoria explica que ela "[...] proporciona o saber compreensão, que se fundamenta no rigor, pois procura valorizar o ser na sua singularidade [...]" (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 256).

Na Cartografia do Imaginário, os quatro elementos ou arquétipos bachelardianos, como a água (formação), a terra (deformação), o fogo (transformação) e o ar (reformação), se constituem como categorias de interpretação, pois permitem que sejam delineados diversos caminhos imaginantes fenomenológicos (SATO, 2011).

Fenomenologicamente, interpretamos as falas dos participantes do processo formativo, a partir da inter-relação entre pintura em aquarela e elemento aquífero, alicerçada nas reflexões sobre a "liquidez do tempo" que estamos vivenciando, conforme preconiza a abordagem filosófica de Bauman (2007; 2017). Consoante essa perspectiva, as narrativas dos participantes foram observadas e delas refletimos junto às teorias fundantes deste texto.

O processo formativo, sulcado por um conjunto de reflexões teórico-práticas, faz parte de um colóquio realizado no GPEA durante o primeiro semestre de 2019, uma ocasião oportuna para aliarem ao tema de pesquisa das autoras a questão da migração e a reflexão do pensador Zigmunt Bauman. Para uma abordagem fenomenológica, foi introduzida a pintura em aquarela a fim de trabalhar os temas bachelardianos. Assim, a metodologia Cartografia

do Imaginário foi o fio condutor que possibilitou com sua proposta arte educadora a interação do grupo pesquisador com nossas pesquisas.

Importante, contudo, considerar a fenomenologia de Gaston Bachelard (2013), filósofo do século XX, cujas concepções estão correlatas de vida e morte, equilíbrio e desequilíbrio presentes nas reflexões e estudos de Empédocles, filósofo da antiguidade e pré-socrático.

A compreensão sobre os arquétipos, presentes no poema "Sobre a natureza" de Empédocles, se traduz na própria organização do mundo. A concepção de "*Kosmos*" ou mundo foi apresentada no século V a.C, pelo médico, filósofo e poeta Empédocles de Agrigento, que associou a pluralidade dos elementos perpassando por duas forças corpóreas que se unem: o amor e o ódio, em todas as coisas existentes. Para melhor compreensão do autor, vejamos a seguir interpretações que seguem a mesma linha de raciocínio:

> o mundo percorre quatro ciclos: no primeiro, tudo está misturado em tudo, na indiferenciação do Uno; no segundo, o Ódio separa tudo de tudo, na diferenciação total do Múltiplo; no terceiro, o Amor se introduz, unindo semelhantes e organizando o mundo, o *Kósmos*, mas, prosseguindo pela na união, pouco a pouco o Amor vence o Ódio e começa a misturar tudo novamente, na indiferenciação de todos os seres; no quarto, o Ódio, tornando-se mais forte do que o amor, separa os diferentes e o mundo volta a se organizar. Porém, prevalecendo sozinho, mais forte que o Amor, o Ódio vai separando tudo [...], até que o Amor retorne e, novamente, organize o mundo. (CHAUI, 2002, p. 111).

De acordo com essa concepção, vem o entendimento que a natureza seria constituída por quatro elementos primordiais: água, terra, fogo e ar. Por consequência, sendo o ser humano oriundo da natureza, sua forma seria esférica, ou seja, sem início nem fim, e ele pode ser compreendido de raízes (rizómata) ou elementos (água, terra, fogo e ar) que compõem todas as coisas existentes.

Distinto em suas qualidades, cada ser é formado e compreendido de uma mistura desses elementos ou raízes, os quais seriam o princípio e a manutenção da vida, e a separação entre eles acarretaria a própria morte do indivíduo, conforme nos ensina a filósofa Marilena Chaui:

> cada raiz, portanto, mantém-se sempre idêntica a si mesma, una e imutável, perene, e os seres se formam pela reunião das raízes, desaparecendo quando elas se separam. Os seres se transformam, isto é, há movimento ou devir para todas as coisas. O devir é a mudança na forma da composição das coisas, isto é, na quantidade de raízes que formam um ser (uma coisa composta de água e terra se transforma se nela entrar também o fogo como componente; uma coisa composta de fogo, água e ar se transforma se dela o ar se retirar, e assim por diante, e a proporção com que cada raiz entra ou sai na composição de um ser (aumento ou diminuição do fogo, ar, água ou terra) altera esse ser. (CHAUI, 2002, p. 11).

Fundamentado em tais bases reflexivas, Empédocles procurou criar uma cosmologia do mundo e do próprio ser humano. Para o autor, o ser humano também é constituído dos mesmos elementos. A fim de compreender a natureza, o filósofo valorizava a experiência perceptiva, que é o respaldo orientador do universo desta pesquisa.

Ao refletir sobre as forças atuantes do ser imaginante, entendemos que a metodologia fenomenológica nos ajuda a compreender os momentos do Uno ao Múltiplo pela via da essencialidade dos arquétipos dos elementos formativos, deformativos, transformativos, reformativos: água, terra, fogo e ar, respectivamente (BACHELARD, 2013). É na experiência do ser imaginante que os quatro elementos (fontes dos devaneios de criação) se combinam entre si e, por isso

> [...] essas combinações imaginárias reúnem apenas dois elementos, nunca três. A imaginação material une a água à terra; une a água ao seu contrário, o fogo; une a terra e o fogo; vê por vezes no vapor e nas brumas a união do ar e da água. (BACHELARD, 2013, p. 99).

Sob o respaldo da dinâmica da natureza no processo investigativo, acreditamos acredita-se que tais elementos se unem, por vezes, se separam, mas, depois se reúnem, para só então apresentar contornos reformativos e alinhados ao objetivo inicial delineado nesta pesquisa. Assim, a água adquire um importante papel nesse movimento porque ela "é a substância que melhor se oferece às misturas, a noite vai penetrar as águas, vai turvar o lago em suas profundezas, vai impregná-la." (BACHELARD, 2013, p. 105).

Por esse viés, entendemos que a dinâmica das forças imaginantes necessita encontrar um elemento que lhe confira substancia ou poética específica, conforme salientado por Bachelard (2013, p. 2) "[...] as forças imaginantes da nossa mente desenvolvem-se em duas linhas bastante diferentes [...]". Compreendemos que uma consiste em acontecimento que parte do inesperado; a outra, na busca de uma força imaginante que existe no próprio ser. Sendo forças imaginantes indispensáveis ao estudo da criação poética e, levando-se em conta as características da imaginação formal ou material, acredita-se que é

> [...] possível estabelecer, no reino da imaginação, uma *lei dos quatro elementos*, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associem ao fogo, ao ar, à água ou à terra. E, se é verdade, como acreditamos, que toda poética dever receber componentes – por fracos que sejam – de essência material, é ainda essa classificação pelos elementos materiais fundamentais que deve aliar mais fortemente as almas poéticas. (BACHELARD, 2013, p.3-4).

Ao tomarmos imagens poéticas abordadas por Bachelard (2013) como referência, vamos compreendendo o percurso do universo da pesquisa em Educação Ambiental na Cartografia do Imaginário: caminhos ora retos, ora sinuosos ou bifurcados, sob chuva ou sol, ventanias e, por vezes, sob tropeços de torrões de terra, pedras, pedregulhos e lixo, obstáculos e desafios que permitem pensar, por vezes, que não há sentido em continuar caminhando. Mas, por termos temos 'coração de estudante' "renovam-se as esperanças, nova aurora a cada dia"[1] e se descobre na caminhada que, mudando o roteiro, novos caminhos são descobertos e destinos fantásticos podem ser traçados.

Na experiência da caminhada, constata-se que, muitas vezes, torna-se possível à pesquisadora ora carregar "água na peneira", sentir que ventos são roubados para aos outros mostrar; ora perceber que "espinhos na água" são possíveis de serem catados; e entender que "os alicerces de uma casa sobre orvalhos" tornam-se fáceis de serem construídos desde que se acredite que despropósitos poéticos que preenchem os universos são tão bonitos quanto os vazios. Talvez porque os "[...] vazios são maiores e até infinitos" (BARROS, 1999), trazendo o poeta para nos ajudar a imaginar. E assim, no desfecho desses caminhos, fica a crença de que sempre será possível trilhá-los com poesia e imaginação.

1 Verso da música "Coração de Estudante", de Milton Nascimento e Wagner Tiso, hino musical dos anos 1980, fim de um longo período de ditadura militar, e no qual as esperanças eram imensas para toda a juventude.

Nesse caminhar, espera-se que a pesquisadora ou o pesquisador consiga, no "[...] devaneio do pequeno e do concentrado, e não no devaneio do grande, que o espírito, depois de muito ruminar [...] acabe por descobrir a passagem que conduz ao pensamento científico" (BACHELARD, 2008, p. 75) e, enfim obtenha a pesquisa almejada e realizada. Sabendo que por sermos pesquisadoras, que a curiosidade científica nunca acabe, mas tem suas considerações.

No que diz respeito à perspectiva de criação e aprendizagem, concordamos com Sato (2011, p. 539), para que "[...] a liberdade de escolha é algo que também pode ressignificar nossa própria existência [...]". Consoante essa linha de pensamento, esta caminhada está longe de uma rigidez pragmática, segundo a concepção de liberdade que fundamenta seu fazer, porque o diálogo é presente durante todo o processo investigativo, e também depois dele, a despeito da possibilidade de várias interpretações.

Por meio da relação dialógica, o devaneio criativo percorre caminhos de sentidos em favor de criações e de novas significâncias para este mundo e, nessa existência, é possível interpretar singularidades sem reduzi-las.

Sob o respaldo dessa inferência interpretativa no estudo fenomenológico, resvala-se na autonomia da imaginação sobre o ser imaginante livre e flexível, do mesmo modo que a luz afetuosa da lua resvala sobre a estrada, iluminando e abençoando a jornada do ser caminhante, repleto de memórias, anseios, ambições e esperanças necessárias à arte do viver bem.

No devaneio da imaginação, são bem-vindas as adaptações ao processo de criação, deformação, transformação e reformação, pois consiste da própria celebração da autonomia. Em se tratando de criação, ainda que pequena e singular, transborde "imagens de profundidade" (CAMARA, 2012, p. 221). Para Rahde (2007), o ser humano "é um ser de símbolos", que cotidianamente constrói novos imaginários e, disto faz surgir a tônica da vida, ou seja, a própria existência.

Ao adentrar o cenário da Justiça Climática, como um veio de água que percorre tímida e altivamente a sinuosidade do rio, mediante o fazer fenomenológico, não nos é permitido adaptarmos à crise ecológica e tampouco simpatizarmos com as mudanças climáticas que se evidenciam na atualidade, pois são legitimadoras de injustiças sociais, além de perniciosas, quando colocam em xeque a existência de vida no planeta. Ao universo da criação e da imaginação faço a seguinte pergunta: de que modo tal crise poderia ser resolvida?

Segundo Chaui (2000), a "[...] religião liga humanos e divindade, porque organiza o espaço e o tempo". Este re-ligar permite pensarmos "o mundo meu é pequeno, senhor, tem um rio e um pouco de árvores [...] todas coisas deste

lugar já estão comprometidas com aves [...] quando o rio está começando um peixe, ele me coisa, ele me rã, ele me árvore" (BARROS, 2016, p. 51).

Com o apoio das considerações ora oferecidas, acreditamos que com a religação é possível traçar novos caminhos à crise manifesta. A justificação para essa crença está na razão de que o caminho, por ser trilhado de modo artesanal e consistir a sua essência num fazer poético, carrega em si responsabilidade e originalidade.

É sob este mote que apresentamos resultados do universo fenomenológico investigado. Partindo da percepção das sensações advindas da arte da pintura em aquarela, após a teorização de Bauman sobre a liquidez dos tempos que atualmente presenciamos, muitos participantes do processo formativo apresentaram em suas paisagens oníricas o arquétipo do elemento aquífero.

Com os devaneios imagéticos, os participantes da oficina puderam evidenciar questões ou problemas ambientais que engendram o colapso climático, o fenômeno migratório e os demais desastres ambientais. Considerando os diversos relatos e internalizações sobre os elementos, escolhemos a água como referência interpretativa em razão de suas experiências, angústias e alegrias.

Das percepções relatadas no GPEA, sonhos foram delineados e a água apresentou-se como protagonista do enredo construído pelas imagens poéticas que povoam o ser imaginante. Como elemento aglutinador e também apaziguador, quando da iminência da ira do fogo transformador, a água expõe com profundidade sua significativa participação no processo formativo diante da crise ecológica manifesta, pois

> [...] a água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substancia desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. Em numerosos exemplos veremos que para a imaginação materializante a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito. (BACHELARD, 2013, p. 7).

Numa tentativa em se formar algo que vá além dos projetos insustentáveis que colocam muitas pessoas em situação de vulnerabilidade (principalmente migrantes, quilombolas, refugiados, mulheres, indígenas, entre outros), o

elemento água sozinho ou unido a outro elemento forma seres, deforma terra, aplaca o fogo ou pesa o ar. Ao nos deixarmos mover, fenomenologicamente, pela correnteza e fluidez do rio, riacho ou cachoeira, é na experiência da ligação ou união que se soma da imanência ou daquilo que é intrinco ao ser, o princípio da vida fértil e o otimismo diante das intempéries nestes tempos cinzas, em que poucos conseguem saciar sua sede e se purificarem em santas águas.

Essas imagens do ser foram por nós perceptíveis nas falas de alguns participantes, que apresentaram as seguintes formas ecológicas: terras úmidas, campos molhados, nuvens carregadas, árvores orvalhadas, caramujos úmidos e pássaros refrescados, pinceladas de um devaneio aquífero.

Apesar da experiência destruidora do colapso climático (tufões, furacões, chuva ácida e aumento da temperatura), não ter aparecido nos devaneios criadores dos seres imaginantes desta oficina, compreendemos a "[...] imaginação que sabe assumir a intimidade material do mundo" (BACHELARD, 2013, p. 108).

Nesse contexto, a preciosidade seminal de existência da vida também não poderia ser tomada por essas intempéries climáticas e pelo giro de destruição, uma vez que, como devaneia Bachelard (2008, p. 10), "[...] uma gota de água poderosa basta para criar o mundo e para dissolver a noite [...]".

No entanto, "[...] não se sonha à beira da água sem se formular uma dialética do reflexo e da profundeza" (BACHELARD, 1985, p. 5), ou mesmo sem atuar na superfície das imagens expostas pelo ser imaginante, pois entendemos que "[...] para sonhar o poder, necessita-se apenas de uma gota imaginada em profundidade. A água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável [...]". (BACHELARD, 2008, p. 10).

Ora, a água como arquétipo de peso, de profunda melancolia ou mesmo de tristeza, carrega também uma busca do ser pelo equilíbrio em meio ao caos presente, como se lê em Bachelard.

> A todos os jogos das águas claras, das águas primaveris, cintilantes de imagens, é preciso acrescentar um componente da poesia das águas: o *frescor*. Reencontramos mais adiante essa qualidade que pertence ao volume da água quando fizermos um estudo de mitos da pureza. Veremos que esse frescor é uma força de despertar. Mas desde já devemos assinalá-la, porque ela ente em composição com as outras imagens imediatas. (BACHELARD, 2008, p.34).

Deste modo, entendemos que, nos liames superficiais ou profundos que emanam do ser imaginante, via Cartografia do Imaginário, os participantes imersos em um devaneio criador e crítico, possuem entendimento sobre o colapso climático, ocasionado pelas intempéries naturais, mas, principalmente, por ações antrópicas.

Embora alguns participantes tivessem o entendimento de que "[...] toda água viva é uma água que está a ponto de morrer [...]" (BACHELARD, 2008, p. 49). Outros externalizaram otimismo em relação ao atual tempo sombrio, pois "as coisas não são o que são, são o que se tornam" (BACHELARD, 2008, p. 49). Esse fato amplia nossas reflexões sobre a insegurança existencial abordada por Bauman e exige atenção à vulnerabilidade dos seres.

Conclusão

Manoel de Barros (2010, p. 361) dizia "[...] fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão". Nessa perspectiva da singeleza, de maneira livre e convidadas para a oficina, analisamos que participantes conseguiram vivenciar sua força onírica e com ela puderam reencontrar, no devaneio, a essência de seu próprio ser com o propósito de se inserir na e pensar a crise ecológica que a todos afeta, e, com efeito, se encontrar consigo mesmo, refletindo sua ação no mundo, coletivamente.

Com relação às questões ambientais, Dalla-Nora (2018, p. 40) compreende que "[...] as mudanças climáticas globais afetam e afetarão todos os seres vivos do planeta [...]"; no entanto, nem todos serão atingidos do mesmo modo. Na esteira dos desafios ambientais, sabemos que os instrumentos utilizados para amenizar os danos ocasionados pela mudança climática, infelizmente, apenas atendem a interesses de determinados grupos. Ou seja, as estratégias desenvolvimentistas utilizadas para reduzir a emissão de gases do efeito estufa não inviabilizam a existência de injustiças climáticas por todo o planeta.

Os impactos ambientais decorrentes da mudança do clima, ao alterarem a biodiversidade, dificultando ou, por vezes, impossibilitando o fornecimento de alimentos, água e energia, inviabilizam a permanência de pessoas nos países de origem. Nos países pobres, ainda existe o agravante de ficarem suscetíveis às diversas doenças decorrentes das alterações climáticas. Além dos preconceitos sociais e raciais que estão à tona e que são sabidamente causadoras de muitas doenças na sociedade.

A migração, por exemplo, aqui foi entendida como o deslocamento de pessoas de um lugar ao outro, por várias razões: sobrevivência, culturais, políticas, religiosas ou relações de parentesco, todas decorrentes da crise climática. Apesar de não ser recente, esse fenômeno atualmente se mostra contínuo e sem perspectiva de qualidade de vida para os migrantes, pois

diversas vezes, grupos humanos transgrediram e persistem transgredindo fronteiras culturais e nacionais, pois resistem em ficar reclusos aos limites dos territórios políticos nacionais estabelecidos por razões as mais diversas. (HALL, 2013).

Estudiosos debatem com frequência os motivos que permeiam a procura por outros lugares para se viver e quais seriam as formas de adaptação dos migrantes. Sabe-se que a variante do deslocamento forçado, ocorrida em séculos anteriores em determinadas sociedades, não haveria de ser tratada como migração simplesmente senão como colonização, uma vez que pessoas foram coercivamente destituídas do livre-arbítrio para permanecer em lugares sem o reconhecimento de suas identidades ancestrais.

Para Bauman (2017, p. 104), o motivo da repulsão aos migrantes estaria "estimulado pela visão de miséria Humana" e talvez isso seja decorrente do fato "de que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo" (SANTOS, 2013, p. 54). Como exemplo de políticas internacionais desumanas, encontrado pelos europeus a fim de conter o fluxo de migrantes indesejados no continente, e assim evitar um pedido de asilo, destacado por Bauman (2017, p. 93), é "[...] a instalação de campos em que potenciais migrantes para a Europa devem ser acomodados (e vigiados) [...]", na África.

No Brasil, podemos citar o caso dos haitianos, é possível relacionar algumas justificativas para a migração desse grupo: a busca por melhores condições sociais e econômicas no Brasil; os desastres ambientais ocorridos no país de origem; as questões ambientais; a ausência de assistência social e a existência de políticas ditatoriais e excludentes. Tais aspectos não só compõem a história desses migrantes como endossam a compreensão dos motivos e intenções que impulsionaram o movimento migratório dos haitianos e, desse modo, não podem ser desconsiderados.

Ao refletir sobre trânsito de migrantes e refugiados que solicitam asilo político ou visto humanitário, verificamos que tal movimento ou fluxo migratório promove geralmente o desconforto daqueles que veem os migrantes como "estranhos" que ameaçam a vida confortável (BAUMAN, 2017). Impotentes muitas vezes diante de leis de país onde estão que não os abrigam, migrantes precariamente resistem e esperanceiam que em outras terras possam conquistar o direito à cidadania, compreendida pelo exercício dos direitos civis, políticos e sociais e, dessa esperança, advém a procura por condições favoráveis à vida no mundo.

Ainda que muitas pessoas estejam alheias aos Direitos Humanos, acreditamos que táticas coletivas reivindicatórias por políticas estruturantes são possíveis de serem criadas, devaneando na essência que compõe o elemento água, o qual coagula ou desfaz qualquer elemento, o que não

poderia ser diferente em relação às injustiças climáticas que atualmente nos acometem.

Assim, por estarmos alicerçadas na atuação política dos sujeitos acerca de a problemática ambiental, o processo pedagógico da pintura em aquarela, ajuda a desvelar a imaginação para uma construção de esperança necessária à arte do viver bem.

Referências

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

AUGÉ, Marc. **Para onde foi o futuro?** Campinas, SP: Papirus, 2012.

BACHELARD. Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BACHELARD. Gaston. **A psicanálise do fogo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD. Gaston. **O Direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro, RJ: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro, RJ: alfaguara, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CAMARA, Ana Christina Vieira Zarco. A subjetividade e a estética pictórica de Bachelard. **Revista Escritos**, Ano 6, n. 6, p. 217-234, 2012. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero06/artigo09.php. Acesso em: 2 de março 2018.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAUI, Marilena**. Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. v. 1. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CONFALONIERI, Ulisses E. C. *et al.* Mudanças globais e desenvolvimento: importância para a saúde. **Inf. Epidemiol**. Sus, Brasília, v. 11, n. 3, p. 139-154, set. 2002 . Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104- 16732002000300004&lng=pt&nrm=iso. http://dx.doi.org/10.5123/S0104-16732002000300004. Acesso em: 9 de agosto 2019.

DALLA-NORA, Giseli. **A água e a cartografia do imaginário nos climas de três territórios geográficos**. Cuiabá: 2018, 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://gpeaufmt.blogspot.com/p/banco-de-tese.html. Acesso em: 2 de março 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Mudança climática e você**: cenários, desafios, governança, oportunidades, cinismos e maluquices. São Paulo: Gaia, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MARENGO, José A. **Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade**: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao Longo do Século XXI. 2. ed. Brasília: MMA, 2007.

NOBRE, Carlos A; SAMPAIO Gilvan; SALAZAR, Luis. Mudanças Climáticas e Amazônia. Cienc. Cult.. v.59, n.3, São Paulo. jul./set. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a12v59n3.pdf . Acesso em: 26 de abril 2018.

NOBRE, Carlos. Mudanças climáticas e o Brasil – Contextualização. **Revista Parcerias Estratégicas**, v. 13, n. 27, p. 7-18, 2010.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado**. Considerações sobre uma estética contemporânea**. Publicado em: 04/ 2007. Disponível em: https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/149. Acesso em: 20 de abil 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SATO, Michèle. **Cartografia do imaginário indígena**. Relatório parcial de pesquisa (Pós-doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá,. 2012. 41 p. (mimeo).

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. *In*: ABÍLIO, Francisco (org.). **Educação ambiental para o semiárido**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011. p. 539-569.

SATO, Michèle. Mitopoética das águas salgadas. **Relatório parcial de pesquisa** (Pós-doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. 50 p., il. (mimeo).

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Rev Bras Enferm**, Brasília, p.254-257, mar./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n2/a18v61n2.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro 2019.

Sobre autora e autores organizadores

Josemir Almeida Barros é Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). Pós-Doutorado, Doutor e Mestre em Educação, Historiador e Pedagogo. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR, do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da UFU e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da UFMT. Vice Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu. Desenvolve pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, instituições escolares, políticas públicas, infâncias, entre outros. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2687-6575. E-mail: josemirbh@gmail.com

Sandra Cristina Fagundes de Lima é Doutora em História pela UNICAMP. Professora de História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7191-7914. E-mail: sandralimaufu@gmail.com

Carlos Edinei de Oliveira é Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1991), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória / UNEMAT e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural/ UNEMAT. Membro da RECONAL-Edu. E-mail carlosedinei@unemat.br

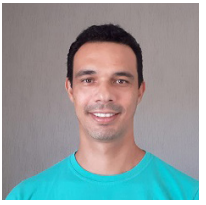
Sobre autoras e autores

Andréa Maria Lopes Dantas é Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Associada da Universidade Federal do Acre (UFAC). Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Regional e História do Impresso. E-mail: a.copaiba@gmail.com

Carlos Roberto Ferreira é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA. E-mail: robertoferreira.cultura@gmail.com

Cássio Pinheiro Bandeira é Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Pós-Graduado em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Faculdade Cândido Mendes, Mestre em Educação pela UFAC. Professor do Magistério Superior do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO). E-mail: cssiopinheiro966@gmail.com

Denize Aparecida Rodrigues de Amorim é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental Comunicação e Arte - GPEA. E-mail: denize.enildo@gmail.com



Domingos Sávio Duarte Melo é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato. É professor da Rede Pública de Cuiabá/MT e atuou como supervisor do subprojeto PIBID Filosofia e Sociologia nos anos de 2010 a 2015 e 2017, 2018, 2019. Faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos Filosofia e Formação – EFF/UFMT. E-mail: flosavio@yahoo.com.br

Ester Figueira Costa é Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACE/UFU). E-mail: esterfigueiracosta@gmail.com

Isabella dos Santos Oliveira da Silva é Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia (EDUCA/UNIR), Campus Porto Velho, integrante da equipe de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/CNPq). Graduanda de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR). Participa de pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, coordenado pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR - RO). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2821-2123. E-mail: isaas.olivesilva@gmail.com

Jamile da Silva de Oliveira é Graduada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC. E-mail: jamily.ac@hotmail.com

Josiane Brolo Rohden é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus de Vilhena. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3294-3823. E-mail: josiane.rohden@unir.br

Leandro Rezende da Silva é Mestrando do ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professor de História na Escola Sesc Pantanal em Poconé–MT – E-mail leandro.silva@sescpantanal.com.br

Maria Cristina Theobaldo é Pós-doutora em filosofia da renascença. Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso, do Departamento de Filosofia. E-mail: mctheobaldo@gmail.com.br

Marilu Marqueto Rodrigues é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT). Professora da Rede Municipal de Educação de Cuiabá/MT. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) e do Centro Memória Viva (CMVIE) do Instituto de Educação (IE) da UFMT. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4999-7211. E-mail: mluumk@gmail.com

Michele Corrêa de França é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ). E-mail: francamc@hotmail.com

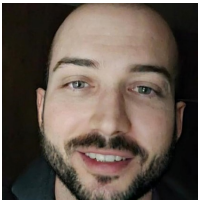
Michèle Sato é Doutora, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA). E-mail: michelesato@gmail.com

Nataly Ginnette Rojas Pinzón é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Campus Cuiabá. Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) e o Centro Memória Viva (CMVIE) do Instituto de Educação (IE) da UFMT. Participa de pesquisas e estudos com financiamento do CNPq sobre História e Historiografia da Educação e das Instituições Escolares na América Latina. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1332-3493. E-mail: nrojas59@unisalle.edu.co

Nilce Vieira Campos Ferreira é Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Integra o corpo docente de o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/Cuiabá/MT. Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá - CMVIE; do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. Desenvolve Pesquisas com apoio do CNPq. Conselheira da Sección de Educação da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. ORCID: 0000-0002-9165-0011. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Regiane Cristina Custódio é Graduada e Mestra em História, Doutora em Educação. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof História, na Universidade do Estado do Mato Grosso. Integrante dos Grupos de Pesquisa: "Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT" e "Cultura, Política e Sociedade"/CNPq – E-mail: regianecustodio@unemat.br

Roberta Moraes Simione é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA). E-mail: robertamoraes01@gmail.com



Rodolfo de Carvalho Ancheschi é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Campus Cuiabá. Membro do Centro Memória Viva (CMVIE) do Instituto de Educação (IE) da UFMT. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6000-073X. E-mail: ancheschi8@hotmail.com

Sérgio Ricardo Nunes é Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor de História e Filosofia na Rede de Educação Básica do Estado de Rondônia. E-mail: sergindenunes@gmail.com

Suely Dulce de Castilho é Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8070-7174. E-mail: castilho.suely@gmail.com

Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima é pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia (EDUCA/UNIR), Campus Porto Velho, integrante da equipe de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/CNPq). Graduanda de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR). Participa de pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, coordenado pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR - RO). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6368-2008. E-mail: vanessavasconcellos1991@gmail.com

Wagner Souza Vitorino é Mestrando do ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Graduado em História pela Universidade Federal de Rondônia. Professor de História da rede pública e ensino do Estado de Rondônia. E-mail professorvitorino@hotmail.com

Wanessa Teixeira da Silva é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR) e Bacharel em Direito. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia (EDUCA/UNIR), Campus Porto Velho. E-mail: wssats@hotmail.com

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TRILHAS E CENTELHAS NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS

História da Educação em Trilhas e Centelhas no Centro-Oeste e Norte Brasileiros carrega diversos propósitos, entre eles, destacamos importantes vínculos com depoimentos, memórias e experiências a partir das investigações realizadas por professoras e professores que atuam em diversas e importantes instituições de ensino dessas regiões. A obra resulta, assim, de experiências investigativas, de diálogos no campo da educação que materializam ações desenvolvidas no interior de uma rede e de diversos grupos de estudos e pesquisas vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e outros países da América Latina, grupos e redes nos quais, a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu procura articular e divulgar debates teóricos nas produções científicas que apresenta.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA UNEMAT

978-65-86866-29-2