

A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

TEMAS E PROBLEMAS

Diogo da Silva Roiz (org.)



EDITORA MILFONTES

**A EDUCAÇÃO EM
PERSPECTIVA HISTÓRICA**



Copyright © 2018, Diogo da Silva Roiz (org.)

Copyright © 2018, Editora Milfontes.

Rua Santa Catarina, 282, Serra - ES, 29160-104.

<http://editoramilfontes.com.br>

editor@editoramilfontes.com.br

Brasil

Editor Chefe:

Bruno César Nascimento

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre de Sá Avelar (UFU)

Prof. Dr. Arthur Lima de Ávila (UFRGS)

Prof. Dr. Cristiano P. Alencar Arrais (UFG)

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz (UEMS)

Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University)

Prof. Dr^a. Helena Miranda Mollo (UFOP)

Prof. Dr. Josemar Machado de Oliveira (UFES)

Prof. Dr. Júlio Bentivoglio (UFES)

Prof. Dr. Jurandir Malerba (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Karina Anhezini (UNESP - Franca)

Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Nader (UFES)

Prof^a. Dr^a. Rebeca Gontijo (UFRRJ)

Prof. Dr. Ricardo Marques de Mello (UNESPAR)

Prof. Dr. Thiago Lima Nicodemo (UERJ)

Prof. Dr. Valdeci Lopes de Araujo (UFOP)

Prof^a. Dr^a Verónica Tozzi (Universidad de Buenos Aires)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DIOGO DA SILVA ROIZ
(ORGANIZADOR)

**A EDUCAÇÃO EM
PERSPECTIVA HISTÓRICA:
TEMAS E PROBLEMAS**



EDITORA MILFONTES

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação digital) sem a permissão prévia da editora.

Projeto Gráfico e Editoração

Bruno César Nascimento

Capa

Sala de aula em escola pública do estado de São Paulo - APESP

Bruno César Nascimento - aspectos

Revisão

Responsabilidade exclusiva dos autores

Impressão e Acabamento

GM Gráfica e Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ED24 A educação em perspectiva histórica: temas e problemas/ Diogo da Silva Roiz (organizador). - Serra: Editora Milfontes, 2018.
330 p. : 20 cm

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-85-94353-10-8

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Práticas de Ensino. 4. Práticas de Pesquisa. 5. Ensino de história. I. Título.

CDD 37(091)

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Introdução.....	9
Cultura e Formação humana no pensamento de Antonio Gramsci.....	13
<i>Carlos Eduardo Vieira</i>	
Quando o passado não passa: Flávio Suplicy de Lacerda, a Universidade e a ditadura	39
<i>Renato Lopes Leite, Christiane Marques Szesz & Hélder Silva Lima</i>	
Ensino Superior no Paraná (1949-2013)	67
<i>Névio de Campos</i>	
Conhecer o professor de História: a busca da identidade com o método quantitativo.....	99
<i>Tiago Alinor Hoissa Benfica</i>	
Educação superior: um breve olhar sobre sua trajetória histórica no Brasil	121
<i>Thaienn Paes Leme Alberto & Renata Lourenço</i>	
A inviabilidade do emprego na escola brasileira do livro didático de história “ideal” proposto por Jörn Rüsen.....	141
<i>Jémerson Quirino de Almeida</i>	
A Lei 10.639/03 e as políticas públicas educacionais em Franca/SP: avaliação e perspectivas.....	155
<i>Marley de Fátima Moraes Borges & Jonas Rafael dos Santos</i>	
O período pós-Abolição e a inserção do negro no mundo da educação formal no Brasil.....	209
<i>Patricia Paes Leme & Diogo da Silva Roiz</i>	

A implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes no ensino fundamental: anos finais.....229

Airta Platero de Souza Cabreira & Diogo da Silva Roiz

Entre os muros da escola: intolerância e preconceito ao diferente no banco de teses e dissertações IBICT247

Ariane Cristina Xavier & Ademilson Batista Paes

As dimensões de gênero na profissionalização.....263

Maria Carla Nunes Santos & Tania Regina Zimmermann

A ação de escolarização das congregações femininas no Brasil.....277

Willianice Soares Maia & Ademilson Batista Paes

Lesbianidades no contexto escolar e o feminino em suas múltiplas formas de ser: levantamento de produções acadêmicas.....291

Lais Tosta Mendes de Freitas & Ademilson Batista Paes

Breve contextualização histórica do ensino de música no Brasil.....309

Paulo César Pardim de Sousa & Renata Lourenço

Os Autores327

PREFÁCIO

Pensar a educação em perspectiva histórica é o que se propõe neste livro. Nesse sentido, à luz das reflexões de Albuquerque Júnior (2012), pode-se questionar sobre qual o valor da história hoje e responder por meio da referência ao grande poeta sul-matogrossense, Manoel de Barros, como recurso utilizado pelo autor, de que ela serve para “fazer defeitos na memória”. Se fosse possível traduzir em palavras objetivas a beleza e força poética de que se reveste essa frase, poderia propor que significa desnaturalizar o tempo presente e questionar por que certos fenômenos são assim, o que se fez para que eles fossem assim, quem agiu e com quais objetivos para que eles acontecessem e permanecessem; significa compreender o tempo em suas continuidades e descontinuidades, rupturas e permanências, num movimento em vórtice, conforme propõe Mortatti (2000); significa transpor-se para outro tempo, destituído dos valores e modos de pensar e agir do presente, sem julgamentos de valor ou certezas absolutas, mas imbuído da vontade de compreender para explicar o que foi o fazer, conjugado às necessidades e interesses de pessoas de carne e osso que produziram de um lugar o que legaram a seus pósteros.

Tais princípios permitem questionar não somente os “documentos monumentos” como se refere Le Goff (1996), mas também os silêncios, os esquecimentos, os diversos, mediante certo estranhamento do que está posto e do que está por vir. Logo, permitem reconhecer no outro seu valor e seus deslocamentos, projetando em si, escolhas possíveis, pautadas e fundamentadas.

Para tanto, a educação precisa ser reconhecida como bem inalienável do ser humano, em todos os sentidos. Humanizar-se por meio da educação é processo permeado de escolhas e de possibilidades e a perspectiva histórica pode fornecer a dimensão necessária para esse reconhecimento, essa busca e essa luta, conforme se destacou. As relações de ensinar e aprender, portanto, são perscrutadas nas páginas deste livro com objetivo de trazer à tona temas e problemas importantes e necessários na área de educação, em sua diversidade

e especificidade, para se garantir o debate e a reflexão sobre essas questões.

Assim, por ser oriundo da Linha 2 “História, Sociedade e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, este livro é mostra das relações estabelecidas e da formação propiciada pelas atividades de ensino e pesquisa em torno de estudos pós-graduados baseados na perspectiva histórica da educação. Além disso, ele conjuga o esforço de intercâmbio de ideias com pesquisadores experientes e de diferentes instituições de modo a possibilitar ampliação do debate e diversificação de pontos de vista que estendem sobremaneira as vistas e as narrativas.

À guisa deste prefácio, posso ainda destacar que a educação brasileira tem sido reconhecida, em suas interfaces, como um reiterado problema a ser vencido e soluções urgentes vem sendo reclamadas ao longo do tempo, seguidas de propostas “revolucionárias” e salvadoras. A quem cabe a educação das crianças: à escola ou à família? De quem é a responsabilidade pela educação escolar do povo brasileiro: o Estado ou a iniciativa particular? Em que se deve pautar o ensino público: laico ou ligado a confissão religiosa? Há uma dívida secular de educação a uma parcela significativa da população ou a meritocracia deve prevalecer? Questões como essas dentre outras estão latentes e constantemente sendo tematizadas por aqueles que se ocupam da educação brasileira.

Este livro propicia isto: intercâmbio, reflexão, multiplicidade de ideias, questionamento e ainda alargamento das questões, por isso, professores, gestores, estudantes de graduação e de pós-graduação, profissionais da educação podem encontrar em suas páginas um bom meio de “fazer defeitos na memória”. Boa leitura!

Verão de 2018.

Estela Natalina Mantovani Bertolotti

INTRODUÇÃO

A diversificação de análises e a multiplicação de estudos no campo educacional vêm ganhando notoriedade desde o final dos anos 1970, quando se iniciou a delimitação desse campo de estudos com o novo formato dos programas de pós-graduação no país, nos níveis de mestrado e doutorado. Desde então a investigação circunstanciada do funcionamento de nosso sistema educacional e de sua história, a formação docente e da cultura escolar passaram a ser alguns dos focos por excelência desses estudos. Muito embora estudar a educação em perspectiva histórica não tivesse se desenvolvido concomitantemente com o avanço desses estudos, foi a partir dos anos 1980 que essa linha investigativa foi ganhando envergadura, especialmente no ensino de história e das instituições educacionais, e veio a se tornar um *locus* privilegiado de várias linhas de pesquisa e estudos pós-graduados em *strito sensu* nos programas de Educação, História e Sociologia do país.

Apesar de ser muito recente, em relação a tal processo, o programa de pós-graduação em Educação, nível de mestrado, da UEMS, unidade de Paranaíba, tem procurado estudar alguns desses problemas em suas linhas de pesquisa, quais sejam:

1. Currículo, formação docente e diversidade;
2. História, sociedade e educação; e
3. Linguagem, educação e cultura.

Desde 2011, quando foi criado, o programa tem se dedicado a formação de mestres em educação que estejam preparados para circunstanciar os problemas da educação brasileira e oferecerem reflexões e planejar possíveis soluções. Como destaca a linha 2, seu objetivo primordial é:

Enfoca[r] estudos teórico-metodológicos atinentes à história e historiografia da educação, contemplando as relações entre história, sociedade e educação, em investigações sobre formação

e profissão docente; instituições escolares e não-escolares; disciplinas escolares e currículo; saberes, prescrições, práticas e processos educativos; produção, circulação e apropriação de ideias e modelos educativos; impressos pedagógicos e manuais de ensino; escolarização da infância; educação indígena; universalização da escola pública; correntes educacionais contemporâneas.¹

Ao longo desse período o programa já formou quase 100 mestres até o final de 2017. Desde 2011 o programa também tem mantido uma política de produção discente, na qual a organização de coletâneas, como esta, tem sido uma de suas marcas. Esses livros visam formar intercâmbios entre alunos do programa, com alunos e docentes de outros programas, com o objetivo de ampliar a experiência em pesquisa dos alunos; viabilizar novas inserções sociais; permitir que os alunos façam disciplinas e parte de sua formação em outros programas e diversificar a participação de docentes de outros programas nas bancas de qualificação e nas defesas.

Até 2015 as coletâneas organizadas eram feitas sem separarem as linhas de pesquisa. Pelo seu caráter genérico, optou-se em 2016 em se fazer uma experiência organizando os textos de acordo com as linhas, de modo a compor temáticas mais consistentes e articuladas a um núcleo comum. Os textos aqui reunidos fazem parte dessa nova formatação, e todos eles procuram pensar temas e problemas da educação em perspectiva histórica. O que é pensar a educação em perspectiva histórica? É refletir a formação e consolidação de uma instituição escolar, como o mostram alguns dos textos aqui reunidos; é analisar a composição da cultura escolar e o processo de formação de uma “consciência histórica”; é pensar a produção educacional e a contribuição de autores para a elaboração de teorias, metodologias e interpretações para o campo educacional; é verificar como se definem as relações de gênero e as questões étnico-raciais; é vislumbrar de que maneira uma lei é implementada em sala de aula. Mas não é apenas isso. Pensar a educação em perspectiva

¹ Página do programa, link: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/linhas_pesquisa. Pesquisado em novembro de 2017.

histórica requer a preparação dos alunos/pesquisadores para adentrarem arquivos escolares, investigar documentação pública e também privada, tendo à sensibilidade de articular a bibliografia pertinente a temática pesquisada, com a documentação selecionada, e a partir deste trabalho construir uma interpretação plausível e consistente. Além disso, pensar a educação em perspectiva histórica é também fazer com que os pesquisadores sejam sujeitos desse processo, averiguando os problemas e os dilemas do ensino, de modo a fazer com que seus textos possam vir a propor possíveis intervenções, e estas refletirem na renovação do ensino. É o que nos mostram alguns dos textos dessa coletânea ao analisarem diferentes experiências de implementação da lei 10.639/03 em sala de aula de escolas de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

O produto desse trabalho, evidentemente, somente o leitor poderá avaliar se seus objetivos foram alcançados com sucesso. Em um ponto ao menos podemos adiantar a plenitude da iniciativa, isto é, houve a participação de pesquisadores em diferentes fases de formação, e esses alunos e docentes de programas de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná e Minas Gerais nos mostram em seus respectivos trabalhos: 1. A propriedade dos intercâmbios universitários; 2. A importância de se fazer análises comparadas de diferentes situações históricas e educacionais; e 3. O mérito das investigações e dos estudos da história e da historiografia educacional.

Por fim, cabe nosso agradecimento a contribuição oferecida pelos colegas de outros programas, que só vieram a enriquecer a iniciativa e tornar mais rico o produto que é esta coletânea de textos, que esperamos possam vir a ser úteis aos estudantes de graduação e pós-graduação de Educação, bem como das outras Ciências Humanas e Sociais.

Paranaíba, Outubro de 2017

Diogo Roiz

CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI¹

Carlos Eduardo Vieira²

Problemas metodológicos na interpretação das idéias gramscianas

A presença das idéias gramscianas no plano acadêmico e político brasileiro, nas décadas de setenta e de oitenta, foi um fenômeno de grande proporção, a ponto de Marco Aurélio Nogueira afirmar que o “gramscismo veio à luz do dia com a força de um vulcão. Todos, de uma ou outra forma, tornaram-se ‘gramscianos’”.³ Conceitos como hegemonia, bloco histórico, intelectuais orgânicos, foram inseridos nos debates nas mais diversas situações, bem como reivindicados por diferentes vertentes do pensamento político e acadêmico brasileiro.

O pensamento de Gramsci penetrou em todas as áreas das Ciências Humanas: da Psicologia à Sociologia, da Filosofia à Educação, da História ao Serviço Social. Em cada uma dessas áreas a sua presença assumiu proporções diferentes e interpretações as mais diversas. No caso específico da pesquisa em educação é suficiente uma busca nas referências bibliográficas das teses e dissertações dos últimos vinte anos para encontrarmos as evidências desse fenômeno. Segundo Paolo Nosella,⁴ na década de oitenta um terço

1 Artigo publicado originalmente na Revista da Faculdade de Educação da USP, atual Educação e Pesquisa, ISSN: 151797-02, número 1, volume 25, 1999, p. 51-66. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.

2 Professor Titular de História da Educação, na Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE-UFPR). E-mail: cevieira9@gmail.com

3 NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. *In.*: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Gramsci e a América latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.130.

4 NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas,

das dissertações e teses da área acadêmico-educacional faz referência ao nome e às idéias de Gramsci.

Em estudo concluído em 1994, *O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação*, procurei discutir especificamente o processo de apropriação do pensamento gramsciano pela pesquisa em educação no Brasil.⁵ A principal conclusão desse estudo se resume na seguinte formulação: prevaleceu, na apropriação do pensamento gramsciano pela pesquisa em educação no Brasil, um procedimento teórico que privilegiou a compreensão lógicoformal dos seus conceitos, em detrimento de uma interpretação historicista que, reclamada insistentemente por Gramsci ao longo da sua obra, recusa toda compreensão abstrata, aistórica e formalista dos conceitos e das teorias.

Esse tipo de apropriação — denominada nesse trabalho de logicista em contraste com a perspectiva historicista adotada por Gramsci — permitiu que as suas categorias fossem manipuladas e incluídas nos mais variados projetos intelectuais. As categorias de análise gramsciana, edificadas a partir do estudo da realidade cultural e histórica italiana, tornaram-se entre nós fórmulas abstratas, pois a ausência da perspectiva metodológica historicista possibilitou a transformação do seu pensamento em um modelo abstrato e aplicável genericamente.

As categorias gramscianas, instrumentalizadas e formalizadas, tornaram-se onicompreensivas. Os limites das categorias e a análise concreta de situação concreta foram sacrificados em favor de esquematizações áridas, todas repletas de catarses, hegemonias e emergentes blocos históricos. Em outras palavras, não bastando ser incompreendido na sua proposição historicista, Gramsci foi instrumentalizado como pensador de categorias, ou melhor, de fórmulas aistóricas de entendimento do real. A recusa

1992, p. 4.

5 Cf. VIEIRA, Carlos Eduardo. **O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

de uma interpretação formalista do pensamento gramsciano — extensiva a todos os pensadores que, por razões diversas, encontram-se em discussão no âmbito da pesquisa em educação — permanece atual e deve ser reiterada para evitar as simplificações teóricas que, muito mais que esterilizar o pensamento de um autor, contribuem para a esterilização do procedimento científico.

A recusa do logicismo e a intenção de penetrar no cerne metodológico do pensamento gramsciano levou-me a postular uma interpretação do seu pensamento a partir das suas específicas motivações culturais, através de um procedimento metodológico que denominei, adotando o conceito gramsciano, *historicista*. Da forma como vejo o historicismo, a sua maior vantagem é a possibilidade de compreender historicamente os problemas filosóficos, na mesma medida que permite problematizar filosoficamente os acontecimentos históricos. A minha perspectiva do historicismo tem no pensamento de Gramsci a sua principal fonte de referência, ainda que as recentes produções no âmbito da história das idéias tenham sido utilizadas como apoio ao longo da exposição e da interpretação das suas idéias.

Estudar as idéias de um pensador considerando o seu contexto histórico específico não significa agregar à análise teórica informações sobre o lugar e o tempo de origem das idéias e dos intelectuais; não se trata de um recurso pedante e inútil de erudição que não altera substantivamente as conclusões. O contexto histórico é determinante do que se pensou e de como as coisas foram pensadas, pois

deve sempre vigorar o princípio de que as idéias não nascem de outras idéias, que as filosofias não são criadoras de outras filosofias, mas que elas são expressões sempre renovadas do desenvolvimento histórico real.⁶

Por outro lado, considerar a obra de um intelectual como fonte histórica e, sobretudo, compreendê-la como um produto cultural historicamente determinado, não significa anular o dado

⁶ GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1977, p. 1134.

filosófico, lógico, mas sim compreendê-lo na racionalidade específica de que ele é portador por ser ele também um produto histórico.

Analisar as idéias de um intelectual considerando o seu contexto específico de produção é uma opção metodológica, entre outras, que tem a sua potencialidade heurística intrínseca. Contudo, alguns autores exigem mais esse tipo de procedimento do que outros e, a meu ver, Gramsci é um exemplo de intelectual que demanda esse tipo de procedimento no processo de análise das suas idéias.⁷

A sua obra teórica principal, os *Quaderni del Carcere*, é constituída por um conjunto de cadernos de estudos pessoais, produzidos no período em que ele estava preso nos cárceres fascistas. A primeira publicação parcial do material — em edição preparada por Palmiro Togliatti e publicada na Itália entre 1948 e 1951 — ocorreu sem qualquer revisão dos originais por parte do autor, que morreu em 1937 vítima das doenças contraídas no cárcere. Em torno dessa edição formou-se uma intensa discussão sobre os critérios utilizados por Togliatti na seleção das notas carcerárias gramscianas.⁸

A chamada edição crítica dos *Quaderni*, de 1975, organizada por Valentino Gerratana, minorou a polêmica em torno da tendenciosidade da edição de 48-51, mas revelou de forma cabal a estrutura labiríntica dos *Quaderni*, constituídos de notas fragmentadas, não revisadas, com erros próprios da falta de um controle das fontes, com referências a fatos, a obras e a teóricos nem sempre claras em virtude da criptografia desenvolvida pelo autor para burlar a censura carcerária. Em síntese, o material contém um conjunto de obstáculos à pesquisa difíceis de serem transpostos sem uma prévia aproximação do intérprete com a ambiência cultural

7 VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999, p. 21.

8 Uma evidência do tipo de critério utilizado na edição de 48-51 é a carta de Togliatti — escrita em abril de 1941 à Dimitrov, líder do *Comintern* — na qual ele ajuíza, após ter estudado o conjunto dos textos carcerários gramscianos, que o material só poderia ser utilizado depois de uma apurada elaboração, uma vez que, da forma como estavam organizados originalmente, continham aspectos que não seriam úteis para o partido. Sobre esse aspecto ver, VACCA, Giuseppe. *Togliatti sconosciuto*, suplemento da *L'Unità*, de 31 de agosto de 1994, p. 144 *et. seq.*

gramsciana.

Soma-se às dificuldades referentes à criptografia, à fragmentação e à falta de referências claras às fontes, a questão do método dialógico de exposição gramsciano, que cria diálogos nos quais os argumentos dos seus interlocutores são expostos, criticados e incorporados ao itinerário teórico gramsciano, de tal maneira que se torna difícil para o seu intérprete avaliar até que ponto ele aceita e até que ponto ele recusa as idéias e os conceitos tratados. São inúmeros os exemplos de conceitos que Gramsci incorpora dos seus interlocutores que assumem, na sua obra, significados e objetivos heurísticos diferentes daqueles pleiteados por eles. O conceito de *filosofia da práxis* foi postulado originalmente por Gentile, da mesma forma que o conceito de *revolução passiva* por Cuoco, reforma ético-política por Croce, *bloco histórico* por Sorel, *hegemonia* por Lenin, contudo, ainda que a nomenclatura original tenha sido mantida na obra gramsciana, os conceitos ganharam significados muito particulares.

Essa conduta metodológica de apropriação e reordenamento heurístico dos conceitos gerou uma teoria política muito original, mas bastante complexa ao estudo. Sendo assim, a interpretação do pensamento gramsciano exige, além dos procedimentos semiológicos rotineiros, uma atenção específica sobre as peculiaridades do seu universo semântico, buscando com isso compreender os significados específicos e originais dos seus termos.

Por outro lado, o acesso à estrutura original dos *Quaderni*, propiciada pela edição crítica de 1975, permite ao intérprete movimentar-se nos diversos níveis de elaboração do pensamento gramsciano, comparando as notas nas suas diversas versões e, assim, reconhecer e acompanhar a dinâmica e a forma como Gramsci produziu as suas idéias. Na expressão da filologia clássica, o texto possibilita penetrar na mecânica mental do seu autor.

Outro aspecto que deve ser considerado no processo de interpretação das suas idéias é que grande parte da produção sobre

o legado teórico gramsciano foi, principalmente, produzida em um campo da atividade teórica e prática da vida social no qual o rigor metodológico não é uma prerrogativa necessária para habilitar um intérprete, já que as suas asserções estiveram vinculadas aos debates políticos, às disputas internas das organizações políticas de esquerda, bem como aos embates dessas forças com o espectro mais amplo das tendências políticas. Os vários *gramscis*, de que nos fala Liguori, são o resultado de inúmeras interpretações das suas idéias que procuravam muito mais afirmar as suas teses sobre a luta imediata da política do que efetivamente produzir uma interpretação em que elas fossem tomadas no seu contexto histórico irreduzível. Não é difícil, estudando as diversas interpretações do seu pensamento, encontrar inúmeros e contraditórios *gramscis*: o líder político, o intelectual desinteressado, o leninista, o antileninista, o democrata, o stalinista, o croceano, o anticroceano ou filósofo das superestruturas, assim como Norberto Bobbio o definiu.

A meu ver, não se trata de recusar a utilização do pensamento gramsciano no âmbito dos debates políticos, até porque nada é mais estranho ao projeto intelectual gramsciano do que imaginar as suas idéias sendo examinadas como fósseis. Gramsci produziu teorias e conceitos para servirem de estímulo ao pensamento político, ao debate partidário, na base do partido político ou na universidade, mas sempre com o intento de pensar e, sobretudo, produzir a ação política. Não obstante, a ausência de contextualização abre espaço para todo tipo de instrumentalização do seu pensamento e da sua imagem, criando assim o Gramsci que se quer ou o aquele que se precisa.

No caso específico da pesquisa em educação no Brasil, a extensiva referência às suas idéias na década de oitenta, não resultou, como já afirmei, em uma exploração consistente das suas possibilidades heurísticas para o estudo da cultura e dos processos de formação humana. A forma de apropriação logicista acabou por produzir uma interpretação que lhe tirava muito da sua potencialidade teórica e, assim como acontece com todos os autores

que sofrem apropriações formalistas e movidas pelos modismos teóricos, Gramsci foi sendo lateralizado como fonte de interlocução teórica no decorrer da década de noventa no âmbito da pesquisa educacional.

Nesses termos, excluída qualquer pretensão pueril de apresentar a única interpretação possível da obra de Gramsci, mas convencido da potencialidade do pensamento gramsciano para os estudos dos processos de formação humana, intenciono proceder *gramscianamente* na análise das suas idéias, de maneira a sinalizar para a sua concepção de cultura como lugar de síntese das lutas entre os diversos projetos em disputa na sociedade.⁹

O processo de formação do conceito de cultura em Gramsci

Preliminarmente é importante afirmar que — longe de contrariar a tendência que prevalece, particularmente na Itália, de interpretação do pensamento gramsciano pelo ângulo da teoria política — pretendo evidenciar como se inserem na concepção gramsciana da política as questões da cultura, ou melhor, da luta cultural e da formação humana. Da análise da teoria política gramsciana decorre a hipótese que tem orientado as minhas pesquisas, ou seja: considero que, no âmbito do pensamento gramsciano, existe uma indissociabilidade entre conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e processos de formação humana. Porém, no espaço desse artigo, poderei simplesmente indicar algumas das possibilidades heurísticas dessa chave teórica de leitura da sua obra.

Carlos Eduardo Vieira, 1999.

O projeto intelectual gramsciano, exposto na correspondência carcerária entre os anos de 1927 a 1929, tem nos *Quaderni* o seu ponto de máxima abrangência e elaboração. Porém, nesse momento, objetivo evidenciar, a partir da análise da experiência política e intelectual de Gramsci nos anos que antecederam a sua

⁹Os resultados completos dos meus estudos sobre o pensamento gramsciano, particularmente sobre a sua concepção do historicismo, da cultura e dos processos de formação humana, encontram-se na Tese de Doutorado, defendida em março de 1999 na PUC-SP, intitulada **Historicismo, Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci**.

prisão, o processo de elaboração de seu conceito de cultura que, a meu ver, é decisivo para compreendermos a sua concepção de formação humana como parte de um processo complexo e contraditório de luta cultural. Obviamente, não retornarei à sua infância, ao primeiro texto que conhecemos dele, *Oppressi e Oppressore*, de 1910, quando se elaborava, na própria expressão gramsciana manifesta muitos anos mais tarde, o seu instinto contra os ricos, contra aqueles que o impediam de estudar, o instinto que, segundo ele, o livrou de se tornar um trapo engomado.¹⁰

Para demonstrar como as preocupações teóricas com a cultura e a formação humana chegaram aos *Quaderni*, retomo as suas primeiras iniciativas no sentido de contribuir para a renovação da cultura socialista na Itália, que estão materializadas nos seus escritos e nas suas intervenções produzidas em dois períodos: de 1916 a 1918, no qual Gramsci se afirma como articulista nos periódicos socialistas, e de 1919 a 1922, período marcado pelas lutas operárias em prol da organização dos Conselhos de Fábrica na cidade de Turim e pela fundação do Partido Comunista da Itália.

O primeiro período, definido por Manacorda como os anos do jornalismo militante,¹¹ é uma fase na qual a opção política pelo socialismo já é nítida, mas as referências teóricas ainda se mostram ecléticas e as atividades práticas permanecem sem uma direção precisa. É um período de intensa colaboração em jornais e revistas do movimento socialista italiano, tais como *Il grido del Popolo*, o *Avanti* e na revista de cultura socialista *Città futura*. Teoricamente há um inequívoco idealismo nas suas posições nesse período, que o mantém como crítico veemente das interpretações naturalistas e positivistas do homem e da história, sustentadas por perspectivas que se moviam da antropologia lombrosiana ao evolucionismo histórico spenceriano, passando pelo imaginativo materialismo vulgar de Achille Loria e Arturo Labriola.

10 GRAMSCI, Antonio. *2000 pagine di Gramsci*. Milano: Il Saggiatore, 1964, p. 23.

11 Cf. MANACORDA, Mario. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 21-32.

Em contraste com o fatalismo e o determinismo dessas concepções, Gramsci define o homem como “espírito, isto é, criação histórica e não natural”,¹² procurando com isso afirmar as possibilidades do homem como sujeito da sua história. No plano propriamente da intervenção política, prevalece o escopo da difusão da cultura humanista e filosófica no âmbito da classe operária, a partir da organização de associações de cultura. No conturbado ano de 1917, junto a outros jovens socialistas, ele participa da fundação do *Club di vita morale*, sobre o qual ele escreveu pedindo sugestões para Lombardo Radice, expoente da pedagogia idealista italiana. Na sua carta Gramsci revela a intenção de promover no Clube a discussão desinteressada das questões éticas e morais, formar o hábito da pesquisa, a disciplina e o método nos estudos entre os operários socialistas.

Apesar da dura resposta de Radice, que divergia de quase todas as proposições pedagógicas do grupo, Marco Aurélio e Virgílio, entre outros clássicos, eram lidos e discutidos, juntamente com Marx, Croce e Salvemini em sessões que reuniam jovens intelectuais e operários dentro de uma ambiência marcada pela exaltação do papel da vontade moral do homem na transformação da história. Gramsci, nesse período, afirmou que o filósofo napolitano Benedetto Croce era o maior pensador europeu da atualidade, enquanto Marx, no célebre artigo *La rivoluzione contro il Capitale*, foi definido como um pensador com incrustações positivistas e naturalistas.¹³

¹² GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanili (1914-1918)*. Turin: Einaudi, 1972, p. 24.

¹³ GRAMSCI, Antonio. *2000 pagine di Gramsci... Op. cit.*, p. 265. A carta a Lombardo Radice foi escrita em dezembro de 1917 e foi, posteriormente, publicada na *Rinascita*, 1964, n.10, p.32. Alguns meses depois do artigo *La rivoluzione contro il Capitale*, publicado no periódico socialista *Avanti*, em 24 de dezembro de 1917, Gramsci escreveu um artigo intitulado *Nostro Marx*, no qual afirma que em Marx a história continua sendo um domínio das idéias, ainda que a sua substância seja a economia. Creio que o termo *nosso*, no título do artigo, significa as idéias de Marx lidas à luz do croceanismo. Em carta carcerária, muitos anos mais tarde, ele declara que nos anos de universidade, tanto ele como boa parte dos intelectuais da sua época se “encontravam em um terreno comum, que era este: participávamos em tudo ou em parte do movimento de reforma moral e intelectual promovido na Itália por Benedetto Croce”, ver GRAMSCI, Antonio. *Lettere dal carcere*. Palermo: Sellerio,

Gramsci via no advento da Revolução Russa um forte contraexemplo da visão fatalista e etapista da história e da política que sustentava que o socialismo seria resultante de leis naturais, independentes da vontade dos homens, e que surgiria primeiro naqueles países em que as estruturas produtivas da sociedade capitalista estivessem já plenamente desenvolvidas. A crítica veemente dessas vertentes teóricas, presentes de forma hegemônica no movimento socialista italiano, o levou a Croce e a seu movimento de reforma intelectual e moral da cultura italiana. Ser socialista e croceano para Gramsci não resultava em uma contradição, significava ser um europeu moderno, universal, em oposição ao anacronismo teórico de parte dos socialistas e ao ascetismo pedante dos intelectuais acadêmicos.

É um período de um estilo apaixonado, que enfatizava o seu desprezo pelos estudantinhos que sabem um pouco de latim e história, pelos advogadozinhos que conseguiram conquistar um diploma, pela corja de sabidos que corresponde a professores acanhados, colecionadores de preciosidades inúteis, vendedores de quinquilharias.¹⁴ No número único da revista *Città Futura*, de fevereiro de 1917, ele afirma preferir um camponês no movimento socialista do que um professor universitário.¹⁵

Croce, sempre longe da Universidade mas atuante nas revistas de cultura, aparece como a principal referência teórica de um estóico jovem de 26 anos, decidido pelo socialismo. Desse período, Gramsci absorve a crítica ao academicismo e ao positivismo que permeavam a vida universitária italiana, da mesma forma que produzia as primeiras aproximações à sua concepção de cultura. Nesse período, ele concebia a cultura como o único bem universal, ainda que o seu acesso estivesse restringido na sociedade de classes. A cultura permanece “um privilégio. A escola é um privilégio e nós [os socialistas] não queremos que continue assim. Todos os

1996, p. 446.

14 GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanili (1914-1918)*... *Op. cit.*, p. 134 *et. seq.*

15 GRAMSCI, Antonio. *2000 pagine di Gramsci*... *Op. cit.*, p. 239.

jovens deveriam ser iguais diante da cultura”.¹⁶ Logo, ao movimento socialista, cabia a função de gerar organizações, rigidamente disciplinadas, que lutassem pelo objetivo de difundir a cultura entre os operários e os camponeses pobres.

A associação da idéia da difusão da cultura à atividade política das organizações socialistas o manteve longe dos excessos do idealismo italiano, pois o jovem sardo pressupunha que o socialismo não era simplesmente uma idéia, uma predisposição do sujeito, mas sim uma visão integral da vida, uma cultura que se expressava e se difundia através das suas organizações. As organizações socialistas, que não se restringiam ao partido, deviam se ocupar não somente da ação política, mas também da atividade cultural.¹⁷ Para Gramsci o acesso à cultura promoveria um novo “modo de ser que determinaria uma nova forma de consciência”.¹⁸

A difusão da cultura visava promover a iniciativa e a autonomia intelectual da classe operária. Logo, os termos disciplina, organização e cultura são chaves nesse período de sua produção intelectual e da sua intervenção política. A organização e a disciplina permitiriam ao movimento socialista apropriar-se da cultura e, assim, criar as bases de uma cultura autônoma, própria da futura cidade operária, de maneira a livrar as massas do despotismo dos intelectuais de carreira.¹⁹

Desse período é interessante destacar, no percurso intelectual gramsciano, a centralidade que assume a questão da cultura e da sua organização no interior da luta pelo socialismo. Nos anos que seguiram, muitas das idéias e posturas gramscianas se modificaram. Croce, por exemplo, de maior pensador europeu, passou a ser considerado como a maior figura da reação italiana.²⁰

16 GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanili (1914-1918)...* Op. cit., p. 59.

17 *Ibidem*, p. 144-147.

18 *Ibidem*, p. 300 et. seq.

19 *Ibidem*, p. 301.

20 GRAMSCI, Antonio. *La costruzione del Partito Comunista (1923-1926)*. 5 ed. Turin: Einaudi, 1978, p. 150.

Porém, além das inevitáveis rupturas, assumidas no mesmo estilo apaixonado que marcou os anos do jornalismo militante, pode-se verificar, também, continuidades no seu percurso intelectual, particularmente de questões que, em níveis diferentes de elaboração, permaneceram durante toda a sua produção intelectual. A cultura, a sua organização e o seu processo de difusão, compreendidos como parte do processo de afirmação política da classe operária, são exemplos de problemas que permaneceram ao longo da sua obra.

Nos anos de 1919 a 1922, no âmbito de uma nova experiência jornalística e organizativa, essas questões foram revistas e ganharam novas dimensões teóricas. É um período marcado por importantes decisões políticas que repercutiram sobre a sua produção teórica. Gramsci troca o trabalho nos periódicos socialistas *Grido del Popolo* e o *Avanti* pela direção da revista de cultura socialista *L'Ordine Nuovo*; o curso universitário pela experiência de organização da classe operária em Conselhos de Fábrica; o Clube de Vida Moral pela organização da versão italiana do *Proletkult* soviético; a militância no Partido Socialista pela direção do Partido Comunista da Itália.

Essas novas experiências são determinantes para a sua concepção de política e de cultura. O contato direto com a organização e com as lutas da classe operária italiana não modificou a sua intenção de conferir centralidade ao *front* cultural na luta política, contudo as novas experiências permitem a Gramsci compreender de uma forma mais ampla essa questão. O lema do *Grido del Popolo*,

instruí-Vos, porque teremos necessidade de toda vossa inteligência, permanece no *L'Ordine Nuovo*, porém está encerrada a fase evangélica da luta cultural: “do ‘evangelho’ precisamos passar à crítica e à reconstrução.”²¹

Nesse período, os jovens intelectuais deixam de ser os guias, as leituras de Marco Aurélio são lateralizadas e, sobretudo, os operários deixam de ser considerados como discípulos, alunos.

21 GRAMSCI, Antonio. *L'ordine nuovo (1919-1920)*. Turin: Einaudi, 1954, p. 446.

A emblemática afirmação em 1916 de que todos já são cultos foi refinada no âmbito de uma perspectiva que compreendia os operários e os camponeses, não mais como passivos receptores da cultura, mas sim como críticos e produtores de conhecimento.²² Não se trata de uma retórica populista, mas de uma revisão do conceito de cultura que, sem recusar a idéia da cultura como um bem universal, amplia o conceito, de tal forma que a cultura não representa mais algo produzido por um conjunto seletivo de intelectuais e dependente de determinada iniciativa política para ser distribuída, de cima para baixo, para os vários setores populares.

Gramsci cita várias vezes nos seus escritos uma entrevista do professor socialista Antonio Labriola sobre a política colonial da Itália na África na qual, indagado sobre como educaria um aborígine papuano, Labriola respondeu que o faria escravo e, talvez, com os seus descendentes, mudasse um pouco a sua pedagogia. Gramsci retoma inúmeras vezes essa idéia para dizer: “Então quereis que aquele que era até ontem um escravo se torne homem? Começai a tratá-lo, sempre, como um homem”.²³ Tratando o homem como homem e não como criança, considerando a sua capacidade de pensar, embora nem todos tenham tido as mesmas condições para elaborar com coerência e logicidade as suas idéias, se estabeleceria a possibilidade de um compromisso político entre os que lutam pelo socialismo, de maneira a não reproduzir o paternalismo de muitos movimentos surgidos entre os intelectuais das classes altas e médias que se dirigiram ao povo.

À posição de que todos já são cultos, somam-se outras idéias, produzidas em contextos diferentes e com diversos níveis de elaboração, tais como todos são filósofos, todos são intelectuais ou aquela, do período da experiência pedagógica na escola de presos em Ustica, de que os alunos que ele ensinava na escola eram semianalfabetos, mas intelectualmente desenvolvidos.²⁴ Essas

22 GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanili (1914-1918)*... Op. cit., p. 146.

23 GRAMSCI, Antonio. *L'ordine nuovo (1919-1920)*... Op. cit., p. 469.

24 GRAMSCI, Antonio. *Lettere dal carcere*... Op. cit., p. 28.

inúmeras passagens não significam uma concessão ao diletantismo ou uma desvalorização da cultura sistematizada em favor de uma abstrata cultura popular, mas denotam a sua intenção de valorizar o conhecimento e a engenhosidade dos homens, mesmo daqueles que não se educaram no sentido tradicional do termo.

Essa noção que sinaliza para uma condição — se não de igualdade, mas de potencial igualdade diante do conhecimento — não se esgota na idéia de uma natureza ou de uma essência humana racional, proposta de diversas formas pela filosofia de Platão a Descartes. Todos são cultos porque participam da vida, confrontam-se com a natureza e a sociedade, defrontam-se com problemas reais e produzem soluções práticas. Os conceitos de cultura e de homem culto precisariam ser revistos, particularmente a partir da consideração das dimensões utilitárias e produtivas da vida, próprias do mundo do trabalho, que historicamente foram excluídas da concepção de cultura.

É nesse novo período da produção gramsciana que vislumbramos de forma nítida a reelaboração de sua concepção de cultura. A valorização da cultura humanista não cedeu, embora a crítica ao culto da tradição, ao sentimentalismo e ao romantismo, característicos da cultura italiana oitocentista, tenha sido afirmada de forma vigorosa. A acolhida de algumas teses do futurismo — movimento cultural que estabelecia a necessidade de se valorizar as novas tendências sociais e culturais que se abriam diante das novas condições de desenvolvimento social — foi determinante nessa revisão do conceito.

A idéia de um futuro baseado em uma nova noção cultural que reconhece no passado não a tradição, mas o estímulo à inovação e à criação, não surge no pensamento gramsciano como um romantismo às avessas, assim como se apresentava entre alguns intelectuais futuristas próximos ao fascismo, mas sim como uma possibilidade histórica que requeria a afirmação de um fato político, isto é: uma classe operária capaz de dirigir, de forma autônoma e original, as funções de domínio e de direção da sociedade industrial.

Contudo, a implementação desse projeto dependia de uma ação política na sua mais profunda radicalidade, isto é, de um movimento que fosse capaz de transformar, na expressão de Gramsci, a psicologia da classe operária.

O socialismo produziria culturalmente o que Gramsci denominou de moderno humanismo, pois reconheceria toda a cultura como um bem universal, um bem que todos os homens deveriam usufruir livremente, porém, em contraste com o antigo humanismo renascentista, incluiria na sua acepção da cultura a questão das modernas técnicas produtivas e dos processos de produção próprios do mundo moderno inaugurado pela indústria. Essa nova visão de cultura determinou uma substantiva modificação na sua concepção da tática e da estratégia do movimento socialista, pois a cultura não é mais o terceiro *front*, ao lado do político e do econômico, mas sim o *front* que inclui todas as dimensões de um modo de vida, de uma civilização, de um projeto de reforma integral da sociedade.

O malogro do projeto socialista na Itália e a ascensão do fascismo não significou o abandono do projeto político-cultural por parte de Gramsci. No plano teórico, único plano possível de ser implementado na sua condição de principal preso político do regime fascista, Gramsci deu continuidade à reflexão que amplia o conceito de cultura ao incluir no seu interior a questão do trabalho, ao mesmo tempo que promove a disjunção, no âmbito de sua teoria política, dos processos técnicos e das funções produtivas, próprias do industrialismo, em relação à apropriação privada da riqueza no âmbito do capitalismo.

O conceito de cultura nos *Quaderni*

Procurei sinalizar no item anterior como, a partir de 1916, a questão da cultura e da sua organização se apresentaram e se desenvolveram no calor da intensa experiência política gramsciana. Nesse momento gostaria de discutir a questão da cultura na sua

expressão conceitual mais elaborada na obra gramsciana, ou seja, a partir do significado que o conceito assumiu no interior dos *Quaderni*.

A rigor, é possível afirmar que a imensa maioria das notas dos *Quaderni* discutem, de certa maneira, questões culturais. Não se trata, obviamente, de pensar que as análises sobre Dante, Dostoievski, Goethe, Pirandello, Manzoni, ou mesmo, sobre o Renascimento, o humanismo ou o futurismo, constituem o centro das atenções gramscianas e, muito menos, que as suas idéias representem uma redução da política, da economia, da história, a uma espécie de culturalismo, tão em voga nos nossos debates contemporâneos. Logo, para evitar as imprecisões conceituais, passo imediatamente à análise do conceito de cultura em Gramsci.

Em uma nota intitulada *Retorno ao De Sanctis*, escrita em meados de 1934, ou seja, um dos últimos escritos carcerários, Gramsci começa por reproduzir uma idéia do filósofo e historiador da literatura italiana Francesco De Sanctis: “Falta a fibra porque falta a fé. E falta a fé porque falta a cultura”.²⁵ Continua a nota asseverando que cultura, nesse sentido, só pode significar

uma coerente, unitária e nacionalmente difundida concepção da vida e do homem, uma religião laica, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em cultura, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, uma conduta civil e individual.²⁶

Podemos verificar nessa nota e, sobretudo, acompanhando o desenvolvimento do conceito de cultura nos *Quaderni*, nas inúmeras notas que discutem a questão, a preocupação de Gramsci em afirmar o conceito em duas direções: de um lado a cultura significa o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização e, em segundo lugar, é concebida como projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações. Os dois significados do termo em Gramsci não se constituem em inovações do ponto de vista semiológico,

²⁵ GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere... Op. cit.*, p. 2185.

²⁶ *Ibidem*.

pois, já entre os gregos e os latinos, as palavras *paidéia* e *humanitas* assumiam essas significações. A meu ver, o que podemos destacar inicialmente, no uso gramsciano do termo, é a compreensão unitária dos dois significados, ou seja: cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz através de um projeto de formação.

O segundo aspecto que gostaria de destacar, não pode ser compreendido em termos estritamente semiológicos, pois ultrapassa a estrutura formal do termo para se inserir no âmbito de uma análise sobre o papel político de determinados movimentos culturais na história italiana e européia. Em especial o papel do humanismo, movimento surgido na Itália entre os anos de mil e trezentos e mil e seiscentos e que teve no Renascimento o seu apogeu.

A referência à cultura greco-romana no Renascimento é, segundo Gramsci, a forma particular desse período de expressar a nova concepção de mundo que se opunha à concepção religiosa e medieval de vida. O desenvolvimento da arte, particularmente na Toscana, demonstra a vigorosidade desse movimento de renovação cultural, contudo, apesar dos esforços de homens como Maquiavel, esse movimento de renovação cultural não gerou na Itália uma renovação no plano político e ideológico. O movimento que se mostrou progressista na Europa, culminando na formação dos Estados nacionais, na Itália significou o florescimento de uma intelectualidade cosmopolita que jamais se vinculou às massas italianas que estavam, nesse período, nacionalizando-se. Esse é o caráter reacionário do humanismo italiano que possibilitou a reabsorção do movimento nos marcos da política vaticana medieval e imperial.²⁷

A temática foi retomada a partir de diferentes ângulos nos *Quaderni* e teve uma versão, talvez a mais elaborada, em uma das últimas notas dos seus escritos carcerários, na qual o humanismo e o Renascimento são considerados na história italiana como “reacionários do ponto de vista nacional-popular e progressistas como expressões do desenvolvimento cultural dos grupos intelectuais

27 GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere...* Op. cit., p. 1829.

italianos”.²⁸ Gramsci produz uma análise histórica ao mesmo tempo que conduz uma crítica política à posição elitista do projeto cultural que continha aspectos absolutamente inovadores, mas na Itália foi incapaz de se dirigir ao povo.

No Renascimento havia duas forças sociais em conflito: uma progressista e outra reacionária, regressiva. A segunda triunfa e isto, segundo Gramsci, está demonstrado na passagem do Renascimento à ContraReforma. O Renascimento ficou restrito a um movimento artístico, destacado do povo e da nação.

Maquiavel foi o pensador que se moveu na contraofensiva da situação política gerada no Renascimento, propondo uma política de aproximação com o povo, assim como as monarquias da França e da Espanha estavam promovendo. A burguesia italiana não foi capaz de ultrapassar a sua fase corporativa e tornar-se uma classe politicamente autônoma.²⁹ Isto permitiu a absorção do humanismo no interior do projeto vaticano, promovendo uma restauração que, “como toda restauração, assimilou e desenvolveu o melhor da classe revolucionária que havia sido sufocada politicamente”.³⁰

No ideal de formação humanista — em virtude da distância entre os intelectuais e aqueles que se ocupavam imediatamente com as funções produtivas na sociedade — prevaleceu o sentido contemplativo e desinteressado de cultura, de tal forma que o conceito e os efetivos processos de formação, baseados no ideal do homem culto, não incluíam nenhum contato com o universo dos conhecimentos que perpassam o mundo imediato da produção e do trabalho produtivo.

O ideal desinteressado de erudição nas *boas artes* — fundado sobre os estudos da gramática, dialética, retórica, aritmética, geometria, astronomia e da música, os clássicos *Trívio* e *Quadrívio* — representou historicamente as possibilidades, as necessidades e

28 GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere...* Op. cit., p. 2350.

29 *Ibidem*, p. 648.

30 *Ibidem*, p. 652.

os limites de uma sociedade na qual o conceito e os conteúdos da cultura refletiam as enormes diferenciações sociais, particularmente a diferenciação no que tange às funções produtivas. Essa concepção permaneceu repercutindo sobre a formação das elites intelectuais italianas, particularmente sobre a formação da intelectualidade meridional ligada à estrutura agrária da península.

À luz do seu historicismo, Gramsci compreende que essa concepção de cultura foi produzida historicamente e teve o seu papel social, já que esteve sempre relativamente articulada às características de um determinado modo de viver, que supunha uma determinada forma de produzir e de distribuir a riqueza social criada pelo trabalho. O latim, o grego, as humanidades em sentido amplo, configuravam o ideal de formação enquanto esse era orgânico a uma etapa histórica, na qual o trabalho e a vida intelectual eram considerados coisas absolutamente distintas.

A questão que se abre na análise gramsciana da cultura é a íntima relação entre a cultura e a estrutura social. Não obstante, é preciso cuidado para não compreender essa relação entre a cultura — modo de viver e processo de formação — e a estrutura social, de forma esquemática, reducionista do próprio conceito de estrutura social.

Para Gramsci, a cultura, materializada em uma rede de associações, pode e deve ser compreendida estruturalmente; contudo é necessário sempre ter presente que homens, grupos e classes sociais se movimentam nessas estruturas, lutando pelos seus projetos, pelas suas ambições, determinando uma dinâmica social permanente e imprevisível nos seus resultados.

Nessa relação entre os indivíduos e a sociedade, que inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, desenvolve-se a luta social ou, na expressão mais propriamente gramsciana, a luta cultural que, nessa perspectiva, não se reduz a um embate entre dominantes e dominados. Nos escritos sobre *A Questão Meridional*, de 1926, Gramsci evidencia que, historicamente, o camponês sardo se sentia mais próximo do proprietário de terra que o explorava, do que do operário setentrional. A rigor, concebia que a razão da sua miséria era a existência dessa aristocracia industrial que incluía operários e industriais sem distinção. O meridionalismo, os movimentos

separatistas, os preconceitos de toda ordem entre as regiões italianas são exemplos dessa dinâmica social que não se reduz à posição ocupada pelos homens na estrutura econômica da sociedade.³¹

A cultura é composta de múltiplas ambiências: a família, a região, a língua, a classe social, a religião, a escola, o trabalho, enfim, na expressão de Gramsci, as diversas sociedades que produzem os horizontes culturais de formação do indivíduo em sociedade. A cultura de uma época é o resultado do embate e da interação das concepções de mundo, das experiências e das práticas sociais que perpassam essas diferentes ambiências culturais. As diferentes posições ocupadas na estrutura econômica da sociedade determinam relacionamentos diferentes dos homens com a cultura, com a sociedade, com a natureza; contudo a ação dessa variável importante deve ser compreendida no interior de um processo mais complexo de afirmação de um determinado modo de vida.

A partir dessa compreensão do processo de formação do indivíduo nas várias ambiências societárias, Gramsci afirma que o dado novo da cultura moderna, em contraste com o mundo medieval e renascentista, é a questão da profunda modificação nos processos produtivos, a partir do advento do industrialismo, que desencadeou novas demandas sociais, complexificou a vida societária, ampliou o mercado de trocas e gerou uma nova relação entre o conhecimento científico e a produção a partir da tecnologia.

Nesse novo horizonte social, o trabalho produtivo assume uma posição de destaque na conformação do modo de viver e dos processos de formação humana, de tal maneira que o regionalismo, a família, a religião não estejam suprimidos nessa nova fase inaugurada pela indústria, mas que certamente não ocupam mais a mesma posição que ocupavam nos períodos históricos anteriores. No seu primeiro Caderno, Gramsci analisa a crise do Ocidente e sustenta que o catolicismo medieval representou uma unidade do ocidente que a Reforma pôs em crise. Após dois séculos de luta

31 VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci...** Op. cit., p. 179.

religiosa uma nova unidade se consolidou nos séculos XVIII e XIX: o capitalismo. A nova unidade ocidental se estabeleceu sobre três pilares: “o espírito crítico, o espírito científico e o espírito capitalista (talvez seria melhor dizer industrial)”.³² A igreja se apresenta como uma possibilidade, como uma alternativa a essa nova unidade ocidental. Mas a igreja é o fóssil de uma antiga unidade, que não pode mais ser restabelecida. O industrialismo é uma nova forma de produção que supõe uma nova unidade, agora não mais restrita ao ocidente, que demanda uma nova forma de civilidade, de cultura, que, nos horizontes históricos gramscianos, estava sendo disputada por dois projetos fundamentalmente: o capitalismo e o socialismo.

Se consideramos que Gramsci não inova quando compreende a cultura como modo de viver e processo de formação do indivíduo, certamente ele inova radicalmente ao não considerar essas duas dimensões no interior de um ideal de virtude, uma *arete* abstrata, mas sim como uma dinâmica social produzida pela e na luta social. O resultado dessa luta pode ser analisado, com os recursos da pesquisa histórica, no conceito e nos conteúdos da cultura que prevaleceram historicamente, mas, sobremaneira, nas formas como historicamente a cultura se organizou, ou seja: nos tipos de instituições geradas, nos diferentes graus de hierarquização dessas instituições e na questão do acesso a essas instituições. No âmbito da organização da cultura — considerando os tipos de associações e o diversos níveis de hierarquização — estão sendo gerados os produtos culturais e os processos de formação, seja das elites intelectuais ou dos de *baixo*.

É interessante destacar como a preocupação de evidenciar a ação dos vários sujeitos sociais na história cultural, em especial daqueles setores das classes subalternas que historicamente não eram reconhecidos como protagonistas da vida cultural, não gerou na obra gramsciana concessões ao populismo e ao nacionalismo romântico que, de tempos em tempos, entronizam um ideal abstrato de cultura popular. Gramsci vê a cultura dentro de uma estrutura

32 VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci...** Op. cit., p. 83.

hierarquizada, com uma elite dirigindo-a e, sobretudo, enfrentando os elementos bizarros, mágicos, folclóricos, que permeiam o sensocomum de grandes parcelas da população. A luta cultural é, também, uma luta contra a predominância de ambiências atrasadas que atuam na formação dos homens em sociedade.

A questão a ser enfrentada pela prática política, no âmbito de um projeto de reforma cultural profunda, não está no fato de existir uma elite e uma alta cultura, mas sim na estruturação de uma complexa rede de associações de cultura que permita um movimento promocional do indivíduo. Gramsci nos fala de uma cultura da promoção, baseada em um compromisso político e em um austero empenho individual e social. A relação entre governantes e governados permanece, mas nos marcos de um compromisso político entre a elite governante — que não é economicamente dominante, mas intelectualmente dirigente — e o povoação. O compromisso político entre os que dirigem e os que controlam os dirigentes se produzirá no interior desse sistema de organizações, que deverá estar sintonizado com o objetivo de elevação intelectual do conjunto da sociedade e de identificação e promoção daqueles que se mostrarem mais aptos para as funções de dirigentes e de organizadores da cultura.

O grau de hierarquização das associações de cultura denota o quanto é complexa a vida cultural em um determinado período histórico. Os tipos de revistas e jornais, além das suas tiragens; as características e o nível de homogeneidade ideológica dos partidos políticos; os vários níveis da estrutura escolar; a quantidade de academias científicas, literárias e filosóficas, bem como a amplitude das suas intervenções sociais são expressões do grau de desenvolvimento social. Além do que, permitem a visualização da natureza dos conflitos que ocorrem entre os diferentes grupos, classes e indivíduos no interior desse sistema, bem como a correlação de forças estabelecida em cada momento da luta social.

A luta ocorre em todos os domínios da cultura, no âmbito da produção, divulgação e editoração daqueles produtos

mais usualmente considerados como obras culturais, tais como a literatura, o teatro, a música, o cinema, àquelas práticas e teorias que estão vinculadas mais imediatamente às formas de produzir, tais como a técnica de produção, os instrumentos de trabalho, o tempo dedicado à produção, a relação entre a ciência e a tecnologia, a normatização jurídica do trabalho, enfim, tudo que perpassa o mundo da produção. Até mesmo aqueles aspectos considerados como de foro íntimo do indivíduo, aqueles estritamente éticos e comportamentais, tais como as modalidades de união civil, a sexualidade, o consumo, são perpassados por essa dinâmica de luta entre as diversas concepções de mundo.

Conclusões

Concluo esse artigo retomando os dois significados do termo cultura tratados anteriormente, mas agora no sentido mais propriamente gramsciano: ou seja, um processo de formação que corresponde a um modo de vida que tem a sua afirmação societária na luta entre os diversos projetos políticos que visam a direção da sociedade.

Gramsci pensa a questão da formação do indivíduo como uma função estratégica da política, como parte da implementação do projeto de uma classe na perspectiva de se fazer hegemônica, como tarefa de uma vanguarda sobre a militância, como responsabilidade dos mais velhos perante os mais jovens na perspectiva de criar formas mais avançadas de civilidade.

Compreender toda a amplitude dessa perspectiva da direção e da ação política, através dos processos de formação, depende, primeiramente, de uma percepção ampliada da política que a situe para além daquelas ações que trivialmente se costumam classificar como práticas políticas. Fazer política, no sentido conferido por Gramsci, significa intervir sobre a ambiência cultural, criar as condições para a assunção de determinados princípios de civilidade que se tornem regra de conduta; significa educar o homem dentro

de um conformismo positivo e proposto, no qual seja possível obter o seu consentimento ativo para a realização de determinados fins, mesmo que isto represente toda uma gama de sacrifícios. Trata-se, a rigor, das questões vinculadas à grande política, à fundação de novos Estados e não das conversas de corredor, das intrigas parlamentares, da pequena política do dia-a-dia.³³

Para Gramsci, se na economia a questão fundamental é a teoria do valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as relações de produção; na filosofia é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana e as relações materiais que constituem a estrutura produtiva da sociedade; na política o determinante é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, a intervenção do “Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral”.³⁴

Referências:

BADALONI, Nicola. *Il fondamento teorico dello storicismo gramsciano*. In: ROSSI, Pietro (org.). ***Gramsci e la cultura contemporanea***. Roma: Riuniti, 1975.

BOBBIO, Norberto. ***Saggi su Gramsci***. Milano: Feltrinelli, 1990.

BROCCOLI, Angelo. ***Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia***. Firenze: La Nuova Italia, 1972.

CROCE, Benedetto. ***Teoría e historia de la historiografía***. Buenos Aires: Imán, 1953.

GRAMSCI, Antonio. ***La città futura***. (facsimile). Turim: Viglongo, 1950.

GRAMSCI, Antonio. ***L'ordine nuovo (1919-1920)***. Turin: Einaudi, 1954.

GRAMSCI, Antonio. ***2000 pagine di Gramsci***. Milano: Il Saggiatore,

33 VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci...** Op. cit., p. 188.

34 GRAMSCI, Antonio. ***Quaderni del carcere...*** Op. cit., p. 868.

1964.

GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanili (1914-1918)*. Turin: Einaudi, 1972.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *La costruzione del Partito Comunista (1923-1926)*. 5 ed. Turin: Einaudi, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Lettere dal carcere*. Palermo: Sellerio, 1996.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Gramsci e a América latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.129-52.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAGAZZINI, Dario. *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*. Roma: Riuniti, 1976.

VACCA, Giuseppe. *Antonio Gramsci 1926-1937: la linea d'ombra dei rapporti con il comintern e il partito*. Roma: Istituto Gramsci, 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O historicismo de Benedetto Croce. **Revista de Filosofia**, Curitiba, n. 10, p. 7-22, 1996.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

QUANDO O PASSADO NÃO PASSA: FLÁVIO SUPLYCY DE LACERDA, A UNIVERSIDADE E A DITADURA

Renato Lopes Leite¹

Christiane Marques Szesz²

Hélder Silva Lima³

Quando fazia a leitura de um relatório ... — e com o qual procurou provar a ‘vocação de pioneirismo’ da Universidade do Paraná — o reitor Flávio Suplicy de Lacerda, interrompeu a sua alocução, para dar uma explicação pessoal ao numeroso público que na noite de domingo [1 de março de 1964] lotou completamente o auditório da reitoria. Garantiu que não pretendeu com o convite formulado ao professor Darcy Ribeiro para vir a Curitiba pronunciar a aula inaugural da UP [Universidade do Paraná], conquistar sua recondução ao cargo que ocupa há 10 anos. Disse que deseja ‘ser aliviado de suas responsabilidades universitárias’ e que há muitos anos não consegue dormir sossegado e nem descansar aos domingos. Minutos mais tarde, quando pronunciava sua palestra, o chefe da Casa Civil da Presidenta da República, professor Darcy Ribeiro, afirmou que ‘o Brasil precisa deixar de ser um “Clube de Privilegiados” (com 5 milhões de sócios) e tornar-se uma nação, pois o que existe atualmente são apenas duas classes de pessoas: os que não comem e os que não dormem. Os primeiros por não possuírem recursos e os segundos por temerem os que não comem.

Jornal Ultima Hora. Curitiba: 4 março 1964.

Aos subversivos, as baionetas

Essa cena deu-se justamente um mês antes do golpe de

1 Docente da UFPR e aluno do programa de pós-graduação em História da mesma instituição. A presente pesquisa foi realizada com o apoio do CNPq. Participaram da primeira parte desta pesquisa, em 2010, os estudantes José Adil de Lima, Frederico Tavares e Rodrigo Gomes de Araújo.

2 Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

3 Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná.

1 de abril de 1964. Minutos antes, quando a multidão adentrava o Teatro da reitoria, estudantes do DCE distribuíram um “corajoso manifesto..., lido com atenção por todos”, onde denunciavam a “intenção politicamente” de Suplicy de Lacerda perpetuar-se indefinidamente no cargo de reitor, que ele ocupava desde julho de 1950. Os estudantes contestavam a recondução do reitor “por suas posições retrógradas e contrárias ao desenvolvimento autônomo da cultura nacional”.

Não somente esse episódio sugere a decadência do arbítrio do reacionário reitor ante o governo Jango. Há vários outros exemplos de obstáculos a sua recondução. Dois anos antes, por exemplo, em maio de 1962, uma fortíssima greve dos estudantes se alastrou de Curitiba para todo o país. Os estudantes reivindicavam participar das instâncias decisórias das Universidade (lutava-se por democracia, portanto). A greve terminou em agosto, 3 meses depois. A democratização reivindicada pelos estudantes foi aceita, com a derrota do intransigente “reitor, sempre por fora”. Mas Suplicy eximiu-se, e responsabilizou “o professor Roberto Lira, Ministro da Educação e Cultura, de apoiar a greve para coagir o Congresso Nacional”. Assim que terminou a greve, o professor Ulisses de Campos lançou-se sucessor de Suplicy, tendo “excepcional acolhida” de movimento de “largas proporções”.⁴

Dois anos mais tarde, já em 1964, os “estudantes (autênticos)” do DCE e da UPES manifestam-se, através de “Aliança Operário-Estudantil-Camponesa”, “contra a recondução” de Suplicy. Eles acusam o reitor de erguer obstáculos através de reiteradas “campanhas anti-povo”, ou “demonstrações ‘ibadianas’”,⁵ ideologia “financiada pelo extinto IPES, da linha do IBAD”.⁶ Era a primeira vez em 14 anos de poder ininterruptos que o homem-forte da Universidade do Paraná viu seu cargo ameaçado.

4 **Última Hora**. Curitiba: 28 maio, 6 agosto, 30 novembro 1962, e 5 março 1964.

5 Refere-se ao IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática, órgão anticomunista que possuía ligações com a CIA Norte-Americana.

6 **Última Hora**. Curitiba: 4 março 1964.

Mas veio o golpe, e o governador Ney Braga (articulado ao general Ernesto Geisel) mostrou prestígio junto aos golpistas ao nomear para o Ministério da Educação e Cultura seu correligionário do Partido Democrata Cristão (PDC), Flávio Suplicy de Lacerda: Suplicy fora cogitado para a chapa do PDC ao Senado, em 1961 (O que não prosperou devido as alianças com a UDN).⁷

Poucos dias depois da posse (18 abril 1964), o novo ministro sintetizou seus planos para o governo tampão do general Castelo, que duraria somente 1 ano e meio: negou notícias de “intervenção em entidades estudantis”, vez que “a organização estudantil é problema dos estudantes”. Disse que “não existe ação reformista” dele:

As chamadas reformas de base estão definitivamente arquivadas porque ninguém sabe em que consistiam. ... Por determinação do presidente, cada ministério fará um plano de ação para um ano e meio de governo. É, nós faremos uma política educacional para o governo que se instalar em 1965.⁸

Um dos assessores do novo Ministro disse que “antes da revolução democrática, o ensino no país estava ameaçado pela comunização”. Talvez por isso a primeira medida de Suplicy foi o expurgo de adversários políticos no próprio MEC, que “está cheio de comunistas. Determinei a instauração de inquérito a fim de expurgar, do Ministério e de todas as Universidade, todos os comunistas, através de processo sumário. São elementos incompatíveis com o serviço público”, disse. Além das palavras “expurgo” e “inquérito”, também “operação limpeza” entrou para o vocabulário da cultura intelectual:

Os diretores de faculdades da Universidade do Brasil, atendendo a recomendações do Ministro... encaminharão as respectivas congregações processos de expurgo de estudantes considerados comunistas. Na Faculdade Nacional de Direito, a Frente Libertadora Acadêmica — entidade identificada com o movimento armado de 1 de abril — auxiliará o Diretor Paulo de Góes na ‘operação limpeza’.

7 **Última Hora**. Curitiba: 12 junho, 27 julho 1961; **Diário do Paraná**. Curitiba: 26 novembro 1961; **Última Hora**. Rio de Janeiro: 16 abril 1964.

8 **Última Hora**. Curitiba: 27 abril 1964.

[Paulo de Góes] admitiu que o número de universitários que terão suas matrículas cassadas será superior a 30. ... Admitiu que a congregação [de Filosofia] já contribuiu para o expurgo, quando indicou os nove que tiveram suas matrículas canceladas.⁹

Com apenas 10 dias no ministério, Suplicy já era uma celebridade, e chega a merecer uma coluna do popular humorista Sérgio Porto:

Temos mais um suplício a enfrentar, em nome da democracia. Alias, não é um suplício. É um Suplicy, que — por lamentável coincidência — também é Lacerda. ... Que quer o homem? Mais Educação, mais Cultura? Neca, o que ele quer é abrir um curso de delação.

O suplício, digo, Suplicy é mais ou menos como o Eremildo Viana, que também em nome da Educação e da Cultura ... proibiu música de compositor russo na emissora... [rádio MEC. Já o reitor da Universidade do Paraná] mandava arrancar páginas de romances de Eça de Queiroz, explicando que eram subversivas. Dizem que até as enciclopédias foram transformadas em ‘mal-me-quer’ pelo Suplicy.

Agora o distinto desfolhador de Eça é feito Ministro ... e vai baixando uma portaria exigindo que todos os funcionários do seu ministério apresentem um atestado de ideologia. E, o que é pior, muito pior, apontam dois, três ou mais colegas que professam ideologia diferente a do ministro.¹⁰

O tom sarcástico mostra como o golpe estava sendo captado pelos intelectuais. Tratava-se de mero experimento de violência totalitária, onde cada indivíduo teria direito a seu espião para lhe patrulhar.

Em 5 de junho surgem as primeiras informações sobre o plano-Suplicy para extinguir a UNE. Aliás, a ideia era extirpar todos as formas de organização criadas pelos estudantes (UNE, UME, UBES), em todos os níveis, para substituí-las por outras “entidades de representação estudantil”. Que seriam proibidas de “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político, bem como incitar,

⁹ *Última Hora*. Curitiba: 23, 27, 28 abril 1964; *Última Hora*. Rio de Janeiro: 25 abril 1964.

¹⁰ *Última Hora*. Rio de Janeiro: 27 abril 1964.

promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”.¹¹ Suplicy parece implementar também a ditadura no vocabulário: a palavra “greve” acabara de ser banida.

Resultado: além de inumeráveis críticas a Suplicy nos jornais, uma nota assegurava sua saída do ministério. Era 19 de junho de 1964, apenas dois meses e um dia depois de sua posse. Seria o primeiro, de muitos desses anúncios que, no mínimo, expõe as lutas por uma retórica menos “desinteligente”.

Mas a barbárie ainda nem começa: a 19 de outubro Suplicy expõe, à Comissão Mista do Senado e da Câmara, o projeto de lei que irá extirpar a corrupção da UNE e dos estudantes:

As poludas verbas recebidas pela UNE dos cofres públicos, resultaram em desenfreada corrupção no meio estudantil, conforme se observou durante o longo período em que os jovens passaram a servir de manobra para agitadores de todos os matizes. [O Diretório Nacional dos Estudantes corrigirá as “distorções” pelas quais as entidades estudantis] se filiavam ao comando ditatorial da UNE, órgão que a ditadura estadonovista oficializou. ... Os últimos dirigentes da UNE, ... aliados aos comunistas, passaram a desenvolver intensas e violentas campanhas de bolchevismo no país, apoiados por organizações internacionais com sede em Praga, Moscou e Pequim. Fortemente estimulados por políticos corruptos cripto-comunistas e assalariados marxistas, tentaram os membros da UNE promover a aliança estudantil-sindical-militar-camponesa: obedecendo aos dispositivos montados em nosso país, antes da revolução salvadora.¹²

O ministro assim uniu os estudantes universitários e secundaristas contra o fim da UNE. Suplicy “promoveu realmente o apaziguamento da classe estudantil. Estamos absolutamente unidos... contra ele”, disse com uma risada alegre Elizabete Cattapan, presidente do DA de Filosofia da PUC. O nome de Suplicy novamente figura de listas de “ministros-despedidos” até março de 1965. A ditadura carece de medidas para sua “desimpopularização”.¹³

11 **Última Hora**. Rio de Janeiro: 5 junho 1964.

12 **Diário do Paraná**. Curitiba: 17 outubro 1964.

13 **Última Hora**. Rio de Janeiro: 16 novembro, 26 dezembro 1964.

A Lei Suplicy (Lei nº 4.464, de 6 de novembro de 1964), pôs na clandestinidade todos os estudantes, pois extinguiu deste a UNE até as associações municipais (UME), passando pelos órgãos estaduais (como a UPES), e indo até as instituições secundaristas (UBES). Se a primeira fase da gestão de Suplicy resume-se em excluir a política da escola, ou despolitizar o ensino (estudante deve estudar, e não “tomar parte em movimentos de agitação”), a segunda fase apontaria para a privatização da universidade através de fundações. Tal plano foi denominado “reforma universitária”, e anunciado em 20 de abril de 1965:

Nos Próximos dias chegará ao Brasil uma missão de professores e técnicos americanos, ... para estudar as necessidades das universidades brasileiras e orientar o Ministério da Educação na sua estruturação.¹⁴

Esse era o início dos acordo MEC-USAID (*U.S. Agency for International Development*), assinado secretamente pelo ministro. Foi visto a época como “asperezas intencionais” de Suplicy, que assim cumpria “sua parte na conspiração contra o Brasil”, golpeando e destruindo sua cultura. Em 25 de maio, quinhentos estudantes se reúnem em Piracicaba e lançam dura carta contra a reforma, a Lei Suplicy e a prisão de um estudante. E em 4 de junho há grande manifestação estudantil em Sao Paulo, a primeira depois do golpe.¹⁵

Em dezembro, porém, os jornais novamente veiculam rumores que Suplicy ameaça “cair fora do ministério”. Nos primeiros dias de 1966, Castelo Branco anuncia uma reforma ministerial. Após transmitir o cargo no dia 12 de janeiro, Suplicy retorna a Curitiba no dia 13 e faz, no mesmo dia, um pronunciamento no IX Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino. A homenagem prestada ao ex-ministro pela principal instituição patronal das escolas privadas sublinha a mudança de posição de Suplicy, que antes do golpe fez críticas ao ensino privado: foi o ensino médio que faliu o país, disse, “justamente aquele que está nas mãos dos

14 **Última Hora**. Rio de Janeiro: 22 abril 1965.

15 **Última Hora**. Rio de Janeiro: 25 maio, 4 junho 1965.

particulares”.¹⁶

Ele será pessoalmente convidado pelo próprio Castelo (e também por Ney Braga), para entrar no diretório nacional da ARENA, partido político de apoio a ditadura, “na categoria de ‘personalidades com serviços prestados a revolução’”. Em agosto de 1966 seu nome chega a ser cogitado ao senado.¹⁷

A clandestinidade levará ao “combate pelas armas”

Entre julho e outubro de 1966 os militares de extrema direita “emparedam” o general Castello e impuseram o general Costa e Silva, ministro da Guerra, para a sucessão. Costa e Silva dizia-se “pacificador da rebeldia” da extrema direita, pois pretendia humanizar a ditadura.¹⁸ Neste contexto de golpe intestino e de militarização do ódio político, a UNE e a UPE, instituições considerada ilegais pelo governo, organizam-se em defesa da democracia. Em manifesto de 23 setembro, a União Paranaense dos Estudantes:

Conclama os universitários do Paraná a cerrar fileiras em torno da UPE na luta por: a) realização de eleições diretas em todo o país; b) revogação da lei 4.464 (Lei Suplicy); c) eleições para a formação de uma Constituinte; d) realização do plebiscito em todo o país para aprovação da Nova Constituição; e) realização da reforma educacional, promovendo maior democratização do ensino; f) cessação das violências e arbitrariedades das autoridades constituídas; g) contra a cobrança de anuidades escolares e h) reforma universitária.¹⁹

A extinta UNE criou ainda um “Movimento Contra a Ditadura” e programou manifestações para 3 de outubro, “como protesto contra a eleição indireta do presidente da República”. Os

16 **Última Hora**. Rio de Janeiro: 25 dezembro 1965; **Diário do Paraná**. Curitiba: 13 janeiro 1966; **Última Hora**. Curitiba: 21 março 1964.

17 **Diário do Paraná**. Curitiba: 1 fevereiro, 8 março, 24 abril, 8 agosto 1966.

18 GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 30, 242-263.

19 **Diário do Paraná**. Curitiba: 24 setembro 1966.

estudantes dizem-se contrários a passeatas sem consultas a UNE, devido a “grande quantidade de elementos estranhos à classe, inclusive candidato a deputado”, referência não só aos espíões infiltrados, mas também aos novos órgãos criados pela ditadura: como o Diretorio Estadual de Estudantes, Diretório Central dos Estudantes, cujo propósito seria quebrar a mobilização estudantil.²⁰

Nesse ínterim, Flávio Suplicy de Lacerda, então mero professor da Universidade, conseguiu retornar ao Conselho Universitário (apesar de resistência inicial), trampolim que o reconduzirá à reitoria em 12 de maio de 1967 (posse: 31 de maio de 1967). O regresso do reitor “repercutiu pessimamente” entre os estudantes, que protestaram com manifestos, comícios, passeatas, e até cogitaram greve contra o retorno de uma “mentalidade nociva”, por sua arbitrariedade cega.²¹

Em 29 e 30 de agosto os estudantes paralisaram o restaurante da UPE e de 15 outras faculdades, em protesto a cortes de verbas e manobras orçamentárias. Em março, quando houve a primeira tentativa de estrangular as finanças da UPE, os estudantes já haviam fechado os restaurantes. O patrimonialismo era a prática de Suplicy para caçar os inimigos: na greve estudantil de 1962, por exemplo, ele “congelou os auxílios” do Centro Acadêmico Hugo Simas (direito) e do Diretório Acadêmico Nilo Cairo (medicina). Somente os que comungavam da mesma ideologia do reitor recebiam as recursos, enquanto que seus críticos sofriam coação orçamentárias.²²

Em 15 de dezembro de 1967, a “Operação Panela vazia” paralisou novamente todos os restaurantes estudantis, agora por prazo indeterminado. Foi um protesto contra a política educacional da ditadura, particularmente à extinção da UPE e as tentativas de implementação da cobrança da educação nas universidades.²³

20 **Diário do Paraná**. Curitiba: 24 setembro 1966.

21 **Tribuna do Paraná**. Curitiba: 13 de Maio de 1967.

22 **Última Hora**. Curitiba: 20 setembro 1962; **Diário Popular**. Curitiba: 30 agosto 1967.

23 **Diário Popular**. Curitiba: 15 dezembro 1967.

No início do ano de 1968 irrompe a ameaça da educação privada, através de anuidades, cobrança de cursos, e fundações para controlar as universidades, conforme a diretriz dos agentes do *USAID (U.S. Agency for International Development)*. Na sessão do Conselho Universitário de 14 de março de 1968, por exemplo, o novo reitor informou que o DCE distribuía, em colaboração com a UPE, uma publicação mimeografada incitando os estudantes a não pagarem a anuidade escolar. O reitor explicou que o DCE, tendo representação no Conselho Universitário, não podia ir contra uma decisão do Conselho, muito menos aliar-se a UPE, uma entidade ilegal.²⁴

Escorpiões x Privatizações

Em 28 de março de 1968, dentro do restaurante universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um secundarista de 18 anos, Edson Luís Lima Souto, recebeu um tiro de fuzil de um soldado da Polícia Militar e morreu na hora. “O tiro de fuzil que alvejou Edson Luís apontava para o AI-5”, ato que aprovaria as exigências da linha dura por institucionalizar o terror de Estado entre 1969 e 1975. Mas outros tiros foram ouvidos:

Sete pessoas foram feridas a bala e levadas ao hospital. Um segundo estudante, Benedito Frazão Dutra, chegou ferido ao pronto-socorro e tornou-se o segundo morto do dia. Um porteiro que passava pela rua foi alvejado. Um comerciante que assistia ao conflito da janela de seu escritório recebeu um tiro na boca.²⁵

Num debate na TV, o ministro da Justiça, Gama e Silva,

24 SUPPLICY *apud* SOUZA, Eliezer Felix de. **Flávio Suplicy de Lacerda**: relações de poder no campo acadêmico/político paranaense e o processo de federalização e modernização da Universidade do Paraná (1930-1971). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016, p. 215-216.

25 LEITE, Paulo Moreira Leite. **A mulher que era o general da casa**: Histórias da resistência civil à ditadura. Porto Alegre : Arquipélago Editorial, 2012, E-book. Ver também: <http://www.brasil247.com/pt/blog/paulomoreiraite/293891/Caso-Mateus-Ferreira-já-lembra-Edson-Lu%C3%ADs.htm>.

disse que a morte do estudante fora uma “armação dos comunistas”. Líderes estudantis teriam criado o tumulto que obrigou a PM a agir. O jornalista Washington Novaes, que assistira a cena da janela da redação da revista *Visão*, rebateu o ministro:

Eu estava lá e não foi assim, ministro... Vi o momento em que um aspirante da PM se ajoelhou, fez pontaria com o fuzil e deu um tiro. Também vi o menino caindo.²⁶

Processado, demitido e perseguido, Washington Novaes foi o único a sofrer punições.

Em todo o país os estudantes fazem greves e protestos que iniciam-se em 29 de março, e prolongam-se por abril e maio, apesar da proibição das passeatas pelo general chefe da Casa Militar da ditadura.²⁷ Os policiais do DOPS (Departamento de Ordem Política Social) relatam a estratégia dos estudantes para escapar dos atos de violência e repressão do governo totalitário:²⁸

Às 16:00 horas a comissão de planejamento informou que às 19:00 horas três grupos de oradores iniciariam comícios relâmpagos em três pontos diferentes; em frente a novena de N.S. do Perpétuo Socorro, nas praças Carlos Gomes e Tiradentes, donde convergiram, por itinerários sinuosos até a praça Zacarias, local do comícios geral. Cada grupo de oradores seria protegido por uma equipe de segurança composta por 10 elementos, aos quais caberia a tarefa de dar fuga aos «cabeças». Da manifestação, no caso de intervenção policial

Um escada de armar fazia o papel de tribuna onde os oradores se manifestavam cada qual com o tempo de três minutos (note-se que apenas os escolhidos pela comissão de planejamento poderiam se pronunciar), estes se encontravam envolvidos pelo grupo de segurança; uma dúzia de rapazes que de braços entrelaçados formavam um cinturão humano para dentro do

26 LEITE, Paulo Moreira Leite. **A mulher que era o general da casa...** *Op. cit.*

27 **Diário do Estado do Paraná**. Curitiba: 31 março 1968; **Jornal de Curitiba**. Curitiba: 2 abril 1968.

28 “O totalitarismo moderno pode ser definido... como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político”. *In.*: AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 13.

qual nenhum estranho tinha acesso

Telmo... disse que falava em nome de Vitório Sorotiuk, que ‘naquele momento era caçado por essa polícia fascista, comandada por um coronel fascista, um certo Cel. Bianco que foram seu comandante no CPOR’.²⁹

A ditadura dos “*media*” transparece na retórica militar que embrenha-se até nos jornais menos conservadores. Aos estudantes atribuem-se crimes como subversão (“bananas de dinamite”) e atos de guerrilha “*Vietcong*” (cola de combustão rápida para o sacrifício humano):

É fato inofismável que os acontecimentos vêm sendo dirigidos por agitadores profissionais em nome da classe estudantil, haja visto a quantidade de bombas Molotov, bananas de dinamite, faixas concitando o povo à baderna e que é, pasmo, um tipo de cola que acrescida à gasolina comum contém ação rápida de combustão e é destinada ao sacrifício de vidas humanas. Entre o material apreendido na Cinelândia, no Calabouço e na Universidade Rural, encontrou-se também livros de doutrinação comunista e referências ao Vietnã.³⁰

É nesse clima que irrompe a notícia do assassinato de Martin Luther King, em Memphis, em 4 abril 1968. Nas cidades americanas assiste-se a reação furiosa do *black people*. “Calcula-se que umas 30 cidades grandes do EUA estão mergulhadas em violências”, com pelo menos 15 mortos.³¹

Em 9 de abril Costa e Silva anuncia que não pensa em editar medidas de exceção para cassar os direitos individuais de modo a garantir a prática da violência extralegal. É o primeiro, de inúmeros desmentidos durante todo o ano de 1968, antes do AI-5. Disse ele:

O Governo não pensou, não pensa e nem pensará em editar um novo Ato Institucional, apesar de estar seguramente informado de que minorias extremistas tem pronto, vasto plano de agitação

29 ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Departamento de Ordem Política e Social/DOPS. **Relatório de 8 abril 1968.**

30 **Diário do Estado do Paraná.** Curitiba: 31 março 1968; **Jornal de Curitiba.** Curitiba: 2 abril 1968.

31 **Jornal de Curitiba.** Curitiba: 6-7 abril 1968.

nacional visando derrubá-lo.³²

Acrescentou, entretanto, que vai efetivamente tomar certas medidas preventivas, que ainda não podem ser anunciadas, porque dependerão da ação daquelas minorias. “Creio na imprensa livre, porque creio na liberdade em si mesma, como o maior de todos os bens concedidos ao homem na terra”.³³

Em 9 de abril, Suplicy acusa os estudantes de roubo do patrimônio público e ordena que tropas da PM invadam o restaurante do DCE. O deputado Sinval Martins (MDB) relata que os estudantes apenas retiraram móveis do lugar. “O que há com esse homem é que ele não é educador”, pois trata os estudantes “como marginais que têm de ser contidos por tropas”. Os policiais saíram, mas Suplicy exigiu que o DCE não permita que alunos promovam depredações ou “badernas de qualquer tipo”. Em nota reitera que “nunca houve verba”, ou qualquer dotação orçamentária para restaurantes, DCE ou Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC).³⁴

Em 2 de maio, o reitor diz que “o ensino pago é exigência constitucional”, e questiona o boicote do vestibular planejado pelos estudantes para o novo curso de engenharia. Ele diz que é a Constituição de 1967 quem manda:

Cobrar o ensino e que isso ‘não foi invenção nossa’. ... Os Constituintes de 1967 ao incluir aquele dispositivo, tiveram em vista as possibilidades de maior desenvolvimento educacional do país, que, sem dúvida, será permitido com a instituição da anuidade nas escolas oficiais.³⁵

Ao mencionar os “Constituintes de 1967” Suplicy, talvez sem o saber, refere-se ao conceito de ditadura soberana, do jurista que formulou a teoria do Estado Nazi, Carl Schmitt.³⁶

32 Citado pelo **Jornal de Curitiba**. Curitiba: 9 abril 1968.

33 *Ibidem*.

34 *Idem*, 10 abril 1968.

35 **Gazeta do Povo**. Curitiba: 3 de Maio 1968.

36 A ditadura soberana “não se limita a suspender uma constituição vigente ‘com base num direito nela contemplado e, por isso, ele mesmo constitucional’, mas visa principalmente a criar um estado de coisas em que se torne possível impor uma

A retórica militarizada do DOPS parece dominar os jornais, que, em 3 de maio, noticiam que os estudantes planejavam atos violentos contra o novo curso de engenharia, inclusive “ataques físicos a autoridades educacionais”. O presidente do Diretório Acadêmico de Engenharia, Kencho Yamada, conversou com “o professor Leitner, Diretor da Escola[, e] recebeu ameaça de que se tentasse boicotar o exame haveria intervenção policial, inclusive do SNI e Polícia Federal”.³⁷

Alguns dias depois, na terça-feira 7 de maio de 1968 ocorre em Paris grande manifestação estudantil, com término no Champs-Élysées. Inúmeros estudantes são presos e a Sorbonne fechada. Três dias depois, na sexta-feira, 10 de maio, ocorrem as grandes barricadas nas ruas de Paris. Os trabalhadores lentamente se juntam aos protestos e aos estudantes, particularmente depois das barricadas de 10 de maio, paralisando todo o país e ocupando a maioria das fábricas.³⁸

Em Curitiba, no sábado, 11 de maio, véspera do vestibular do curso pago, o Centro Politécnico foi ocupado pela polícia: eram 19h. No domingo pela manhã, a partir das 7:45h, o clima de tensão degenera para o confronto entre policiais e estudantes. Duzentos estudantes, que se haviam agrupado na Rodovia BR-116, avançam em direção ao Centro Politécnico, até as tropas impedirem a passagem. O Comandante grita: “Daqui vocês não passam. Se tentarem o pau quebra”.³⁹

nova constituição. O operador que permite ancorar o estado de exceção na ordem jurídica é, nesse caso, a distinção entre poder constituinte e poder constituído. O poder constituinte não é, entretanto, “uma pura e simples questão de força”; é, melhor dizendo, ‘um poder que, embora não constituído em virtude de uma constituição, mantém com toda constituição vigente uma relação tal que ele aparece como poder fundador [...] uma relação tal que não pode ser negado nem mesmo se a constituição vigente o negar”. AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. *Op. cit.*, p. 55.

37 **Gazeta do Povo**. Curitiba: 3 de Maio 1968.

38 DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Félix Guattari: Intersecting Lives*. New York: Columbia University Press, 2010, p. 170-182.

39 **Jornal de Curitiba**. Curitiba: 14 maio 1968.

Os estudantes bloqueiam a rodovia. A cavalaria avança: uma estudante é esmagada, dois outros golpeados por sabres no rosto, e sete atingidos por cassetetes ou pisoteados.⁴⁰

Alguns estudantes correm. Tumulto geral. Outros estudantes lançaram uma contra-ofensiva. Quando a estudante estava sendo pisoteada pelos cavalos, um grupo intervém para salvá-la e há luta corpo a corpo. Os fogos de artifício são usados: um dos cavalos derruba o soldado, que quebra a perna.⁴¹

A tropa recua. O comandante proclama: “Atiraram num soldado nosso. Ele está ferido. A coisa vai engrossar agora”. Enquanto alguns estudantes soltam rojões, outros jogam pedra e bolas de gude com estilingue. Rolhas são soltas no asfalto para derrubar os cavalos, sem sucesso. A luta prolonga-se por quase duas horas. Em maior número, os policiais começam a prender estudantes, inclusive invadindo casas: 59 são presos. Os outros estudantes reagruparam-se em frente a delegacia até a liberação dos presos às 17h.⁴²

Em nota, a PM tratou os estudantes como profissionais da subversão, agitadores armados:

Três bombas “molotovs”, de alto poder explosivo em poder dos acadêmicos de engenharia do Centro Politécnico, além de grande quantidade de rolhas e bolas de gude, 3 estilingues, um cassetete e vários torpedos [fogos de artifício]. Isto evidencia tratar-se de um plano pré-concebido por profissionais da subversão [...] contra [o] [...] ensino pago nas escolas da Universidade Federal do Paraná.⁴³

Na segunda-feira os estudantes da UFPR decretam greve geral por 24 horas contra a reforma universitária e a cobrança da educação universitária (estudantes da PUC fazem greve de solidariedade por 24 horas). Suplicy reitera: “a cobrança de anuidades é um preceito constitucional. Impedir seu cumprimento é crime”.⁴⁴

40 **Jornal de Curitiba**. Curitiba: 14 maio 1968.

41 *Ibidem*.

42 *Ibidem*.

43 **Diário Popular**. Curitiba: 14 maio 1968.

44 **Jornal de Curitiba**. Curitiba: 14 maio 1968; **Diário Popular**.

Na terça-feira, 14 maio, as 7:00h da manhã os estudantes concentraram-se na praça Santos Andrade. Usam as estratégias de barricadas e ocupação dos estudantes de Paris: as 7:30h ocupam os 3 prédios da reitoria da Universidade. Dois mil estudantes sentam-se no pátio entre os prédios. A reitoria esvaziou-se e o reitor não apareceu. Isolam o quarteirão com barricadas feitas com carros oficiais (esvaziam os pneus), pedaços de pau, arame farpado, paralelepípedos da rua. Usam ainda carros particulares que por ali passavam.⁴⁵

Os líderes estudantis mostram saber manobrar os *media* da ditadura: “Temos mais de mil estilingues e uma centena de foguetes, além de pedras e pedaços de pau. Vamos resistir”, ironizava o presidente do DCE, Jurandir Garçon.⁴⁶ Uma nota da UPE caracterizou as barricadas e a ocupação de “espetacular”, tendo em vista furar a censura da ditadura do governo e da ditadura dos “*media*”, em todo o país.⁴⁷

Os estudantes utilizaram também uma escultura do reitor na barricada. “O busto do Magnífico Reitor Flávio Suplicy de Lacerda foi derrubado e seu nariz cerrado”.⁴⁸ Tal escultura, que desde 1958 fazia parte da paisagem do complexo de prédios da reitoria, tornara-se tema mitológico, por simbolizar a ditadura. O busto foi defenestrado do pedestal, arrastado, apedrejado em frente ao Teatro da Reitoria, local histórico da resistência estudantil. Posteriormente o busto foi amarrado com uma corda e arrastado pela rua XV de Novembro.⁴⁹ Ao chegar à barricada, na esquina da rua General Carneiro com a rua XV de Novembro, a escultura já

Curitiba: 14 maio 1968. Ver também: **Tribuna do Paraná**. Curitiba: 16 maio 1968.

45 **Diário Popular**. Curitiba: 15 maio 1968.

46 *Ibidem*.

47 **Gazeta do Povo**. Curitiba: 17 maio 1968.

48 **Diário Popular**. Curitiba: 15 maio 1968.

49 Depoimento de Antônio Jomanfio a Comissão Nacional da Verdade em Curitiba. Consultado online em 21/12/2016: <https://www.youtube.com/watch?v=q08n64fC2Pg>

havia se transmutado numa relíquia sem nariz:

Às 5 horas da madrugada da terça-feira, recebi comunicação telefônica de que havia grande perigo de invasão na reitoria. Comuniquei novamente as autoridades responsáveis o fato, e pedi que mandassem força policial, mas esta não veio. Estou informando que o dispositivo policial estava pronto, mas recebeu ordem de não sair do quartel. Como consequência houve a tomada da reitoria, e as depredações. No dia seguinte pedi ao comando da região para verificar os danos. Quebraram cerca de 300 (trezentos telhas), arrancaram um busto do Reitor, que a Faculdade de Filosofia havia colocado, e pior, arrancaram a placa comemorativa do cinquentenário da Universidade, contendo a relação de todos os fundadores. Tomei, pois todas as providências, sabendo do que ia acontecer, pedi proteção. A proteção não foi dada.⁵⁰

O Secretário de Segurança do Paraná, Munhoz de Mello, mediu uma negociação entre os estudantes e o diretor da escola de Engenharia, professor Jorge Leitner. Criou-se uma comissão tripartite que realizaria gestões junto ao Ministro para a gratuidade do curso noturno de Engenharia. As 11:00h, os líderes estudantis comunicaram tais negociações aos outros estudantes. Foi o fim da ocupação. Os estudantes soltaram fogos e gritaram: “POLÍCIA TAMBÉM É POVO”. Policiais que abandonavam o cerco foram aplaudidos.⁵¹

Suplicy declarou não existir qualquer acordo. O reitor tomou medidas contra os “vândalos” subversivos: solicitou a abertura de um Inquérito Policial Militar a 5a. Região Militar para averiguar os prejuízos. Requereu à Polícia Federal apurar a destruição nas instalações de TELEX, PBX e Serviço de Rádio da reitoria. Um mês depois ele desmentiu ter dito que “os estudantes deveriam ser tratados a baioneta”.⁵²

Não me importa que tenha tirado meu busto, mas remover placa comemorativa em homenagem aos fundadores da Universidade, contendo seus nomes, isso é o que condeno. Esses

50 SUPLICY *apud* SOUZA, Eliezer Felix de. **Flávio Suplicy de Lacerda...** *Op. cit.*, p. 216.

51 **Diário Popular**. Curitiba: 15 maio 1968.

52 *Idem*, 11 julho 1968.

moços que fizeram isso, não são estudantes, são vândalos.⁵³

No dia seguinte, 16 de maio de 1968, os estudantes lotaram as galerias da Assembleia Legislativa do Paraná. Os deputados solicitaram o fim das pressões para a demissão do secretário de Segurança Pública, Munhoz de Mello, alvo de elogios unânimes. Deputados de oposição falaram em censura, renúncia e demissão de Flávio Suplicy de Lacerda, também criticado por referir-se aos estudantes como “selvagens”. Um deputado “afirmava ter sido o atual reitor o segundo ministro em ‘ruindade’” da ditadura. E o deputado Paulo Poli (ARENA) contestou:

Absolutamente, nobre deputado, não concordo com o que diz Vossa Excelência. Não creio que alguém lhe possa tirar a primazia. Ele não é o primeiro, nem o segundo. É o único!⁵⁴

Outro deputado disse que, antes de se abrir um IPM, se deveria “requerer exame de sanidade mental do reitor”. E insinuou: uma “jovem estudante jamais se atreve a entrar, sozinha, em seu gabinete”.⁵⁵

Ao final, houve uma proposição responsabilizando o reitor por quaisquer violência nos dias seguintes: foi aprovada por unanimidade, inclusive com os votos dos deputados da ARENA, partido de sustentação da ditadura e no qual Flávio Suplicy de Lacerda ocupava as mais altas esferas. Ao contrário de renunciar, o reitor tentou mostrar poder: o governador do Paraná, Paulo Pimentel, “indignou-se com os comentários” de *O Globo*, e responsabilizou o senador Ney Braga “pela série de críticas” publicadas. O governador Paulo Pimentel respondeu numa carta “que não era um demagogo”, mas foi satirizado pelo órgão de propaganda da ditadura militar, em 16 de maio.⁵⁶

No dia 20 de maio o Conselho Universitário determinou que o reitor devolvesse as anuidades recebidas pelo correio (Suplicy

53 **Jornal de Curitiba**. Curitiba: 15 maio 1968.

54 **Gazeta do Povo**. Curitiba: 17 maio 1968.

55 **Tribuna do Paraná**. Curitiba: 17 maio 1968.

56 **Gazeta do Povo**. Curitiba: 17 maio 1968.

tenta furar o bloqueio dos estudantes).

Na França, nos Estados Unidos e noutros países, registrou-se repressão e refluxo do movimento estudantil-operário a partir de junho. Idêntico fenômeno viu-se no Brasil. Por isso a linha dura partiu para a ação para reabrir a temporada de punições. Os militares de extrema direita exigiam um novo ato institucional

desde que o AI-2 teve seu prazo de validade encerrado em 15 de março de 1967. ... Desse modo, a chamada linha dura, diante do recuo dos protestos estudantis, promoveu, depois da reunião de 11 de julho de 1968, uma série de atos de provocação e atentados (que não ocorreram antes) a fim de perpetuar clima de agitação que permitisse arrancar de Costa e Silva novo ato institucional. Basta simples consulta à cronologia para se verificar que, até a Passeata dos Cem Mil, no dia 26 de junho de 1968, houve apenas manifestações sociais sob a liderança dos estudantes. Depois da reunião do Conselho, no dia 11 de julho, houve a depredação do teatro onde se encenava *Roda Viva* (17/7), o atentado à bomba contra a ABI (22/7), a invasão da Universidade de Brasília (29/8), a invasão da Universidade Federal de Minas Gerais (29/9), a invasão da Universidade de São Paulo (2/10), o sequestro e espancamento da atriz Norma Benguell (8/10), isso sem falar na abortada tentativa de se utilizar uma unidade de paraquedistas das Forças Aéreas para eliminar opositoristas e fazer atentados à bomba (denunciada em outubro). Todos esses episódios foram provocados pela chamada linha dura. Tais provocações, e a escalada de pressões feitas pelos ministros militares contra Costa e Silva a partir dos discursos de Márcio Moreira Alves, levaram ao AI-5, que o marechal foi obrigado a assinar.⁵⁷

O terrorismo da linha dura se institucionalizou entre 1969-1975, tornando-se terrorismo de Estado “diretamente praticado pelas organizações militares”.⁵⁸ Como nota Carlos Fico:

Essas provocações e atentados eram os recursos utilizados pelos setores mais brutalizados do regime para pressionar os generais-presidentes a partir de 1968. Costa e Silva sabia que esses episódios eram promovidos pela direita radical militar e civil. Isso também aconteceu com Geisel (assassinatos de

57 FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74, 2017.

58 GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas*. Sao Paulo, Ática, 1987, p. 152.

Herzog, de Fiel Filho e bombas na ABI e OAB) e Figueiredo (vários atentados em 1980 e Riocentro em 1981). Costa e Silva, entretanto, não resistiu à demonstração de força da direita terrorista.⁵⁹

Foi nesse clima que a clandestinidade (a Lei Suplicy, a dissolução do Congresso, a supressão de partidos políticos e dos sindicatos, etc) a clandestinidade dos estudantes levou ao combate das trevas da luta armada, argumenta Elio Gaspari, o maior intérprete da historiografia militar. Ou seja, os estudantes somam metade dos que lançaram mão do direito de resistência contra a tirania. E, no caso da guerrilha do Araguaia, 70% eram estudantes com menos de 30 anos.⁶⁰ Todos participaram das barricadas, ocupações e passeatas de maio de 1968.

Ontem será um dia pior

Mentir sobre as origens e consequências da violência praticada; omitir e mutilar a verdade: afeta nosso presente e compromete nosso futuro.

Martín Balza, ex-chefe do Exército Argentino.

A ação do ser humano no presente é fundada em sua interpretação do passado.

Para ilustrar como a interpretação histórica do passado justifica e sustenta o processo decisório racional-moral do agir humano presente, Jörn Rüsen ilustra os 4 tipos de narrativas históricas (a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética) com uma pequena lenda, que passo a narrar.⁶¹

59 FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira... *Op. cit.*, p 51.

60 GASPARI, Elio. **Ilusões armadas**. Sao Paulo : Cia da Letras, 2002, p. 325, 346; *Idem*. **A ditadura envergonhada...** *Op. cit.*, p. 420.

61 Utilizo o texto: RUSEN, Jörn. *The Development of Narrative Competence in Historical Learning — An Ontogenetic Hypothesis concerning Moral Consciousness. History and Memory*, v. 1, n. 2, p. 35-60, 1989. Existe tradução. Os nomes dos clã foram adaptados à realidade brasileira.

Era uma vez, num antigo Castelo da idade média Ibérica, o fato ocorrido com os chefes do clã Silva. Em cima da muralha do castelo do clã Silva há ainda hoje a inscrição:

Se algum homem do clã Pereira aparecer diante este castelo, mesmo que venha à meia-noite, com a cabeça de um homem em sua mão, encontrará aqui segurança e proteção contra tudo.

Isso se referia a algo acontecido no passado. Um antigo tratado celebrado nas Highlands, memória de um fato notável entre o clã Silva e o clã Pereira.

Um outro clã havia perdido certas terras por terem ofendido o Rei. Este então deixara as terras para um antepassado do clã Silva, que acompanhado de sua esposa partiu com seu exército para tomar as terras recebidas do clã que caiu em desgraça real. Na batalha, Silva foi derrotado e perdeu sua vida, e sua esposa caiu prisioneira dos vencedores. O chefe vitorioso transferiu para a família Pereira a guarda da grávida, Lady Silva, com a condição herodiana: se a criança que nascesse fosse homem, esta deveria morrer imediatamente, se fosse uma menina viveria. Havia a esposa do Pereira que também estava grávida, e teve uma menina ao mesmo tempo que Lady Silva teve um menino. Ambas trocaram de bebês, de forma que nenhuma morte ocorreu e o rebento dos Silva escapou com vida. Sobrevivendo da armadilha, o jovem Silva cresceu e com o tempo recuperou suas terras originais. Em agradecimento, o clã Silva determinou seu castelo como lugar de refúgio para qualquer Pereira que precisasse de refúgio em algum perigo.

Pensemos então numa situação real concreta, em que um membro do clã Pereira precise de ajuda e bata a noite na porta do castelo dos Silva. Há então uma situação moral que requer um recurso a consciência histórica para decidir o tipo de ação a tomar. Precisaremos rememorar o passado, a história dos bebês trocados, explicar o pedido de ajuda no presente e a decisão a tomar – ajudar um familiar dos Pereira, ou não. A narração do passado (a história dos bebês) será diferente dependendo da decisão moral tomada no presente. Fixe neste ponto: *a decisão moral do presente depende da*

interpretação da história passada dos bebês.

O indivíduo do clã Pereira que bate à sua porta relata que cometeu um crime e pede ajuda: o que você faria? Rösen desenvolve então 4 possibilidades de narrativas ligadas à valores morais historicamente situados:

1) A narrativa de tipo TRADICIONAL: Recorda origens e a repetição de obrigações do passado, valida os valores e sistemas de valores. Enfatiza permanência dos modelos culturais na orientação temporal. Neste exemplo você abriga o criminoso do clã Pereira que bate à noite a porta de seu castelo.

2) A narrativa de tipo EXEMPLAR: Não são tradições que pesam como argumento mas as regras. A luta entre clãs e troca de bebês exemplificam uma regra geral atemporal: nos ensina que curso de ação tomar e o que devemos evitar fazer. Enfatiza a atemporalidade dos valores. Também neste exemplo o criminoso do clã Pereira recebe abrigo com base nas regras passadas.

3) A narrativa de tipo CRÍTICO: Por meio de uma interpretação crítica do passado, recusaremos as obrigações. Não sentiremos obrigação em relação aos valores morais estabelecidos no passado, pois pensamos que o passado perdeu toda a relevância para o presente, e não pode, portanto, guiar o valor moral das ações do presente. Neste caso, nega-se a validade da inscrição da memória: ou seja, rejeitamos a placa no muro do castelo que marca o acordo entre clãs no passado. O pensamento crítico deve proceder negando e demonstrando porque não seguir o passado. Enfatiza o rompimento com os valores do passado e nega sua validade para o presente e para o futuro. Neste caso há crítica e rejeição de compromissos passados que não

concorda com os valores morais do nosso presente-futuro.

4) A narrativa de tipo GENÉTICO: Baseia-se na relativização dos valores pelo contexto histórico. Notamos a mudança: isto é, o entendimento que os a história muda ao longo do tempo.. Assim, o passado não pode valer em si mesmo, pois entende-se que as circunstâncias temporais mudam, obrigando uma interpretação da história que dê conta de orientar as pessoas no fluxo de mudança do tempo. No tipo genético de narrativa não se aceita de imediato a tradição e exemplo do passado, mas também não os nega criticamente. Rüsen considera o tipo Genético de narrativa como o marco da mudança da forma pré-moderna de moral para a forma moderna de moral. A tese subjacente é que a essência - tem natureza histórica (isto é o historicismo): a essência muda com o tempo. O comportamento humano do presente difere do comportamento humano do passado. Logo os valores humanos do presente são outros que os dos homens do passado. Logo não os homens não podem simplesmente tomar uma ação presente com base em valores passados ou de seus antepassados. O modo genético de operação do passado produz a narrativa histórica própria aos homens da modernidade com sua moral relativa à democracia e direitos relativos aos indivíduos e sua subjetividade. O tipo genético acentua: “Um dia as coisas foram assim[...] Hoje não são mais”. Neste modelo, o passado é reconhecido, mas temos a intenção de propor um novo futuro. Para isso necessita-se interpretar o passado. A narrativa resultante enfatiza a mudança constante dos valores morais ao longo do tempo. No caso do exemplo dos clãs, você recomendaria ao criminoso do clã

Pereira entregar-se à polícia, mas para dizer que não descumpriu o trato dos antepassados, você contrata e lhe paga um advogado.

Esses 4 tipos de narrativas categorizam 4 maneiras de se abordar o tempo -- o passado, o presente e o futuro —. A história que contamos e escrevemos, portanto, lida diretamente com os valores morais que herdamos, que preservamos, e que deixamos ao futuro. A maneira como contamos a história, isto é, a maneira como narramos as histórias implica nossa relação com a moral.

Constatamos que o futuro é a temporalidade mais relevante para a interpretação histórica: é o futuro que se quer construir que determina a historicização, os valores temporais, a moralidade ética nas ações no presente. Ou seja, a partir da criação de uma utopia futura (uma sociedade democrática e igualitária, por exemplo), os seres humanos tomam decisões para realizar ações no tempo presente: ações que garantirão a construção do futuro. Os conflitos de interesses por futuros diversos (alguns querem o comunismo, outros o domínio dos mais fortes sobre os mais fracos) determina a história sobre o passado que se transmite ao presente do historiador.

Conclusão: é a partir dessa relação presente-futuro que se pode pensar numa reconstrução do passado. A construção de uma sociedade igualitária e democrática no futuro significa ler o passado sob a ótica desses valores morais. Isso implica numa tese contrária às teorias pós-modernas de ausência de valores morais ou mesmo de identidades.

Pode-se deduzir do discurso de elogio da ditadura: ele não é emitido apenas por uma militância anti-humanista, mas trata-se da construção do Estado fascista no futuro. Referimos à batida retórica do fato “neutro”, ou do discurso da “ditadura que modernizou”. E o que dizer da inocente lembrança de heróis que dão nome a ruas, pontes, cidades e monumentos? O mito do herói de homens que foram empregados, torturadores, ou até mesmo operadores do Estado de terror. Enfim: a permanência dessas narrativas pró ditadura, que enaltecem o período, que desculpam os

torturadores (“afinal, eles eram comunistas e mereciam a tortura”), que se ausenta de condenar os crimes contra a humanidade que a ditadura praticou - têm uma consequência política. Sugere que os vencedores do passado exigem mais do mesmo no futuro.

Fica claro a importância estratégica da desinformação em série produzida pela rede de indústrias das mídias brasileiras: TVs, radio, jornais, editoras de livros, escolas, cinema, media social, etc desempacotam e com rigor a mercadoria da imbecilização e ignorância.⁶² Por exemplo: as manifestações alavancadas pela Globo News entre 2013 e 2016, que pediam a volta da ditadura, sustentam-se numa visão positiva dos atos de terror e violência (terrorismo de Estado) praticados pela ditadura totalitária de 1964, uma interpretação histórica do tipo Tradicional ou Exemplar: o terror delinquente não é do Estado que torturou e “suicidou”, mas do desleal “inimigo interno” que não foi totalmente extinto, infelizmente (“O que a Dilma fez pra ser presa?”. “A ficha da terrorista Vanda”. “Tem que exterminar essa RAÇA”). A relação estrutural da ideologia do inimigo interno dos DOI-CODI de 1964 e dos ditadores de 2016 só surpreende a incautos:

Não é possível combater o terrorismo amparado nas leis normais, eficientes para os cidadãos comuns”. “Os terroristas não eram cidadãos comuns.”⁶³

Os brasileiros seriam menos vulneráveis a manipulação e ao ódio de classe se o conhecimento dos fatos históricos fosse melhor debatido da perspectiva CRÍTICA e GENÉTICA. Óbvio que o correto teria sido que os historiadores tivessem trabalhado para ajudar a sociedade a avaliar o trauma da ditadura militar de 64, e, ao pacificar as feridas, deslocava-se o futuro do Estado burguês de terror delinquente do tempo passado: ou seja, o processo de trauma, luto, perdão. Enquanto isso não é feito, o trauma impede o surgimento de

⁶² ADORNO, Theodor W. *The culture industry*. London: Routledge, 1991, p. 61-106.

⁶³ Relato a Comissão Nacional da Verdade do Coronel Carlos Brilhante Ustra. Torturador, estuprador e assassino da ditadura. Comandou o DOI-CODI de São Paulo.

um novo tempo com valores morais de reconciliação. Ao contrário, o artificial ódio de classe bombeado pelos media-judiciário sob batuta do capital neoliberal, criou uma dissensão que pode levar a uma guerra civil. As palavras do sr. Bolsonaro, com grande número de eleitores entre os mais ricos e escolarizados, exprime a narrativa TRADICIONAL do Estado terrorista de 1964: o único erro da ditadura foi não ter matado todos os “comunistas”.

É neste contexto que em 2014, quando fez 50 anos do golpe de 1 de abril, os estudantes da UFPR novamente derrubaram o busto do ministro da ditadura. Mas 2 anos depois, no contexto do golpe contra o Partido dos Trabalhadores de 2016, cientistas defendem recolocar o busto do sr. Suplicy no seu local de origem, uma denúncia contra o ato de “vandalismo” dos estudantes de 1968 e 2014.

Realmente não há regras que obriguem intelectuais e cientistas a lutarem por valores humanistas-ilustrados, como democracia e igualdade. Mas lembramos que Carl Schmitt, pai da teoria fascista, depois de 1945 foi afastado da universidade, obrigado a calar-se até sua morte, em 1985. E Leni Riefenstahl, cineasta da simbologia Nazi, foi presa e julgada em 1945. Conseguiu safar-se. Mas passou o resto da vida justificando-se, inventando fotografias-desculpa do seu racismo.

Da mesma forma, historiadores alheios às mudanças de valores temporais e morais não sabem sequer escolher um tema de pesquisa relevante para o seu presente, muito menos contribuir para a criação de sentido da identidade histórica, ou para o debate científico da verdade sobre o passado da comunidade em que vive.

Clamar pela volta da velha escultura do sr. Suplicy seria uma interpretação tradicional da ditadura, segundo o modelo tipológico de Jörn Rüsen: recolocar a escultura é, pois, declarar apoio a ditadura terrorista de 1964, a ditadura de 2016 e aos inúmeros projetos futuros Nazi-ditatoriais. Mais do que isso: é uma ofensa aos valores democráticos, uma cusparada Nazi-bolsonarista nas ideias de igualdade e de liberdade que motiva gerações de brasileiros. Um

desrespeito aos desaparecidos de 1968 que enfrentaram o “Terror de um Estado delincente”.⁶⁴ O apoio desavergonhado a ditadura de 1964 só pode ser explicado pela ascensão global da extrema-direita financiada pela vitoriosa política de superconcentração neoliberal de riqueza e renda nos últimos anos.

Antes de finalizar, gostaria de citar a Sexta Tese, da última obra de Walter Benjamin, as “*Teses sobre a Filosofia da História*”:

Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo “tal como ele foi”. Significa apoderarmo-nos de uma recordação (Erinnerung) quando ela surge como um clarão num momento de perigo. Ao materialismo histórico interessa-lhe fixar uma imagem do passado tal como ela surge, inesperadamente, ao sujeito histórico no momento do perigo. O perigo ameaça tanto o corpo da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos, esse perigo é um e apenas um : o de nos transformarmos em instrumentos das classes dominantes. Cada época deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. Pois o Messias não vem apenas como redentor, mas como aquele que superará o Anticristo. Só terá o dom de atizar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver aprendido isto : nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer.⁶⁵

Não se trata pois de mera interpretação histórica crítica aos crimes da ditadura de 1964.⁶⁶ Trata-se da construção da democracia igualitária aqui e agora: a democracia radical no tempo presente, pois “cada instante do aqui-agora pode ser a pequena porta pela qual o Messias entra”. Ou, para finalizar com Giorgio Agamben:

A decomposição da presença messiânica feita por Paulo na *Carta aos Romanos* “é semelhante à extraordinária teologia de Kafka, na qual o Messias não aparece no dia da sua chegada, mas apenas no dia seguinte; ... Por

64 Cf. ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

65 BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. São Paulo : Autentica, 2013, p. 10.

66 Os “crimes da ditadura” é um conceito utilizado pelo mais relevante intérprete da historiografia militar da ditadura. Ver GASPARI, Elio. **Ilusões armadas...** *Op. cit.*, p. 347.

esta razão, cada instante [aqui-agora] pode ser a “porta pequena pela qual o Messias entra, para usar as palavras de Walter Benjamin”.⁶⁷

Referências:

Fontes impressas:

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Departamento de Ordem Política e Social/DOPS. Relatório de 8 abril 1968.

Jornal de Curitiba. Curitiba.

Jornal Diário do Paraná. Curitiba.

Jornal Diário do Estado do Paraná. Curitiba.

Jornal Diário Popular. Curitiba.

Jornal Gazeta do Povo. Curitiba.

Jornal Tribuna do Paraná. Curitiba.

Jornal Última Hora. Curitiba.

Jornal Última Hora. Rio de Janeiro.

Bibliografia:

ADORNO, Theodor W. *The culture industry*. London: Routledge, 1991.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. *The time that remains: a commentary on the letter to the Romans*. Stanford : Stanford University Press, 2005.

ARANTES, Paulo. *O novo tempo do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2017.

⁶⁷ AGAMBEN, Giorgio. *The time that remains: a commentary on the letter to the Romans*. Stanford : Stanford University Press, 2005, p. 71.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. São Paulo : Autentica, 2013.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari: Intersecting Lives**. New York: Columbia University Press, 2010.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74, 2017.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASPARI, Elio. **Ilusões armadas**. Sao Paulo : Cia da Letras, 2002.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. Sao Paulo, Ática, 1987.

LEITE, Paulo Moreira Leite. **A mulher que era o general da casa: Histórias da resistência civil à ditadura**. Porto Alegre : Arquipélago Editorial, 2012, E-book.

RUSEN, Jörn. The Development of Narrative Competence in Historical Learning — An Ontogenetic Hypothesis concerning Moral Consciousness. **History and Memory**, v. 1, n. 2, p. 35-60, 1989.

SOUZA, Eliezer Felix de. **Flávio Suplicy de Lacerda: relações de poder no campo acadêmico/político paranaense e o processo de federalização e modernização da Universidade do Paraná (1930-1971)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ (1949-2013)

Névio de Campos¹

Introdução

A história do ensino superior público no Paraná é o objeto deste capítulo. Atualmente, os dados indicam o predomínio de instituições e de matrículas em faculdades, centros universitários e universidades privadas. Nesse sentido, a discussão deste texto faz relação com o contexto das décadas de 1950 e 1960, quando havia predomínio de instituições públicas de ensino superior, assim como os anos posteriores quando passou a avançar o ensino superior privado. A partir da segunda metade do século XX, o ensino superior brasileiro inverteu-se, sendo que aproximadamente 80% da oferta de vagas, atualmente, estão no setor da iniciativa privada.²

Por outro lado, as instituições públicas de ensino superior têm sofrido fortes ataques dos gestores e agentes políticos, conforme atestam as pesquisas acadêmicas e as próprias notícias da imprensa. No Paraná, na proporção das tentativas de retração de investimentos no ensino superior há forte resistência da comunidade acadêmica, conforme atestam a dissertação de Eliete dos Santos Camotti³

1 Pós-Doutor em História. Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: ndoutorado@yahoo.com.br.

2 Cf. BARREYRO, Gladys B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: MEC/INEP, 2008; MORAES, Thiago P. B. de; TERRECILLAS, Geraldo L. da S. Onde está a demanda por ensino superior no Brasil? Um estudo sobre o padrão de interesse por cursos no país. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, ano 3, n. 5, p. 3685-3707, 2014; DURHAM, Eunice R.; SAMPAIO, Helena. **Ensino privado no Brasil**. São Paulo: NUPES/USP, 1995; SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. São Paulo: NUPES/USP, 1991; SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

3 Cf. COMOTTI, Eliete S. **As Universidades Estaduais paranaenses e o Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-

e a notícia publicada pela Veja no dia 24 de fevereiro de 2015: “Universidades estaduais do Paraná ameaçam parar as atividades por falta de verbas, caso o governo do Estado não repasse os recursos de custeio para as unidades”.⁴

As tentativas atuais de cortes nos recursos públicos das universidades estaduais do Paraná requerem discussões das estratégias de resistência dos agentes envolvidos com as instituições de ensino. Além disso, outra forma de compreensão dessa situação do ensino superior público do Paraná é buscar discutir a própria história dessas instituições, destacando os processos de criação e de defesa do ensino superior estatal. É nessa segunda seara que está mobilizado este texto, pois tem por objetivo discutir alguns aspectos da história do ensino superior no Paraná, privilegiando um olhar sobre as faculdades e universidades estaduais. A reconstituição de parte desta história está recortada entre 1949 e 2013, período circunscrito entre a criação das faculdades até a criação da última universidade estadual no Paraná. Esta análise inscreve-se no horizonte de outras pesquisas existentes que tratam do ensino superior estadual do Paraná, pois há um conjunto de pesquisa que retrata as universidades estaduais paranaenses, conforme síntese produzida por Névio de Campos (2017).⁵

Nesse sentido, esta narrativa tem como problema central sistematizar uma visão geral da história das universidades estaduais. A história do ensino superior brasileiro do final da década de 1940 estava marcada pelo processo de federalização de inúmeras instituições de ensino, entre elas a Universidade do Paraná

Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

4 EDITORIAL. Universidades estaduais ameaçam parar no Paraná. **Revista Veja**, Edição de 24 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/universidades-estaduais-ameacam-parar-no-parana/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

5 CAMPOS, Névio de. Ensino superior no Paraná: notas introdutórias sobre a produção acadêmica. In: Seminário interinstitucional de pesquisa em educação da região sul, 2., 2017, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2017.

(UP).⁶Ao mesmo tempo em que a UP passava pela federalização, isto é, pela transferência da direção de iniciativa particular ao controle administrativo e financeiro do governo federal, o Estado do Paraná direcionava forças para criar faculdades estaduais nas mais variadas regiões. Essa ação ganhou visibilidade quando, em 1970, foram criadas três universidades estaduais no Paraná (Ponta Grossa - UEPG, Maringá - UEM e Londrina - UEL). Ganhou continuidade, quase vinte anos depois, ao serem criadas a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (1987/1988) e Universidade do Centro-Oeste - UNICENTRO (1990). Já no século XXI foram fundadas as duas últimas: Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2006) e Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR (2013).

As faculdades estaduais nos anos de 1950 e 1960

A virada para a segunda metade do século XX é bastante elucidativa para observar as ações do Estado para criar instituições de ensino superior. A federalização ou estatização do ensino superior não representou a gratuidade universal deste grau de escolarização. Ao contrário, previa-se gratuidade àqueles que comprovassem inexistência de condição para pagamento. Conforme Cunha:

O ensino superior no Brasil foi sempre pago pelos estudantes desde o início do século XIX”. No entanto, houve “[...] progressivo barateamento das taxas cobradas pelas escolas públicas, chegando, no início dos anos 50, à gratuidade total.⁷

Esse movimento que se observa no Paraná tem relação com a expansão do ensino superior no Brasil. Ricardo Rossato apresenta uma síntese do crescimento de instituições universitárias no Brasil:

No período que se estende de 1945 a 1964, observa-se um crescimento significativo do número de instituições. A partir de 1946, começaram a surgir as universidades particulares, com

6 Cf. CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

7 CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 89.

especial destaque para a atuação da Igreja Católica. Naquele ano, foram reconhecidas a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e a PUC de São Paulo; dois anos depois, 1948, a PUC de Porto Alegre atingiu o mesmo padrão; ainda entre os anos de 1945 e 1950, foram criadas mais três universidades federais. Entre os anos de 1950 e 1960, foram criadas mais quatro universidades federais, seis universidades particulares e 28 IES particulares (faculdades, federações ou escolas isoladas). No final da década de 1950, o Brasil contava, pois, com 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior.⁸

Além disso, é importante assinalar o crescimento da demanda por profissionais com domínio técnico. Assim, “multiplicaram-se as assessorias técnico-econômicas, órgãos novos da burocracia governamental encarregados de dar nova racionalidade a todo organismo”.⁹ Nessa direção argumentativa, conforme Cunha, em razão da necessidade de técnicos para compor os quadros das burocracias,

houve uma demanda de escolarização em todos os graus. O ensino superior, por ser mais raro, teve sua demanda aumentada numa proporção superior a dos outros graus.¹⁰

Nesse contexto são criadas as primeiras faculdades estaduais do Paraná, entre o final dos anos de 1940 e início da década de 1950. Naquele momento, as intervenções de Flávio de Lacerda e Moysés Lupion indicam o movimento de expansão do ensino superior como estratégia de formação cultural e unidade das diversas regiões do Paraná. Na sessão solene da Assembleia Universitária de 19 de dezembro de 1949, Flávio Suplicy de Lacerda, Reitor da Universidade do Paraná, sintetizou o que seriam os objetivos fundamentais do ensino superior:

Fazer da Universidade o centro de cristalização de uma consciência paranaense; conhecer e espalhar conhecimentos sobre a terra paranaense, esmiuçar-lhe a sua formação e o seu aproveitamento, estudar o novo homem do Paraná que desponta em nossos dias, num soberbo de caldeamento de

8 ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998, p. 118.

9 CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica...** *Op. cit.*, p. 45.

10 *Ibidem*, p. 48.

raças, e orientá-lo para que aproveite o seu destino, levantando o seu espírito acima das paixões, dos preconceitos e dos vícios..¹¹

Por outro lado, a posição de Moysés Lupion, governador do Paraná, na sessão solene da Assembleia Universitária de 19 de dezembro de 1950, ato comemorativo da federalização da Universidade do Paraná, manifesta os desejos do grupo político. A intervenção desse governador, no contexto de expansão das faculdades e da federalização da Universidade do Paraná, expressa a representação do ensino superior entre os agentes políticos: “hoje, não se vive no Paraná em qualquer lugar, qualquer momento, longe das influências e dos benefícios de nossa Universidade”.¹² Mais adiante observou que

hoje, a Universidade quer expandir-se. Quer expandir-se como o próprio Paraná. Na hora estuante de expansão do Paraná, também a sua Universidade, quer expandir-se”.¹³

É interessante destacar que a intervenção do principal representante político do Paraná denota que a criação de faculdades estatais seria uma estratégia para ampliação das forças das diferentes regiões. De modo indireto observa-se a associação do recorrente axioma que relaciona modernização a forte intervenção do Estado. Ou seja, o Estado apresenta-se como um dos principais agentes de ação no mundo social. A exposição de Lupion deve ser entendida no contexto de ações dos agentes políticos para expandir o ensino superior no Estado. No plano institucional, no anteprojeto de lei orgânica da educação de 1949, na Seção VI – da educação superior – consta no artigo 153 que “o ensino superior [é] destinado exclusivamente aos que possuem nível intelectual e aptidões adequadas”.¹⁴ Nos incisos deste artigo estão estabelecidos

11 LACERDA, Flávio S. de. Relatório do Reitor. *In.*: **Anuário da Universidade do Paraná**. Curitiba, 1949, p. 81.

12 LUPION, Moysés. Discurso do governador na sessão solene da Assembleia Universitária de 19 de dezembro de 1950. *In.*: **Anuário da Universidade do Paraná**. Curitiba, 1950, p. 46.

13 *Ibidem*, p. 47.

14 PARANÁ. **Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação de 1949. Estabelece a organização do sistema de educação do Estado do Paraná**

os objetivos do ensino superior:

I – Desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica;
II - a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística; III – a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais.¹⁵

Na seção de ensino superior merece destaque o artigo 155 que estabelecia que “o ensino superior desenvolve-se, nos estabelecimentos criados pelo Estado, segundo os padrões determinados pela legislação federal adequada”.¹⁶

Se no plano das pretensões dos dirigentes políticos a expansão do ensino superior mostrava-se estratégica, não era diferente entre as lideranças políticas e culturais das regiões específicas do Paraná. Por exemplo, na região dos Campos Gerais, sob a mediação do jornal *Diário dos Campos*¹⁷ é possível observar a atmosfera que se estabeleceu no contexto do final dos anos de 1940 para viabilizar a criação das primeiras faculdades estaduais na cidade de Ponta Grossa.

Precisamos de um ensino superior foi o título dado por Mario Lima Santos (professor e advogado) ao seu texto publicado, em 16 de fevereiro de 1947. Esse artigo inaugurou a discussão pública a respeito do ensino superior em Ponta Grossa que resultou na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1949.

e dá outras providências, p. 48. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104272/1949_Anteprojeto%20da%20LEI%20ORG%C3%82NICA%20DA%20EDUCA%C3%87AO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2017.

15 PARANÁ. **Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação de 1949. Estabelece a organização do sistema de educação do Estado do Paraná e dá outras providências...** *Op. cit.*, p. 48.

16 *Ibidem*, p. 49.

17 A educação foi um tema recorrente nas páginas deste periódico, desde o momento de sua criação, em 1907, como atesta a dissertação de Eliezer F. de Souza (2010). Na década de 1930, o processo de criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia ganhou destaque em suas páginas, conforme evidencia Antonio C. Frasson (2002). Além disso, as análises de Niltonci Chaves (2001, p. 33), indicam que na “década de 1930, em Ponta Grossa, coube importante papel à imprensa escrita em relação à fixação de representações aceitas pela sociedade em geral”.

Não é possível datar os primeiros encontros dos grupos envolvidos com essa discussão, pois é comum essas ideias serem ventiladas em diversos momentos e de modo descentralizado. Entretanto, o Diário dos Campos constituiu-se em um espaço privilegiado de divulgação e conformação das ideias e ações que resultaram na criação de faculdades na cidade.

O professor Mario Lima Santos, estrategicamente, associou ensino superior ao progresso material da cidade de Ponta Grossa. Ele iniciou seu texto com esse argumento: “Alguém deixará de concordar na afirmativa generalizada, de que Ponta Grossa como principal centro demográfico do interior do Estado, pela sua importância comercial, industrial e agrícola, faz jus de há muito a um estabelecimento de ensino superior”.¹⁸

Naquele contexto, a condição de Ponta Grossa no âmbito da política paranaense sofria as consequências do esgotamento da cultura da erva-mate e da ascensão das forças advindas do norte e noroeste do Paraná. Conforme Julieta Cordova, “até o final da República Velha, a elite ervateira dominou o poder executivo do Estado”.¹⁹ Entretanto, entre os grupos que pertenciam ao Paraná do litoral, Curitiba e Campos Gerais, havia um movimento para pensar o Estado a partir das forças advindas das regiões recentes, mas sem desconsiderar a história das elites anteriores. Assim pode ser interpretada a ufanista descrição de Mario Lima, pois tal qual Bento Munhoz da Rocha Neto parece postular que “a gente nova do Paraná precisa conhecer a história da terra que adotou, o passado que não passa, mas explica”.²⁰

A participação do Diário dos Campos no movimento de construção de uma opinião pública favorável à criação do ensino

18 **Jornal Diário Dos Campos**. Ponta Grossa: 16 abr. 1947.

19 CORDOVA, Maria J. W. **Tingüís, pioneiros e adventícios na mancha loira do sul do Brasil**: o discurso regional de formação social e histórica paranaense. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009, p. 90.

20 ROCHA NETO *apud* CORDOVA, Maria J. W. **Tingüís, pioneiros e adventícios na mancha loira do sul do Brasil...** *Op. cit.*, p. 113.

superior teve continuidade. Na edição de 1º. de outubro de 1948, publicou uma nota que detalhava o processo de criação da Comissão Pró-Escola de Filosofia de Ponta Grossa. A nota trazia como subtítulo: *Constituída uma comissão de ilustres professores para coordenar esse movimento*. Já, no início, destacava: “de algum tempo a esta parte vem sendo cogitado, em nossos círculos intelectuais, a criação, em Ponta Grossa, de uma Escola de Filosofia, Ciências e Letras”.²¹ Mais adiante, foram mencionados os integrantes dessa comissão:

Para coordenar esse movimento já esboçado em nossa cidade, e que foi debatido pela imprensa ainda há pouco, foi constituída uma comissão de ilustres nomes do nosso magistério e assim composta: Dr. Mario Lima Santos, presidente, Dr. José Pinto Rosa, vice-presidente, Dr. Lourival Santos Lima [advogado], secretário, Prof. Valdemiro Lopes [?], tesoureiro.²²

Em seguida, a nota do referido periódico mencionou que

vai ser dirigido, em breve um memorial às autoridades competentes, expondo essa justa reivindicação da mocidade ponta-grossense, a qual, sem dúvida, será satisfeita pelos nossos poderes estaduais, após as demarches que as fazem mister para tão notável obra cultural”.²³

Por fim, em tom ufanista declarou:

Cumpre-nos louvar a oportuna iniciativa dos cultos intelectuais conterrâneos, visando a criação de tão importante educandário superior, a que Ponta Grossa faz jus pelos seus foros de progresso e adiantamento social”.²⁴

O Diário dos Campos publicou matéria sobre o grupo da comissão, na qual ressaltava:

Prosseguindo as manifestações de apoio e aplausos ao movimento pró-Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, acabam de enviar ofícios à mencionada comissão os srs. Dr. FarisAntonioMichael e estudante João Amaral de Almeida, respectivamente presidentes das entidades culturais “Centro Cultural Inter-americano” e “Centro Cívico Regente Feijó,

21 **Jornal Diário Dos Campos**. Ponta Grossa: 1 out. 1948.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

24 *Ibidem*.

dessa cidade”.²⁵

A ação desses grupos de Ponta Grossa foi ao encontro dos interesses dos políticos do Estado do Paraná. No Diário dos Campos destacou que:

Esse movimento sadio de levantamento do nosso nível cultural, através da fundação dos primeiros cursos superiores do interior do Estado, em Ponta Grossa, já encontrou eco nos círculos estaduais e, em breve será apresentado, na Assembleia Legislativa do Estado, um projeto de lei visando a concretização do nobre objetivo.²⁶

Além disso, o referido jornal ressaltou que o grupo iria a Curitiba para tratar, com representantes da política estadual, da viabilização e do encaminhamento do processo de criação dos primeiros cursos de ensino superior em Ponta Grossa:

A Comissão que se vem batendo pela concretização de tão valioso escopo e que tem à frente os professores Drs. Mario Lima Santos, José Pinto Rosas, Lourival Santos Lima e Valdemiro Lopes, logo irá a capital do Estado, a fim de entender-se com os poderes competentes, com respeito ao magno assunto.²⁷

Em oito de novembro de 1949, com o Decreto n. 8837, o governador do Paraná (Moysés Lupion) criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. Tão logo criada, o grupo mentor dessa instituição, na companhia do conjunto de docentes, reuniu-se no dia 12 de novembro de 1949 para o ato de instalação da referida Faculdade. Consta na Ata de instalação que:

Aos doze dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e quarenta e nove, nesta cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, no Salão Nobre do Colégio Estadual “Regente Feijó”, às vinte horas, reunidos os professores abaixo assinados, comigo secretário e com o Dr. Joaquim de Paula Xavier, diretor, por este considerada instalada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, nos termos do Decreto Estadual N. 8837, de 8 de novembro de 1949, publicado no Diário Oficial N. 214, de 9 de novembro.²⁸

25 **Jornal Diário Dos Campos**. Ponta Grossa: 1 out. 1948.

26 *Idem*, 21 out. 1948.

27 *Ibidem*.

28 Faculdade De Filosofia, Ciências E Letras De Ponta Grossa. **Ata da**

Nos anos de 1950 houve intenso movimento das autoridades políticas para construção e inauguração de obras públicas em razão da comemoração dos 100 anos de criação do Estado do Paraná. As ações do Estado estavam direcionadas a construção e ampliação de inúmeras obras: Biblioteca Pública, Teatro Guaíra, construção do Centro Cívico e do Colégio Estadual do Paraná. A remodelação das arquiteturas ou a construção de novos prédios indicam a representação que se buscava estabelecer. Julieta Cordova observa que “governadores dos mais distintos estados vieram prestigiar a Festa de Emancipação do Paraná, bem como o presidente Getúlio Vargas”.²⁹ Naquele contexto foram estabelecidas faculdades estaduais e a federalização da Universidade do Paraná. No final da primeira metade do século XX, houve um forte movimento de federalização de instituições de ensino superior no Brasil.

Das faculdades às universidades estaduais

Nos anos de 1960 já existia um conjunto de faculdades estaduais no interior do Paraná. No final dessa década houve uma movimentação simbólica no âmbito do ensino superior, pois foram criadas as três primeiras universidades estaduais: em Ponta Grossa, Londrina e Maringá. A mobilização dos grupos políticos e representantes de diferentes entidades pode ser observada pela atmosfera sentida no movimento de criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, conforme atestam alguns fragmentos do jornal *Diários dos Campos*.

Nesse periódico, do dia 07 de novembro, em matéria intitulada *Encaminhada à publicação lei que institui a Reforma Universitária*, estampa-se de modo contundente a representação social que o grupo político associava a esse processo histórico do ensino superior no Paraná. Nos termos do jornal assim aparece a

instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa realizada no dia 12 de novembro de 1949. Livro 1, p. 1.

29 CORDOVA, Maria J. W. **Tinguis, pioneiros e adventícios na mancha loira do sul do Brasil...** *Op. cit.*, p. 144.

representação desse acontecimento:

Afirmando que estava cumprindo um compromisso fixado no início do seu Governo, como homem do interior – a interiorização do ensino superior, mediante a aglutinação de toda a estrutura educacional do Governo do Estado em regiões sócio-econômicas desenvolvidas – o governador Paulo Pimentel encaminhou ontem à publicação oficial a lei que institui a Reforma Universitária do Paraná, em solenidade realizada no Palácio Iguazu.³⁰

Já em abril de 1969, o Diário dos Campos publicou matéria noticiando que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná contava com grupos de trabalhos, compostos por representantes do Governo e das Faculdades das três cidades. Essa observação indica que o movimento de criação das referidas universidades contava com o grupo de professores e com o envolvimento de políticos, composição necessária para viabilização desse empreendimento. Nessa direção, o Diário dos Campos destacou uma parte da fala do Secretário da Educação (Candido Martins de Oliveira):

O Governo Paulo Pimentel demonstra que com a sanção da lei da Reforma Universitária que está cumprindo todas as suas metas no setor do ensino [antes havia promovido reforma nos demais graus de ensino], ao mesmo tempo em que atende a uma antiga aspiração das populações do interior: a criação das universidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa.³¹

No evento de assinatura da referida lei, o governador Paulo Pimentel recebeu do conjunto de diretores das Faculdades uma medalha de ouro como homenagem ao processo de constituição das três universidades. Em seguida, ele proferiu seu discurso, do qual o Diário dos Campos editou o seguinte fragmento:

Estou cumprindo uma meta que fixei ao assumir o governo, como homem do interior: a interiorização do Ensino, através da aglutinação em três grandes centros, de uma estrutura de ensino superior de alto nível, que acelerará o desenvolvimento caracterizado como um grande produtor agrícola, agora prepara as bases para consolidar a sua educação e cultura em alto nível. Esse esforço no setor educacional ajudará a grande meta de dar

30 **Jornal Diário Dos Campos**. Ponta Grossa: 7 nov. 1969.

31 *Ibidem*.

ao povo melhores condições, num futuro bem próximo.³²

No ato público de criação das referidas universidades houve apenas lugar para apoteoses e representações ufanistas a respeito da educação e do ensino superior paranaense. Prevaleceu a ideia de que por uma magia administrativa o Paraná deu um salto de qualidade na educação superior, criando um efeito de sentido de que a junção de faculdades isoladas por si seriam as bases para consolidar a educação e a cultura em alto nível. Não há dúvida de que a criação de três universidades, juntamente com a fundação da Federação das Escolas Superiores e do Fundo de Amparo a Pesquisa, estabeleçam perspectivas novas à história do ensino superior. Entretanto, os problemas concretos não se resolveram com essa medida administrativa, pois é o atesta matéria de 05 de março de 1970 do Diário dos Campos:

Problemas de envergadura estão enfrentando as Faculdades de Ponta Grossa, no que se refere a falta de salas de aulas, em número suficiente para atender aos alunos aprovados e matriculados.³³

A referida matéria denunciava a falta de salas para os cursos de Ciências Econômicas e Administração, assim como de Letras, Pedagogia, História, Geografia. Além disso, destacava a falta de laboratórios nos cursos de Farmácia, Bioquímica e Odontologia.

Apesar disso, os desejos de ampliação dos cursos de nível superior continuavam a embalar os corações e as mentes das lideranças políticas e acadêmicas de Ponta Grossa, pois em abril de 1970 o prefeito Cyro Martins assinou documento nomeando uma comissão de trabalho para discutir e organizar uma proposta de criação da Faculdade de Agronomia. Esse tom entusiasta das ações do Governo Paulo Pimentel continuou a demarcar as matérias do jornal Diário dos Campos. Em matéria de 25 de agosto de 1970 os redatores destacaram que o “Ensino superior no Estado cresceu 200%”. Nesse texto, os efeitos de sentidos são trabalhados em tons comparativos. Em primeiro destaca-se a ampliação do número de faculdades

32 **Jornal Diário Dos Campos**. Ponta Grossa: 7 nov. 1969.

33 *Idem*, 5 mar. 1970.

estaduais; em seguida, a criação das três primeiras universidades estaduais para fazer frente à estagnação da Universidade Federal do Paraná, pois a política federal foi caracterizada pelos agentes do então governo paranaense como centralizadora, ao deixar de atender a população do interior. Demarca-se com isso a representação de um governo do interior, mostrando-se atento aos imperativos de agregação das diversas regiões do Estado.

Observemos uma parte do texto onde as indicações acima são explicitadas:

Com a estagnação da Universidade Federal do Paraná, desenvolvendo-se apenas qualitativamente e sem condições para ampliação de vagas, coube ao estado ampliar a rede de faculdades estaduais, aumentando de 15 para 23 o número de escolas superiores, criando três universidades, localizadas em Londrina, Ponta Grossa e Maringá, triplicando o número de alunos para [...] 7.260 e o número de professores para 980 e fazendo sua verba anual atingir em 1970 a cifra de 50 bilhões.³⁴

Existe certo consenso de que o Paraná até os anos de 1930 ainda se caracterizava por uma forte dependência da tradição da erva-mate. No entanto, segundo Julieta Cordova,

na década de sessenta, o território paranaense já se encontrava plenamente ocupado. A problemática governamental certamente residia na busca por estratégias de integração dessas três comunidades distintas e com diferentes núcleos de centralização.³⁵

Ainda, conforme Julieta Cordova,

no Paraná, o início da década de 1950 viria justamente a demarcar um período de expansão cafeeira e de inserção aos interesses nacionais, com o emergente cultivo nas terras do Norte do estado.³⁶

Essa discussão fica mais clara com a reprodução do seguinte discurso do governador Paulo Pimentel:

34 **Jornal Diário Dos Campos**. Ponta Grossa: 25 ago. 1970.

35 Paraná Tradicional (litoral, Curitiba e Campos Gerais), Paraná moderno (Norte) e Sudoeste e Oeste. Cf. CORDOVA, Maria J. W. **Tinguis, pioneiros e adventícios na mancha loira do sul do Brasil...** *Op. cit.*, p. 217.

36 *Ibidem*, p. 118.

O objetivo primordial do programa de Governo para o período 1966/70 baseia-se na concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de elevação dos padrões de vida de toda a população, decorrente do aumento da produtividade do trabalho dessa população, obtida pela sucessiva introdução de novas técnicas de produção. Mas essa concepção não é em si suficiente. É necessário que o desenvolvimento integre, em seu processo, todas as camadas da população, todos os setores de atividade, todas as regiões do Estado e todas as manifestações da existência humana. A isso chamamos o desenvolvimento integrado que informou nossa plataforma de candidato e se converte em nossa filosofia de Governo.³⁷

Esse processo histórico é decorrente da organização das ações das lideranças acadêmicas e políticas das diferentes cidades e do imperativo político das lideranças do Paraná que enxergaram nas instituições universitárias mecanismos de aceleração do desenvolvimento econômico, social e cultural. Assim, é possível indicar que o conjunto das atividades de ensino superior no Estado do Paraná está atrelado ao amplo processo de estadualização das universidades. Ou seja,

as proposições do nacional-desenvolvimentismo - planejar o desenvolvimento, por meio da atuação direta, modernizante, racional e dinâmica do Estado - são apropriadas e associadas ao estadualismo³⁸.

O ambiente da criação das Universidades Estaduais de Londrina e de Maringá podem ser acessados na obra de Maria Rosemary Sheen. Essa autora afirma que “em 1960, existia no Paraná um total de dez estabelecimentos de ensino superior, dos quais sete públicos e três particulares”.³⁹ A autora avança ao tratar da expansão de instituições, pois,

37 PARANÁ *apud* GONÇALVES, Nádia; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1960). **Diálogos**, v. 12, n. 2/3, p. 143-171, 2008.

38 GONÇALVES, Nádia; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1960)... *Op. cit.*, p. 154.

39 SHEEN, Maria Rosemary C. C. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, p. 119.

no período de 1960 a 1967 foram criadas cinco novos estabelecimentos. De 1967 a 1969 foram criadas mais sete. Desta forma, em 1969, o Paraná contava com um total de vinte e dois estabelecimentos de ensino superior”.⁴⁰

Na sequência, Sheen observa que

após a fundação das três Universidades Estaduais, foram criadas até 1979 mais dezenove estabelecimentos desse nível de ensino; contando o Paraná, em 1980, com quarenta e quatro instituições de ensino superior.⁴¹

Na cidade de Londrina, Shenn indica que em 1967, o jornal Folha de Londrina noticiou a proposição por parte de Câmara Municipal de Vereadores de uma comissão para discutir e viabilizar, juntos às autoridades do Paraná e da capital da República, a criação de uma universidade federal na referida cidade.⁴² No mês de agosto do mesmo, a Folha de Londrina, ao noticiar a participação do governador Paulo Pimentel no lançamento da pedra fundamental da Faculdade de Medicina, destacou que: “Cidade Universitária Paulo Pimentel é o nome que será dado ao ‘Campus’ onde funcionará a futura Universidade do Norte do Paraná”.⁴³ Além disso, conforme noticiou este periódico de Londrina, o governador Paulo Pimentel decretou que a “intenção de seu governo [era] trazer para Londrina e para o Norte do Paraná uma universidade”.⁴⁴

A proposição de criação de uma Universidade no Norte do Paraná criava alguma preocupação entre as lideranças da cidade de Maringá, pois também reivindicavam a fundação de uma instituição universitária nessa cidade. Conforme relata Shenn, Flávio Pasquinelli, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e presidente do grupo de trabalho para criação da Universidade de Maringá, em reunião do Rotary Clube informou da conversa com

40 SHEEN, Maria Rosemary C. C. **Política educacional e hegemonia...** *op. cit.*, p 119.

41 *Ibidem.*

42 Cf. *Ibidem*, p. 137.

43 Jornal Folha de Londrina *apud* SHEEN, Maria Rosemary C. C. **Política educacional e hegemonia...** *op. cit.*, p 139.

44 *Ibidem*, p. 140.

o professor da UFPR José Moure que presidia as atividades de reforma universitária no Paraná. Dessa conversa merece destaque a informação de que estava em curso a ideia de se criar a Universidade do Café na cidade de Londrina. Além disso, Pasquanelli relata que apresentaram ao professor da UFPR argumentos na tentativa de viabilizar a criação, também, de outra Universidade na cidade de Maringá.

Essa proposição, recebida com grande simpatia pelo professor José Moure, ganhou forte reverberação no dia 10 de maio de 1969, quando o governador Paulo Pimental assumiu na presença de lideranças políticas e da comunidade de Maringá, o compromisso de criar uma universidade nessa cidade. Na ocasião foi entregue ao governador um memorial com indicativo da criação de uma universidade. No referido memorial havia um conjunto de elementos, entre os quais destacamos o primeiro: “graças ao espírito e visão de V. Exa. Maringá será a sede regional de uma universidade”.⁴⁵

O movimento que resultou na criação das três primeiras universidades estaduais do Paraná está associado a um duplo movimento: articulação das lideranças locais e regionais e ação compartilhada entre os grupos das três regiões e o Governo de Paulo Pimentel. Assim sendo, compartilhamos da assertiva de Shenn de que “enquanto as comunidades locais desenvolviam suas campanhas voltadas à criação da sua universidade, o Governo procurava expandir o ensino universitário para o interior”.⁴⁶

As três universidades foram criadas por meio da Lei Estadual nº 6.034, de 06 de novembro de 1969. A criação da Universidade Estadual de Londrina ocorreu a partir da incorporação da:

Faculdade Estadual de Direito de Londrina (FEDL), fundada em 1956, a Faculdade Estadual de Filosofia Letras de Londrina (FAFILO), fundada em 1956, a Faculdade Estadual

45 MEMORIAL *apud* SHEEN, Maria Rosemary C. C. **Política educacional e hegemonia...** *op. cit.*, p 141.

46 SHEEN, Maria Rosemary C. C. **Política educacional e hegemonia...** *op. cit.*, p 139.

de Odontologia de Londrina (FEOL), fundada em 1962, a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná (FMNP), fundada em 1967, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina (FECECOL), fundada em 1966.⁴⁷

A Universidade de Maringá foi estabelecida a partir da aglutinação da

Faculdade Estadual de Ciências Econômicas (FECEA), criada em 1959, a Faculdade Estadual de Direito (FEDM) de 1966, e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FAFIMAN), de 1966”.⁴⁸

E a Universidade Estadual de Ponta Grossa foi estabelecida a partir da junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, (1949) Faculdade de Direito (1952), Faculdade de Odontologia (1955), Faculdade de Farmácia e Bioquímica (1966) e Faculdade de Ciências Econômicas e Administração (1966), conforme Campos e Souza (2016).

O terceiro momento importante da história do ensino superior estatal no Paraná pode ser interpretado com o processo de constituição de universidades entre o final dos anos de 1980 e o início da década de 1990, com a criação da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Nos anos de 1980 estava em andamento a luta pela criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Ela surgiu da junção da:

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), criada pela Lei Municipal nº 620/1968, de 16 de dezembro de 1968, posteriormente incorporou outras faculdade isoladas a (FACISA), Faculdade de ciências humanas de Marechal Cândido Rondon. (FACIMAR), de Marechal Cândido Rondon; Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo

47 SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense**: a constituição da FAFIG/UNICENTRO em Guarapuava (1970-1990). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016, p. 56.

48 *Ibidem*.

(FACITOL), e a Fundação Universidade Estadual Oeste do Paraná (FECIVEL). Em 1991, a Lei Estadual nº 9.663/1991, transformou a mesma autarquia a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná denominada UNIOESTE.⁴⁹

A história do ensino superior nesta região é bem retratada na dissertação de Leni Terezinha Marcelo Pinzan.⁵⁰ Pela exposição da autora os cursos foram estabelecidos a partir da ação dos municípios. Essa situação passou a gerar divergências e dificuldades na manutenção do ensino superior, uma vez que a responsabilidade dos municípios deveria ser o ensino primário. Diante disso,

as prefeituras-sede custeavam as ampliações físicas necessárias e amanutenção das faculdades, com atendimento que abrangia estudantes vindos dediferentes municípios da região e até de outras regiões do país.⁵¹

A saída apontada era de que “esses encargos,do ponto de vista dos prefeitos dos municípios-sede de faculdades, deveriam serrateados também entre os demais municípios”.⁵²

Essa autora registra que o marco do processo da UNIOESTE está demarcado:

Em reunião realizada na cidade de Guaraniaçu (PR), em 19 de abril de 1985, decidiu-se pela criação da Universidade do Oeste. A reunião foi promovida pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP e pela Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE, e registrou a participação de prefeitos, secretários municipais de educação, diversos representantes estudantis, professores das faculdades, deputados estaduais da região, membros da Comissão Paritária para a Política do Ensino Superior do Paraná, secretários estaduais da Educação e do Interior, e membros da Comissão Pró-Universidade do Oeste.⁵³

49 SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense...** *Op. cit.*, p. 57.

50 Cf. PINZAN, Leni T. M. **Unioeste: a histórica luta pela estadualização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

51 *Ibidem*, p. 94.

52 *Ibidem*.

53 *Ibidem*, p. 95.

As lutas pela constituição da UNIOESTE ocorreram no mesmo no contexto da mobilização pela fundação da UNICENTRO. Naquele momento, conforme Pinzan, a Secretaria Estadual de Educação dizia que as instituições de ensino superior eram criadas, mas “ficavam à própria sorte. O Paraná era o único estado da federação a arcar com o ônus do ensino superior, o que a legislação determinava ser de competência do Governo Federal”.⁵⁴ O governo de José Richa (1983-1986) defendia a federalização das faculdades e universidades estaduais do Paraná, demanda recusada pelo governo federal daquele momento. Diante disso, destaca Pinzan:

No dia 08 de maio de 1986, mediante um convênio entre Governo do Estado do Paraná, municípios-sede das IES (Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu) e as fundações municipais, foi assinado o termo de compromisso para a estadualização (FECIVEL, FACISA, FACIMAR e FACITOL). Foram estabelecidos mecanismos para que todas as partes se comprometessem mutuamente com a viabilização da manutenção e implementação da estadualização, tais como a doação de patrimônios ao estado, e a criação, implantação e implementação da UNIOESTE.⁵⁵

Entretanto, ainda demorou para ser regulamentada a lei de criação da UNIOESTE. A estadualização foi aprovada por meio de lei no final do ano de 1986. Entretanto, houve muita luta para sua efetivação durante o governo de Álvaro Dias (1987-1991), ocorrendo no ano de 1987.

A UNICENTRO remonta à fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, no ano de 1970. De modo semelhante ao que ocorreu no processo de criação do ensino superior em Ponta Grossa, Maringá e Londrina, a imprensa de Guarapuava associava a constituição de instituições universitárias às lideranças políticas, como atesta fragmento do jornal Esquema do Oeste ao destacar que a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, “nasceu da operosidade do prefeito Moacyr Julio Silvestri, que, quando deputado a Assembléia Estadual,

54 PINZAN, Leni T. M. *Unioeste... Op. cit.*, p. 97.

55 *Ibidem*, p. 99.

apresentou o anteprojeto para sua criação”. Além disso, destaca que “tal idéia recebeu a consideração e apoio do deputado João de Mattos Leão, digno representante de nossa região na assembléia, bem como a acolhida simpática do governador Paulo Pimentel”.⁵⁶ É importante assinalar que no momento da criação das três primeiras universidades estaduais, a região do Centro Oeste do Paraná criava sua primeira faculdade. Conforme Szeuszuk, a Universidade Estadual do Centro Oeste, criada em 1990,

surgiu da incorporação de duas Faculdades: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava criada em 1968 e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati de 1975.⁵⁷

A pesquisa de Anderson Szeuszuk narra os detalhes do processo de organização da comunidade acadêmica em defesa da criação da UNICENTRO, uma vez que o governo do Estado pretendia criar uma Universidade com junção de todas as faculdades isoladas, com a reitoria centralizada na capital do Paraná. Outra possibilidade indicada para a demanda da cidade de Guarapuava foi transformar as faculdades que lá existiam em campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As duas alternativas foram rejeitadas pela cidade. Em Guarapuava, “após a conquista da não incorporação, intensificouse o movimento para autorização da universidade”,⁵⁸ culminando que “em março de 1990, depois de muita luta pelas forças locais, o governador Álvaro Dias, em visita a Guarapuava, na FAFIG, assinou o projeto de Lei, que criaria a UNICENTRO”.⁵⁹

Nas linhas anteriores observamos que o governador José Richa defendia a federalização das instituições estaduais de ensino superior. Alguns anos mais, o governador Roberto Requião (1991-1994) qualificava

o ensino superior público mantido pelo Estado (as fundações),

56 Jornal Esquema do Oeste *apud* SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense...** *Op. cit.*, p. 97.

57 SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense...** *Op. cit.*, p. 56.

58 *Ibidem*, p. 125.

59 *Ibidem*, p. 128.

como corporativista, ocioso e com pouca produtividade, com gastos extremamente excessivos, perdulário e oneroso demais para a sociedade e o Estado, se mantidas na forma em que se encontravam. [Além disso, ele] entendia que elas eram de responsabilidade da União, caso a Constituição fosse realmente levada a sério.⁶⁰

É notável uma diferença entre os dois momentos de criação das universidades estaduais. No final da década de 1960 havia uma disposição do governo do Estado para transformar faculdades isoladas em universidades. O governador Paulo Pimentel usou a condição de originário do interior para capitalizar seu nome no campo político. Igualmente, as lideranças dos municípios se mobilizaram e buscaram congregar forças que culminaram na criação das três primeiras universidades do Paraná. Na tese de Shenn (2000) observa-se uma discussão minuciosa da articulação entre as lideranças regionais e os dirigentes do Estado do Paraná que resultou na criação das Universidades de Maringá e Londrina. É importante assinalar que Shenn identifica que o debate desses projetos perpassou por uma pequena parte da população de região daquelas cidades. Na experiência de Ponta Grossa não parece ser diferente. No entanto, a publicação dos debates no âmbito da imprensa sustenta a hipótese de que a defesa das três primeiras universidades perpassou de modo intenso pelo debate de uma opinião pública que se formava pela cultura escrita de alguns periódicos da cidade.

A criação da UNIOESTE e da UNICENTRO, conforme as pesquisas de Pinzan⁶¹ e Szeuszuk⁶², deu-se a partir de intenso debate e pressão das comunidades e das lideranças regionais sobre o governo do Paraná. É possível dizer que os governos paranaenses (José Richa e Álvaro Dias) sancionaram as leis de criação após forte pressão da comunidade, situação diferente do contexto de criação das três primeiras universidades. No final dos anos de 1980 havia, por parte dos governos do Paraná, a compreensão de que

60 PINZAN, Leni T. M. **Unioeste...** *Op. cit.*, p. 116.

61 *Ibidem*.

62 SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense...** *Op. cit.*

as instituições estaduais de ensino superior do Estado deveriam ser federalizadas. Além disso, o contexto da gratuidade do ensino superior nas faculdades e universidades estaduais (a partir do ano de 1988) obrigou o Estado a dispensar mais recursos para manutenção das referidas instituições, aspecto que reforçava a tentativa de federalização do ensino superior do Paraná. Por fim, é importante observar que a origem da UNIOESTE está relacionada a um conjunto de faculdades municipais, característica diferenciada em relação à experiência da UEPG, UEL, UEM e UNICENTRO que se originaram de faculdades estaduais.

A década de 1990 foi marcada por tentativas diversas que objetivavam restabelecer as cobranças de anuidades e mensalidades. Há um conjunto de pesquisas que retrata o ensino superior estatal paranaense daqueles anos, destacando-se a investigação intitulada *As Universidades Estaduais paranaenses e o Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências*, realizada por Eliete dos Santos Camotti em 2006. A ideia de federalização manteve-se presente entre algumas lideranças políticas paranaenses. Entretanto, essa proposição esbarrou na vontade política e administrativa do governo federal, pois demandaria que a União destinasse recursos para instituições mantidas pelo erário do Estado do Paraná. Essa dificuldade resultou na tentativa de repassar parte da responsabilidade do custeio das universidades estaduais às próprias instituições, podendo culminar em cobranças de taxas por serviços prestados e/ou de mensalidade ou anuidades de estudantes.

É importante assinalar que a criação da UNIOESTE e da UNICENTRO ressoava o interesse para o estabelecimento de outras universidades estaduais, seguindo o caminho de junção de faculdades isoladas. Aliás, no momento de criação da UNICENTRO havia uma proposição das lideranças políticas de União de Vitória para fundar a Universidade Estadual do Iguazu. Paralelamente a essas demandas, observa-se a contínua resistência por parte dos governantes paranaenses na manutenção do ensino superior paranaense. Na segunda metade da década de 1990, houve forte

ataque do governo Lerner às universidades, o que gerou intensa resistência para manutenção das universidades já existentes. Não obstante, em 2001, houve aprovação da criação da Universidade Estadual do Paraná, ainda no governo Lerner, muito embora a ideia dessa instituição não tenha saído do papel. Na tentativa de efetivar a criação dessa nova universidade, a Lei 17590 - 12 de Junho de 2013

altera os dispositivos que especifica da Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, as entidades de ensino superior que menciona, e adota outras providências”.⁶³

A lei de 25 de outubro de 2001 estabeleceu em seu artigo primeiro quais seriam as faculdades isoladas a compor a UNESPAR:

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, a Faculdade de Artes do Paraná - FAP, a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana - FECEA, a Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI, a Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho - FAEFIJA, a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba - FAFIPA, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio - FAFI-CP, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho - FAFIJA, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá - FAFIPAR e a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - FAFI, ficam integradas em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, vinculada ao órgão estadual responsável pela definição, coordenação e execução das políticas e diretrizes na área de Ensino Superior.⁶⁴

A lei aprovada em 2001 previa a constituição da

63 PARANÁ. **Lei nº 17.590 de 12 de Junho de 2013.** Altera os dispositivos que especifica da Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em: <<http://www.aprapr.org.br/wp-content/uploads/2011/11/Lei-17590-12-de-Junho-de-2013-Cria%C3%A7%C3%A3o-UNESPAR-APMG.pdf>>. Acesso em> 04 nov. 2017.

64 PARANÁ. **Lei nº 13.283 de 25 de outubro de 2001.** Integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=3611&codItemAto=24016>. Acesso em: 04 nov. 2017.

Universidade do Paraná a partir da junção de todas as faculdades e escolas isoladas estaduais existentes. Porém, observa-se que a proposta inicial previa a criação da Universidade do Norte Pioneiro sem a inclusão das faculdades de outras regiões, conforme aprovação das leis de 2001 indicadas acima. Conforme Benedito Teles (2001, n. p.), em notícia do jornal Folha de Londrina (22/06/2001):

O projeto de lei 172/00 apresentado pelo então deputado e atual vice-prefeito de Curitiba Beto Richa (PTB) prevê a criação da Universidade Estadual do Norte Pioneiro com a reunião de três instituições estaduais de ensino superior no município de Jacarezinho. A UENP seria formada pela Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (Fafija) e a Faculdade de Educação Física de Jacarezinho (Faefija).⁶⁵

O governo de Lerner aprovou a lei que resultou na criação da UNESPAR, conforme indicamos anteriormente. No entanto, ela não se efetivou, pois foi criada apenas no âmbito da legislação. Diante disso, em 2006, no governo de Roberto Requião houve nova alteração da legislação de 21 de dezembro de 2001, pois por meio da Lei 15300 de 28 de setembro de 2006 foi criada a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), composta pelas seguintes instituições, conforme discriminação do artigo primeiro:

Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – FUNDINOPI, a Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho – FAEFIJA, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFI-CP, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA, e a Fundação Faculdade Luiz Meneghel – FFALM, estadualizada em atendimento à Lei Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001 e regulamentada pelo Decreto Estadual nº 1.052, de 11 de abril de 2003, ficam integradas em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.⁶⁶

65 TELES, Benedito. **Jornal Folha de Londrina**: Londrina, 22 de jun. 2001.

66 PARANÁ. **Lei. nº 15.300 de 28 de setembro de 2006**. Integra em autarquia denominada Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=749&codItemAto=6024>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

Pelo exposto observa-se que parte das faculdades reunidas que deu origem à UNESPAR no ano de 2001, foi deslocada para a fundação da UENP no ano de 2006. Essa nova situação resultou na criação ou recriação da UNESPAR mais de uma década depois, pois em 2013 foi efetivamente estabelecida a partir da aglutinação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, da Faculdade de Artes do Paraná - FAP, da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana - FECEA, da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFI e da Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê.

As duas últimas universidades se constituem de modo diferenciado, pois contemplam faculdades estabelecidas em diferentes cidades. O caso da UENP é menos complexa, pois integrou instituições isoladas da região do Norte do Paraná. No entanto, a UNESPAR com sede da reitoria na cidade de Paranavaí foi formada com faculdades de União da Vitória, Curitiba, Paranaguá, Apucarana e Campo Mourão. De modo semelhante às anteriores, as duas universidades foram criadas por meio de aglutinação de faculdades e escolas estaduais já existentes. A partir de então o sistema estadual de ensino superior constitui-se de sete universidades, deixando de existir faculdades ou escolas isoladas.

Conclusões

Este texto recortou sua análise na história do ensino superior estadual paranaense, no contexto circunscrito entre 1949 e 2013. A primeira parte desta discussão está circunscrita ao contexto das décadas de 1950 e 1960, quando no Brasil e no Paraná houve um forte direcionamento das políticas públicas para a estatização do ensino superior, sem, é claro, impedir o crescimento de instituições privadas. A peculiaridade daqueles anos é de que existiu uma ênfase

em faculdades e universidades estatais, conforme pode ser observado no processo de federalização de instituições privadas (Cunha, 1989; Campos, 2008).⁶⁷

Outro aspecto desta narrativa consistiu em apresentar uma síntese do processo de criação das primeiras universidades estaduais, no final da década de 1960. Além disso, observou-se que aquele movimento teve continuidade nas décadas seguintes, com a criação de outras faculdades e com a aglutinação de instituições isoladas para composição de novas universidades: Estadual do Oeste do Paraná (1987/1988), Estadual do Centro-Oeste (1990), Estadual do Norte do Paraná (2006) e Estadual do Paraná (2013). O intervalo é longo, entre as primeiras estaduais (1970) e as duas seguintes (1987/1990), assim como em relação às últimas (2006/2013). Esses intervalos, relativamente longos, particularmente o período da década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, podem ser entendidos no âmbito da forte expansão do ensino superior privado e a quase estagnação do ensino superior estatal.

Não foi possível explorar o processo de interiorização do ensino superior nas diversas regiões do Paraná, pois houve a criação de inúmeras faculdades nas mais variadas cidades. Entretanto, ficou explícito que o movimento de interiorização de faculdades e universidades estava presente desde a década de 1950, ganhando maior força no final da década de 1960. Naquele contexto, a federalização da UP foi defendida sob a alegação de que a iniciativa particular/privada não apresentava força para expandir o alcance do ensino superior. Ao mesmo tempo, os grupos políticos do Paraná identificaram que a UP ficou restrita às demandas da capital. Nesse sentido, de modo acertado e em atendimento aos interesses das camadas políticas das principais cidades do interior, os governantes do Paraná assumiram a interiorização do ensino superior, utilizando-se para associar às suas origens do interior, seja no contexto da década de 1950 com Moysés Lupion ou nos anos

⁶⁷ Cf. CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica...** *Op. cit.*; CAMPOS, Nívio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)...** *Op. cit.*

de 1970 quando Paulo Pimental explicitava seu compromisso como homem do interior com a interiorização do ensino superior.

Entretanto, a criação das Universidades Estaduais do Oeste e do Centro-Oeste resultou de intensa organização e pressão sobre os governos de José Richa e Álvaro Dias. As duas últimas, igualmente, resultaram de longo processo, marcado por três fundações oficiais, sendo a de 2001 estabelecida apenas no âmbito da lei, sem efetiva transformação das faculdades em Universidade do Paraná (UNESPAR). O movimento dos anos de 1980 que redundou na criação das duas universidades (UNIOESTE e UNICENTRO) ensejou a perspectiva de transformar as demais faculdades isoladas em novas universidades, em particular pela mobilização das comunidades afetadas às diferentes instituições isoladas. Dessa forma, as duas primeiras décadas do século XXI consubstanciaram essas perspectivas, pois o Norte do Paraná viu constituir-se a UENP e as demais faculdades, espalhadas por regiões e cidades diversas, aglutinaram-se para estabelecer a UNESPAR.

Referências:

Fontes

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. **Ata da instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa realizada no dia 12 de novembro de 1949.**

Livro 1, p. 1.

JORNAL DIÁRIO DOS CAMPOS. Ponta Grossa, 1947-1950; 1969-1970.

LACERDA, Flávio S. de. Relatório do Reitor. In: **Anuário da Universidade do Paraná.** Curitiba, 1949, p. 81-91.

LUPION, Moysés. Discurso do governador na sessão solene da Assembleia Universitária de 19 de dezembro de 1950. In.: **Anuário da Universidade do Paraná.** Curitiba, 1950, p. 46-50.

PARANÁ. **Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação de 1949.** Estabelece a organização do sistema de educação do Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104272/1949_Anteprojeto%20da%20LEI%20ORG%C3%82NICA%20DA%20EDUCA%C3%87AO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2017.

Paraná. **Lei. nº 15.300 de 28 de setembro de 2006.** Integra em autarquia denominada Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=749&codItemAto=6024>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

Paraná. **Lei nº 17.590 de 12 de Junho de 2013.** Altera os dispositivos que especifica da Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, que integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em: <<http://www.aprapr.org.br/wp-content/uploads/2011/11/Lei-17590-12-de-Junho-de-2013-Cria%C3%A7%C3%A3o-UNESPAR-APMG.pdf>>. Acesso em> 04 nov. 2017.

Paraná. **Lei nº 13.385 de 21 de dezembro de 2001.** Autoriza a estadualização da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná - FACINOR, com sede em Loanda, da Fundação Faculdades Luiz Meneghel, com sede em Bandeirantes e da Escola Superior de Ciências Agrárias - ESCA, com sede em Guarapuava e adota outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=2959&codItemAto=19995#19995>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

Paraná. **Lei nº 13.283 de 25 de outubro de 2001.** Integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=3611&codItemAto=24016>. Acesso em:

04 nov. 2017.

Paraná. **Lei nº 6.034 de 6 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093>>. Acesso em: 04 de nov. 2017.

REVISTA VEJA. Universidades estaduais ameaçam parar no Paraná. Editora Abril, Edição de 24 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/universidades-estaduais-ameacam-parar-no-parana/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

TELES, Benedito. Assembleia aprova criação da UENP. Universidade Estadual do Norte Pioneiro irá reunir faculdades de direito, filosofia, ciências e letras e educação física de Jacarezinho. **Folha de Londrina**, Londrina, n. p., 22 jun. 2001. Disponível em: <<http://www.folhadelondrina.com.br/cidades/assembleia-aprova-criacao-da-uenp-344421.html>>. Acesso em: 22 out. 2017.

Bibliografia

BARREYRO, Gladys B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

CAMPOS, Névio de; SOUZA, Eliezer. F. **Ensino superior nas páginas do Diário dos Campos (1947-1950)**. *Educar em Revista*, v. 4, p. 273-290, 2016.

CAMPOS, Névio de. Ensino superior no Paraná: notas introdutórias sobre a produção acadêmica. *In.*: Seminário interinstitucional de pesquisa em educação da região sul, 2., 2017, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2017. n. p.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

CHAVES, Niltonci. B. **A cidade civilizada**: discursos e representações

sociais no jornal Diário dos Campos na década de 1930. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.

COMOTTI, Eliete S. **As Universidades Estaduais paranaenses e o Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002):** políticas públicas, privatismo e resistências. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CORDOVA, Maria J. W. **Tinguís, pioneiros e adventícios na mancha loira do sul do Brasil:** o discurso regional de formação social e histórica paranaense. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DURHAM, Eunice R.; SAMPAIO, Helena. **Ensino privado no Brasil.** São Paulo: NUPES/USP, 1995.

FRASSON, Antonio C. **O ensino superior em Ponta Grossa:** o tempo das faculdades. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

GONÇALVES, Nádia; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1960). **Diálogos**, v. 12, n. 2/3, p. 143-171, 2008.

MORAES, Thiago P. B. de; TERRECILLAS, Geraldo L. da S. Onde está a demanda por ensino superior no Brasil? Um estudo sobre o padrão de interesse por cursos no país. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, ano 3, n. 5, p. 3685-3707, 2014.

PINZAN, Leni T. M. **Unioeste:** a histórica luta pela estadualização. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. São Paulo: NUPES/USP, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SHEEN, Maria Rosemary C. C. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOUZA, Eliezer F. **Intelectuais, modernidade e discurso educativo no jornal Diário dos Campos (1907-1928)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense: a constituição da FAFIG/UNICENTRO em Guarapuava (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CONHECER O PROFESSOR DE HISTÓRIA: A BUSCA DA IDENTIDADE COM O MÉTODO QUANTITATIVO

Tiago Alinor Hoissa Benfica¹

Introdução

Apresenta-se um recorte da dissertação de mestrado *Perfil do professor de História*. A pesquisa baseou-se na literatura sobre a identidade docente e o ensino de História tentando visualizar a racionalidade que existe na docência. Para isso, elaborou-se um questionário que foi respondido por professores da cidade de Dourados, no ano de 2009. A maioria das respostas foram heterogêneas, com destaque a respostas neutras, embora tenham-se encontrado tendências mais marcantes em algumas das situações levantadas.

Este trabalho é o recorte da dissertação de mestrado *Perfil do professor de História*.² O trabalho de pesquisa buscou basear-se nas discussões de “textos teóricos” das disciplinas cursadas durante o mestrado, na literatura sobre o ensino de história que versava sobre o professor de História, e em um questionário construído para a referida pesquisa que foi respondido por quase cinquenta professores da cidade de Dourados, no final do ano letivo de 2009.

O questionário buscou captar aspectos que formariam a identidade do professor de História. De certo modo, ele também refletia também a crença do pesquisador na cientificidade da História, alimentada pela promessa de obtenção de dados extremamente

¹ Doutor em História pela UFGD. Bolsista CAPES, pós-doutorado, do edital MEMÓRIAS BRASILEIRAS: BIOGRAFIAS. Título do Projeto: Biografias intelectuais: trajetórias de pesquisadoras. Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, Campus de Paranaíba-MS.

² BENFICA, Tiago Alinor H. **Perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

confiáveis, mais especificamente dados quantitativos, quase como que uma forma de tentar separar as interpretações subjetivas das objetivas. Essa maneira da autoria ver a pesquisa e o ensino de História sofreu modificações ao longo do percurso formativo, o que também ocorreu com a crença em um método “objetivista” e presenteísta, o questionário com perguntas “fechadas” ou quantitativas. Apesar das mudanças de perspectivas, as questões levantadas, acredita-se, permanecem pertinentes, e por isso houve poucas modificações na forma em que o texto se apresenta.

A identidade e o professor

O processo de formação da identidade de professor inicia-se ainda na infância, na qual o então aluno se confronta com a figura do professor; perpassa os níveis fundamental e médio da educação; sofre um novo impulso na formação universitária, e permanece na vida profissional.³ Nos primeiros anos da docência, as principais crenças do “novo” professor são testadas, às vezes de modo dramático.

A compreensão do termo identidade, como uma instância dinâmica, um processo em modificação, encontra em Maffesoli o conceito identificação, ao ressaltar “que a pessoa é composta de uma série de estratos que são vividos de um modo sequencial, ou mesmo que podem ser vividos concorrentemente, ao mesmo tempo”, utilizando-se da metáfora “casca de cebola” para ilustrar o caráter compósito das identidades.⁴

Essa estratificação das identidades no jogo social, em especial o modo de olhar pós-moderno, tem como mérito as análises sobre o lado emocional, irracional e simbólico dos sujeitos. Contudo, não são suficientes para se tratar da identidade do professor de História, posto que, mesmo tendo a disciplina de

3 Cf. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

4 MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996, p. 333.

História seus aspectos estéticos, a identidade do professor necessita da racionalidade mais ou menos organizada para sua existência, reflexo da sistemática da própria disciplina. Se fosse o contrário, este trabalho iria buscar nos professores as competências lúdicas e de performance da aula expositiva do professor, considerando-os como ícones, modelos de bons professores a serem seguidos por outros, e o professor de cursinho pré-vestibular seria o padrão para se seguir no ensino médio. A boa retórica passaria por cima dos objetivos e do método de ensino.

Na lida docente, o trabalho do professor com o conhecimento e com o aprendizado do aluno, não se exclui a manipulação simbólica, operada no contexto de uma didática que, se tomada apenas por suas características emocionais, é insuficiente. A racionalidade iluminista, criticada em várias esferas sociais, inclusive no ensino, não se mostra, neste caso, de fácil superação.

Para se pensar a identidade do professor, toma-se como modelo as múltiplas identidades que o sujeito dispõe, associadas à sua memória, à suas experiências, à sua história de vida, subsidiada pelo componente conhecimento, formador do saber docente.

Portanto, para melhor visualizar as possibilidades e os limites do conhecimento de si e de sua disciplina, o conhecimento científico é essencial para se discutir a identidade do professor de História. Esse pensamento se relaciona com as teorias de Moscovici, segundo as quais

podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. Mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos.⁵

As identidades, formadas no contato com o outro, defrontam-se com as representações do mundo lançadas sobre o sujeito. O trabalho com as representações sociais visa, ao estudar

5 MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guarechi. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 35.

seus mecanismos, abrir possibilidades para que se possa ser menos determinado por elas, estar menos assujeitados a suas regras. Assim, ao se discutir temas sobre identidade, é necessário ter em mente a categoria poder, pois a identificação não é operada na ingenuidade, encontrando-se numa relação de barganha.

Portanto, ao se falar da identidade do professor, o termo empregado já limita a discussão sobre um tipo de identidade, sem excluir possíveis associações sexistas, étnicas, religiosas e políticas para a individualidade do professor.

Este trabalho pensa o professor de História a partir da matriz disciplinar em que esse docente se encontra inserido. As normatizações sobre o professor – discursos do tipo “deve ser” – não estão descartadas e, apesar de situações problemáticas que esse tipo de discurso pode acarretar, é justamente a tentativa de definir o sujeito que torna possível falar numa identidade, na qual existem saberes diferenciados e compartilhados, que se somariam para a finalidade educativa. Agora, já que o fato comunicacional engloba a sociedade, ele ressoa uma gama enorme de opiniões sob diversos assuntos. Para um projeto educacional existir e resistir às provas, é necessário haver um nivelamento de opiniões, apoiadas numa metodologia.

Rüsen afasta-se pontualmente de alguns marcos pós-modernos para discutir o papel da história na formação identitária.⁶ Encontrando-se mais para o polo apolíneo, portanto afastando-se da face dionisíaca dos pós-modernos, esse autor desenvolve teoricamente e utiliza em seus escritos o conceito de “consciência histórica”. Esse conceito visa a descrever um fenômeno formado e ativado pelo indivíduo quando, no presente, são percebidas carências de orientação na vida prática, levando-o a questionar o passado por meio do presente. De acordo com esse autor,

a apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as

6 Cf. RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes.⁷

Ainda segundo esse autor, a consciência histórica, operada pela narrativa histórica, consegue unir as três dimensões temporais – passado, presente e futuro – que, mediante a constituição de sentido sobre a experiência do tempo,

se trata afinal de contas da *identidade* daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. A experiência do tempo é sempre uma experiência da perda iminente da identidade do homem (também aqui a experiência mais radical é a da morte). A capacidade dos homens de agir depende da aptidão em fazer valer a si próprios, a sua subjetividade, portanto, na relação com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, como permanência na evolução do tempo, à qual precisam reagir com suas ações e que, simultaneamente, produzem por essas mesmas ações.⁸

Essa interpretação do conceito de identidade é discutida mediante as possíveis contribuições do conhecimento histórico, científico ou não. O pensamento de Rösen sublinha o processo pelo qual os sujeitos podem assenhorearem-se do passado, na articulação da narrativa histórica, formando a identidade pela representação da continuidade do sujeito que abrange as dimensões temporais, sobretudo as mudanças que se operam nos efeitos da passagem do tempo, ou seja, o que a transformação temporal pode resultar em ganho ou perda de sentido para a identidade. O sentido da narrativa pode proporcionar marcos para que o indivíduo não se perca nas mudanças de si mesmo e do mundo, a fim de se orientar no tempo, levando-o a ativar mecanismos de fixação identitária, mesmo pressionado por descentramentos.

7 RÜSEN, Jörn. **Razão histórica...** *Op. cit.*, p. 63.

8 *Ibidem*, p. 66.

Para não se alongar esse debate, aponta-se que Rösen discorre sobre as potencialidades do trabalho intelectual da história, as quais podem atuar na vida cotidiana, e não exclusivamente na pesquisa sistemática. Não apenas a memória ou as lembranças podem ser elementos constitutivos da identidade, mas também o trabalho sistemático sobre os vestígios da história.

A linha de Jörn Rösen tem o mérito de organizar sua teoria mediante categorias de tipos ideais para olhar a utilidade da história na vida cotidiana. Utilizar seus conceitos, conforme modelos para ver como o material empírico das pesquisas se enquadram é, por vezes, uma estratégia reducionista, da realidade social. Dizer que o professor de História possui consciência histórica não quer dizer que não haja muitos problemas nessa “consciência”, alguns até chocando-se com a matriz disciplinar, em especial na esfera metodológica.

Nesta pesquisa, o principal dilema que os dados apontam refere-se ao fato de a comunicação, e as vias do conhecimento científico, estarem sendo executados mediante vários empecilhos presentes no ambiente escolar. Problemas esses de ordem institucional, cultural e epistemológica. A discussão sobre a educação se apresenta algumas vezes como elemento de tabu, mesmo na escola, entre os professores.

Por meio dos dados obtidos na pesquisa, houve a tentativa de visualizar o quanto os professores de História se autorreconhecem, no sentido de assenhorearem-se de si mesmos, o que pode ser discutido na perspectiva da consciência histórica; e o quanto são assujeitados pelos discursos, respondendo e até mesmo cedendo às pressões das representações sociais.

Os dados deste artigo possibilitam, mais especificamente, tematizar as identificações do professor enquanto sujeito e profissional, com vistas a visualizar de que forma o professor se relaciona com alguns elementos da memória e com figuras do ambiente escolar, inseridos nas questões deste capítulo. Nessa tentativa, busca-se aproximar de mecanismos de configuração das

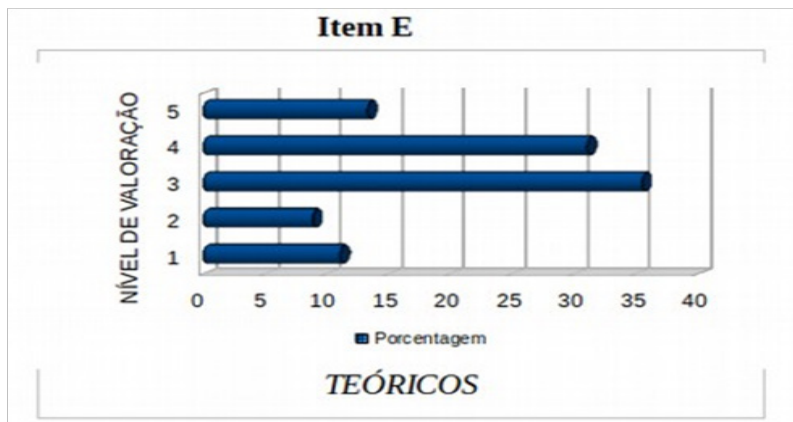
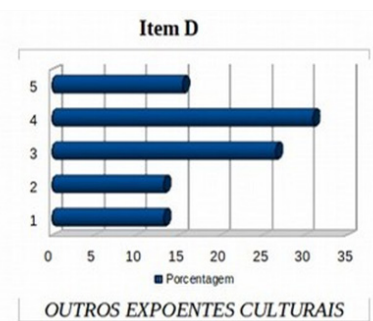
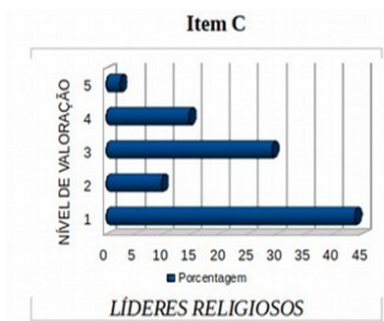
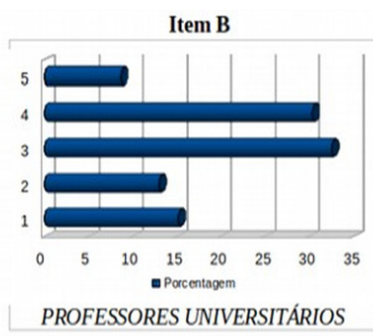
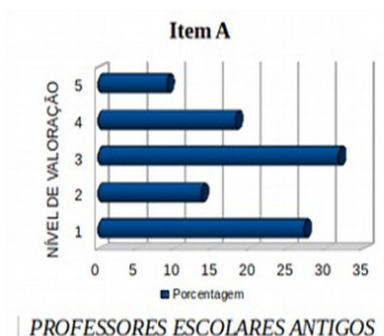
identidades dos professores, mediante a atribuição de valores que os professores fizeram ao responderem as questões, e em relação a alguns símbolos, importantes para a ancoragem em situações de rápida decisão na sala de aula e também para o planejamento das aulas.

As informações foram colhidas pelo questionário utilizando método de escala Likert. Os dados constam, primeiramente, de uma tabela com a média e o desvio padrão das alternativas, cuja valoração varia de 1 para o valor mais baixo ou nulo até 5 para o valor mais elevado. Em seguida, as mesmas informações foram representadas em gráfico, dividido por cada item das questões. Ao todo, quatro questões foram expostas neste trabalho.

Primeira questão: personalidades que influenciam a prática docente

A questão a seguir foi elaborada para captar elementos que refletissem a história de vida dos professores, tendo em vista a hipótese de que os elementos referidos nos itens causassem interferência na configuração da postura profissional do professor de História. A dispersão dos níveis de valorações dos itens é o traço marcante das respostas. Logo abaixo, encontram-se os resultados obtidos:

TABELA 1: Sujeitos que influenciam a postura do professor em sala de aula		
ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Professores escolares antigos	2,68	1,29
Professores universitários	3,04	1,18
Líderes religiosos	2,43	1,8
Outros expoentes culturais	3,22	1,25
Teóricos	3,27	1,14



Pelos dados do item A, observa-se que muitos professores assumem a influência de professores antigos. A maioria individual busca evitar respostas mais contundentes; contudo, os itens de menores pesos constituem a maioria das respostas. Nas avaliações 1 e 2, existe um claro conflito entre o atual professor e a representação do antigo, uma cifra de 40%, na tentativa do professor atual se desvencilhar da imagem do antigo.

Esse conflito foi, e ainda é, motivo de debates em trabalhos acadêmicos. Se se pensar na dicotomia do antigo e do moderno em termos de didática, os professores que ponderaram baixos valores buscaram se esquivar de uma identificação com aqueles professores que exigiam a recepção passiva das informações, característica de um tipo de perfil do professor que exige a memorização de fatos e datas e trata com rigidez as questões disciplinares.

No entanto, apareceram professores que assumiram certo tipo de influência. Essa influência pode ser didática, na medida em que a tradição pedagógica garante certo tipo de segurança profissional e abre espaço para inovações pontuais. Pode também refletir a identificação com professores que inspiraram a admiração para a profissão de professor e o gosto pelo conhecimento histórico.

Seja como for, os dados demonstram a tentativa – pela maioria dos professores – de certo desvencilhamento simbólico da imagem do professor antigo. Tais resultados não estão totalmente de acordo com os do pesquisador canadense Maurice Tardif (2004). Segundo este autor, pelo fato de o profissional ficar inserido, no mínimo quinze anos em ambientes de ensino, se somado apenas os oito anos do antigo ensino fundamental, três do ensino médio e quatro da graduação, essa longa experiência

expressa toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. [...] Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo

no contexto de urgência e adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão.⁹

Não se pode negar os avanços na historiografia que são incorporados de uma geração a outra entre os professores em forma de “conteúdos”, embora a metodologia da aula tradicional mostre-se resistente. A tendência de recusa da imagem do professor antigo pode muito bem representar um dilema com a nova ou a “moderna” imagem de professor, em que a recusa de métodos tradicionais são incorporados nos discursos dos professores pela absorção da retórica normativa do ensino de História. Já a pragmática desse discurso não é possível aqui averiguar.

Em relação à influência exercida pelos professores universitários, referente ao item B, a grande maioria admitiu certo tipo de influência, apesar da média deste item não ter sido a mais alta. É de se destacar que $\frac{1}{4}$ dos professores não expressam ter uma boa imagem de seus formadores. Apareceram três grupos de respostas: os relativistas na valoração 3; os rechaçadores nas valorações 1 e 2, e o grupo que assume influência nas valorações 4 e 5.

As respostas do item C demonstram certa ponderação e até mesmo a recusa da influência de personalidades religiosas na esfera do ensino. Será esse um indício da laicização do ensino de História? No item C da questão, as respostas de pesos 3 a 5 admitiram ao menos a presença de certa influência do discurso religioso nas aulas de História. Esse agrupamento corresponde à cifra de 55% das respostas. Portanto, existe a presença do discurso religioso, não podendo ser averiguado em que medida ele aparece nas aulas. Pela heterogeneidade desse item, observa-se também as diferenças do perfil do professor de História, e ainda, certa influência do discurso tradicional no sistema de ensino. Aqueles professores que rechaçaram a influência de líderes religiosos alcançam a taxa de

⁹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional...** *Op. cit.*, p. 68-69.

45%.

O item D foi o segundo mais valorado, mesmo com o tom genérico do enunciado. Aqui, pode-se pensar na influência de personalidades como músicos, militantes políticos, atores e atrizes, numa tonalidade genérica. Essa influência foi assumida pela maioria dos professores, mas o significado das respostas ficou obscuro pela limitação metodológica na qual o assunto foi abordado no questionário.

Apesar das limitações aqui encontradas, é interessante imaginar figuras de professores. Gusmão (2004) aponta, ao longo de seu trabalho, a influência cultural recebida por certos professores, em que a crítica à sociedade, realizada pelos professores pesquisados, se vincula a personagens rebeldes da música e a figuras de resistência ao regime militar. O *rock*, por exemplo, é citado no seu trabalho tanto como um exemplo que possibilitou tanto o “despertar a consciência” quanto o de alienação.

No item E, os professores demonstraram manter vinculações com teóricos. Certamente, existem teóricos para todos os gostos e utilidades, até mesmo para se negar a funcionalidade da teoria.

Na questão em foco, sobre as personalidades que influenciam o professor em sala de aula, chama atenção o grau de relatividade presente nas respostas dos professores. Em nenhum item as avaliações mais altas – pesos 4 e 5 – constituíram a maioria. Parece que a identidade “professor de História” não é a mais valorizada face a outras identidades que o indivíduo pode assumir no jogo social, ou nas esferas identitárias. Esses dados podem resultar da ausência de itens com enunciados mais voltados ao idealismo docente, talvez mais atraentes, e que não foram contemplados pelo questionário.

Os resultados dessa questão abrem espaços para se pensar a relativização entre o afastamento do profissional, da identidade docente – demonstrada pelas respostas da maioria dos professores – como resultante da desvalorização social da imagem do professor.

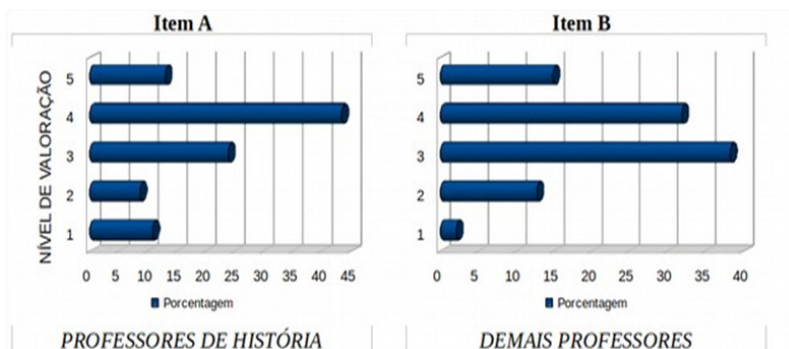
Essa assertiva pode ser negada caso comprove-se a insuficiência do método empregado.

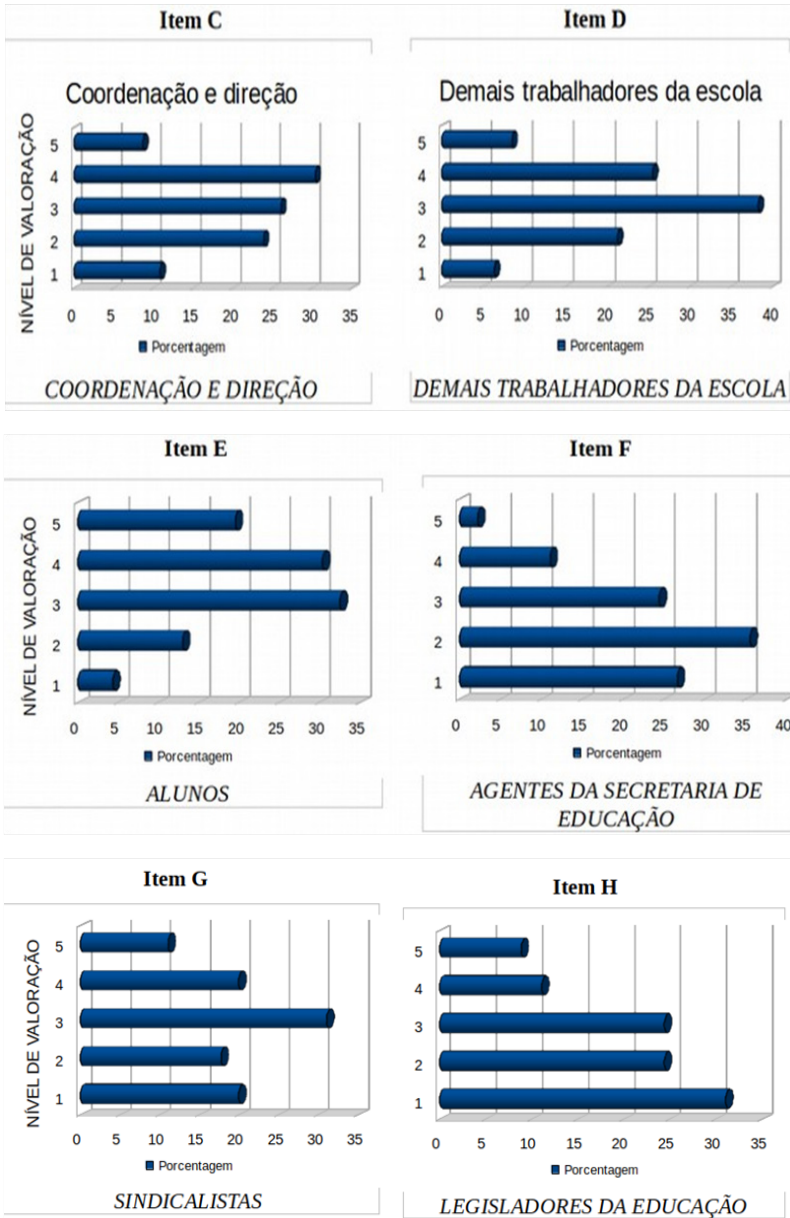
Segunda questão: identificação com atores do sistema escolar

Nessa questão tenta-se visualizar a identificação dos professores no círculo mais fechado da figuração escolar. Tentou-se contemplar, na questão, as figuras que interferem no cotidiano profissional do professor na escola, para se obter, de forma aproximada, o modo que o professor se identifica com elas. Seguem os dados:

TABELA 2: Com quais desses agentes educacionais você mais se identifica?

ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Demais professores de história	3,39	1,15
Demais professores	3,45	0,96
Coordenação e direção	3,02	1,15
Demais trabalhadores da escola	3,09	1,03
Alunos	3,48	1,08
Agentes da secretaria de educação	2,27	1,04
Sindicalistas	2,84	1,26
Legisladores da educação	2,42	1,27





Se se comparar os dois primeiros gráficos, observa-se no item A – identificação com os demais professores de História –, que pouco mais da metade dos professores de História tendem a possuir forte identificação entre si.

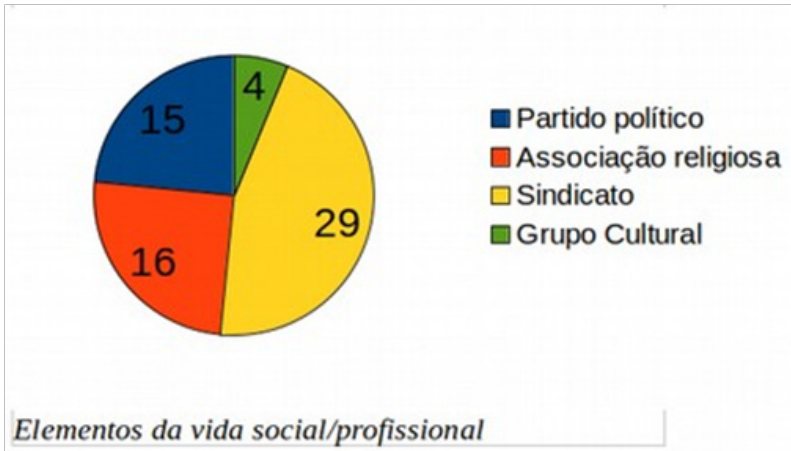
Em relação à identificação dos professores de História com os demais professores, retratada pelo item B, há uma identificação de ponderada a forte, mas os níveis mais baixos – pesos 1 e 2 – ficaram menos destacados do que entre os professores de História, elevando um pouco a média aritmética do segundo item em relação ao primeiro.

No item C, a maioria dos professores demonstra insatisfações quanto à coordenação e à direção, caso se agrupe as avaliações de pesos 1 a 3. No item E, surpreende os elevados níveis de identificação dos professores com os alunos. Constitui ele o item com média mais alta, e, a identificação dos professores com os alunos foi um pouco maior do que entre os professores, mesmo quando está explícito o problema de indisciplina e da aprendizagem dos alunos evidenciada em outra pergunta do questionário.

Os três últimos itens dessa questão – itens F, G e H – são visivelmente criticados pelos professores, o que demonstra o descrédito dos professores em relação aos referentes dos itens. Já os dados do item D não estimulam inferências, tendo falhas na elaboração.

Terceira questão: grupos que os professores se vincularam

Continuando a exposição dos dados sobre a identidade docente, a questão trinta e um dirige-se para o tipo de associação em que os professores se inserem. É de se destacar que 29 dos 47 professores colaboradores com a pesquisa dizem participar de sindicato, apesar das tensões visualizadas pelo item G da questão vinte e quatro. Observa-se a continuidade da tendência dos professores em se interessarem por assuntos políticos, seguido dos religiosos:



Quarta questão: fatores que influenciaram a escolha da docência em História

A quarta questão buscava captar elementos que influenciaram o indivíduo a procurar cursar licenciatura em História e tornar-se professor. As respostas não conseguiram reter claramente os fatores de uma estética da atração à História.

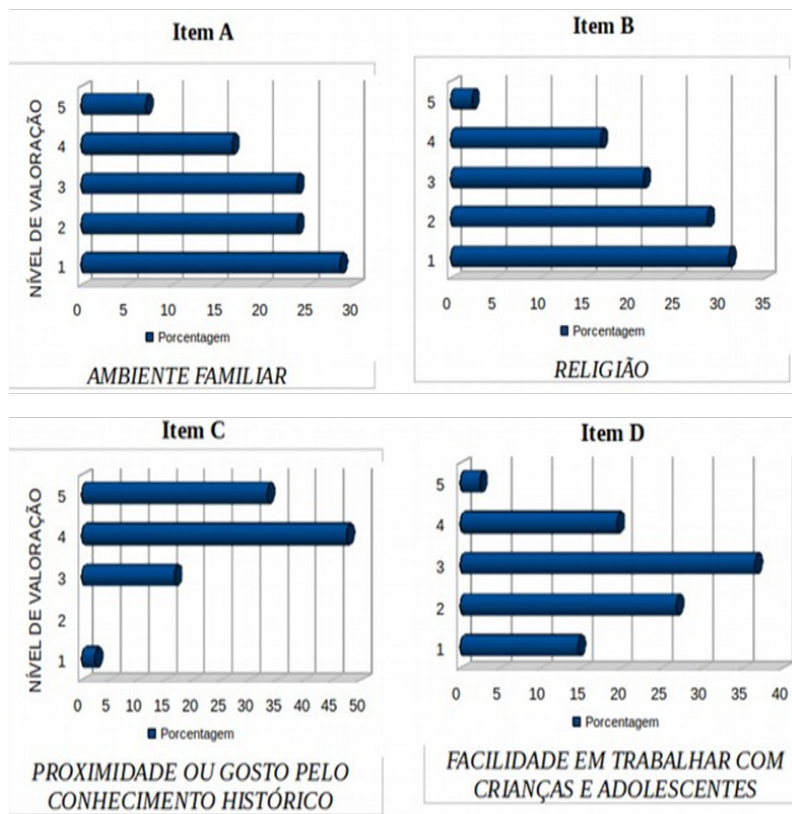
Se o professor não se sentisse contemplado pelas opções oferecidas na questão, poderia escrever no espaço destinado a tal iniciativa. Somente três professores responderam. As respostas escritas por eles foram: “importância da história (conhecimento) para a sociedade (indivíduo)”; “foi devido influência de leitura”; “falta de opção naquele momento”.

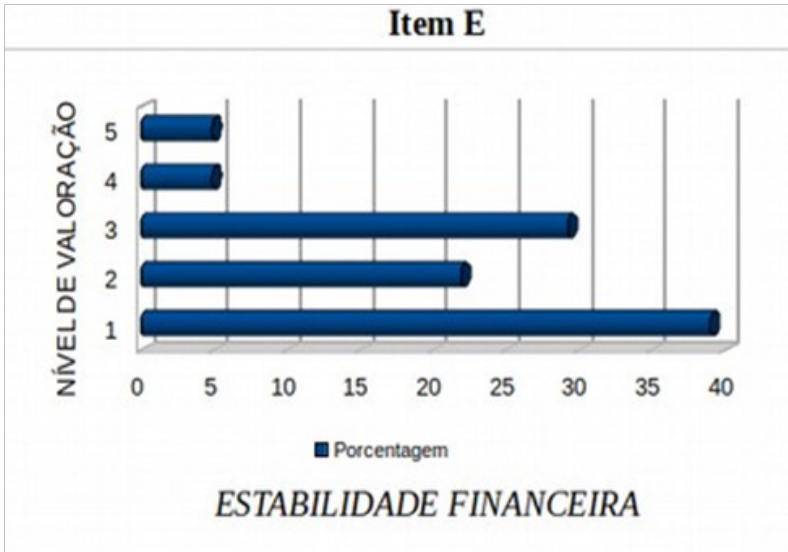
A primeira resposta tem claro tom missionário e iluminista e afirma a importância do conhecimento para o outro – e, neste caso, para o aluno. A segunda resposta também ficou vaga de sentido, pois a leitura é uma condição intrínseca ao trabalho com a História, embora aí se revele a convivência no passado desse professor num ambiente de estímulo à leitura. A última resposta foi bem espontânea. Ela diz respeito à turma dos “sem talento” que deságua na docência.

Nessa última resposta, o professor não assinalou nenhuma das alternativas. Seguem os dados:

TABELA 3: Fatores que influenciaram na escolha da docência em História

ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Ambiente familiar	2,50	1,26
A religião	2,31	1,14
Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico	4,10	0,84
Facilidade em trabalhar com crianças e adolescentes	2,68	1,02
Estabilidade financeira	2,15	1,14





No item A, pouco menos de $\frac{1}{4}$ dos professores assumiram veemente a influência da família na escolha da docência. Por meio da lógica dicotômica, utilizada em muitos momentos desse trabalho, pensa-se a influência da família em dois polos. No polo positivo, a família influenciaria a nova geração a estudar, a ler, assim como ofereceria narrativas memorialistas, proferidas por pais ou avós, incentivadoras da busca pelo conhecimento histórico, pela curiosidade. No polo negativo, conflitos familiares estimulariam a via do conhecimento para se entender melhor o lugar do indivíduo no mundo. Como esse item tratava da intimidade do professor, pode ter feito com que os colaboradores tivessem se sentidos acuados em respondê-lo; o método de coleta de fontes orais poderia se mostrar mais profícuo.

As respostas do item B, apesar de pouco valoradas, demonstram em quase 20 % das respostas a forte influência do discurso religioso. Pela mesma lógica utilizada no comentário do item A, a narrativa religiosa pode estimular a busca pelo conhecimento histórico, seja para a afirmação de um discurso religioso, seja para a

sua negação.

O item C, que tem como referente a *Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico* foi o mais valorado. Ao menos na esfera das subjetividades, a grande maioria dos professores se encontrava confortável na lida com o conhecimento histórico.

A maioria dos professores de História se afastou e uma exibição do perfil de algo como o tipo “tia”, criticado por Paulo Freire, conforme o item E, que possui como enunciado a *Facilidade em trabalhar com crianças e adolescentes*.

As valorações do último item sinalizam que altos salários não estão no horizonte do professor escolar da rede pública. Por outro lado, a estabilidade financeira seria uma forma de amenizar as mazelas da baixa remuneração – para os professores efetivos, é claro. – e por isso esperava-se que esse item recebesse valores mais altos, mas não foi isso o que ocorreu. Observa-se um refúgio no “gostar de História”, sem que os dados evidenciem o sabor que os professor sentem pela História.

Considerações finais

A primeira questão aqui apresentada, cujo enunciado buscava captar a *vinculação do professor com os sujeitos que mais influenciam sua postura em sala*, teve respostas heterogêneas, com a tendência majoritária da alternativa neutra. Os destaques concentram-se no afastamento da influência de líderes religiosos, o acolhimento de ideias e posturas de professores universitários, teóricos e outros expoentes culturais. Os dados colhidos nos itens A e B flexibilizam, embora não se choquem completamente, com os argumentos de Tardif (2002), que realçam o legado da memória que o professor trás da época que era aluno.

As respostas da segunda questão demonstram uma tendência de valorização dos personagens que se encontram no cotidiano escolar, o que gerou um afastamento com as figuras que

não se encontram no cotidiano da escola, as instâncias de burocracia do sistema escolar.

A terceira questão demonstrou a preocupação dos professores com assuntos políticos, destacando-se a filiação em sindicatos e, em outro campo, as associações religiosas.

A quarta questão também ficou marcada pela heterogeneidade e pela relatividade dos dados, situação semelhante à primeira questão. Dos itens listados, apenas o item C – *Proximidade ou gosto pelo conhecimento histórico* – foi altamente valorado, e teve outros que demonstram uma tendência de recusa da vida privada como fator de aproximação ao conhecimento histórico, quais sejam: a família e a religião. Novamente, a maioria dos professores parece se afirmar de modo autônomo na escolha da profissão, como se ela fosse fruto da livre iniciativa, ou seja, como se as motivações que levaram à docência resultassem da livre escolha dos indivíduos. Por esses resultados, observa-se que os referentes dos enunciados dos itens foram insuficientes para captar os fatores que influenciaram aqueles professores à docência, ou muitos desses professores não estão cientes, ou não refletiram sobre os condicionantes que os levaram a se tornarem professores.

Por meio da lógica operada, em muitos itens expostos nesta parte do trabalho, há contradições nas respostas da maioria dos professores, quando comparadas às respostas de outras questões, que não puderam aqui ser exibidas. As situações que se voltam a sindicalistas e a burocratas do sistema escolar estão coerentes com os dados encontrados em itens similares, salvo na contradição dos professores que pouco se identificam com sindicalistas, mas mesmo assim se filiam ao sindicato.

Em poucas respostas os professores demonstraram explicitamente a existência de conflitos na escola. Seria isso o resultado de receio dos professores, uma vez que a maioria dos questionários ficaram sob encargo dos coordenadores e dos diretores das escolas que distribuiriam e recolheriam o material?

Outra hipótese, considerando a visualização dos dados da primeira e da quarta questões, é que a identidade “professor de História” pode ter uma importância reduzida frente a outras identidades que o indivíduo articula no seu cotidiano. Isso pode explicar a heterogeneidade dos dados – que, por sua vez, indiciam o tomar certos cuidados com a generalização feita acima –, e a tendência majoritária de valorações que fogem dos extremos, mais precisamente o valor “3”. Assumir uma identidade, cujo papel social está desvalorizado, não seria perigoso? Talvez, esse embaraço causado pelo social estava na mente de muitos professores ao responder o questionário, mesmo de forma inconsciente.

A crise da identidade docente, anunciada desde a década de 1980 por Nadai (1988), não é apenas exógena. Problemas entre a própria categoria profissional foram identificados. Alguns desses problemas têm origens de ordem cultural, levantando empecilhos à racionalização do espaço e da cultura escolar. Outros podem exprimir a fragilidade da “pedagogia do professor”, ou seja, a formação voltada à docência e à limitação do conhecimento sistematizado na práxis desse campo.

De todo modo, esses dados indicam que os professores de história possuem perfis heterogêneos, e a identidade do professor pode não estar pautada por uma racionalidade explícita, sendo ela direcionada mais pelas relações sociais, pelas múltiplas sensibilidades que se apresentam de sujeitos de diferentes origens.

Referências:

BENFICA, Tiago Alinor H. **Perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guarechi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NADAI, Elza. Considerações introdutórias: A democratização da escola e o ensino de história. *In.*: **Seminário Perspectivas do ensino de História**. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 1-16.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM BREVE OLHAR SOBRE SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO BRASIL¹

Thaienn Paes Leme Alberto²

Renata Lourenço³

Introdução

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire, 1985

O presente artigo tem como objetivo apresentar a trajetória histórica percorrida pela educação superior no Brasil, com foco essencialmente na educação superior pública, preponderantemente federal, sua origem e evolução, além de anotar as intervenções governamentais na criação e na expansão das universidades. Para tanto, o estudo proposto tem como abordagem metodológica a investigação qualitativa e essencialmente bibliográfica. Observa-se a partir deste estudo, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade e da educação superior

1 Este artigo é parte integrante da dissertação para o mestrado em andamento no Programa de Mestrado em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba

2 Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba – thaienn@ufu.br

3 Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); líder do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Interculturalidade e Inclusão (GEPEI); Membro do Centro de Ensino Pesquisa e Extensão em Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) – renatalourenco@uems.br

brasileira. Os estudos apontam o surgimento tardio das instituições de ensino superior no Brasil e um lento desenvolvimento na primeira metade do século XX; relaciona a expansão da educação superior nesse século e início do século XXI com as reformas educacionais ocorridas, bem como demonstra que a expansão se dá pelo expressivo aumento no número de vagas ofertadas, com o intuito de atender as demandas políticas e econômicas.

Refletir sobre a educação superior é uma tarefa complexa, porque supõe considerar relações entre fatores políticos, históricos, econômicos, sociais, culturais, dentre tantos outros. A educação superior no Brasil sofreu constantes intervenções políticas e econômicas no decorrer da história, e a forma como essas se processam reflete diretamente na evolução das instituições de ensino. Dessa maneira, a história da educação superior, se opera de forma desequilibrada, influenciada pela correlação de forças entre interesses de segmentos diversos da sociedade e do Estado, através de vários governos.

Ao traçarmos sua trajetória histórica podemos observar que os impasses vividos pela universidade no Brasil em tempos atuais refletem a sua própria história, visto que ela foi criada para atender as minorias, foi pensada e aceita sem considerar as demandas fundamentais da sociedade na qual estava inserida. Não houve uma definição clara quanto à sua função de espaço de investigação científica e produção de conhecimento.

Na perspectiva de Anízio Teixeira,

a função da universidade é uma função única e exclusiva. [...] Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escola muito mais singelas que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.⁴

4 TEIXEIRA *apud* FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das

Segundo Fávero, muito já se falou sobre a universidade no país, diferentes interpretações sobre sua história foram apresentadas, porém o maior desafio é transformá-la, e para tanto, faz-se necessário conhecer sua realidade, criação e organização, tendo em vista que tais instituições fazem parte do conjunto da sociedade em toda sua complexidade.⁵ Assim, este artigo propõe um olhar em torno das questões do passado, pois desvela elementos imprescindíveis para a compreensão do momento atual.

Caminhos Percorridos: da colonização à república

Durante o período de colonização do Brasil pelos portugueses, não houve nenhum movimento da colônia em instituir o ensino superior no país, ao contrário, Portugal não só desencorajou como também proibiu a criação de tais instituições no Brasil, diferentemente da Espanha, que espalhou universidades pelas suas colônias já no século XVI.

Por conta desse cenário, o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a instituir a educação superior, com exceção dos estabelecimentos escolares jesuítas, que ofereciam cursos superiores de Artes, Filosofia, Ciências Naturais e Teologia para os filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado, artesãos e posteriormente de mineradores, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes.⁶ Esses jovens, aqui formados, partiam para a universidade de Coimbra em Portugal, a fim de continuarem os estudos.

A criação de instituições de ensino superior ocorre somente após a vinda da família real na então colônia Brasil. Segundo Cunha,

origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 25, 2006.

5 Cf. FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

6 Cf. CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. *In.*: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

a proibição de se criar universidades no período colonial pretendia, dentre outros aspectos, impedir que estas instituições operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente quando, no século XVIII, o Iluminismo fez-se presente em vários pontos da América.⁷ Deve-se considerar também que Portugal não dispunha de recursos docentes para enviar à colônia sem comprometer a instituição metropolitana.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.⁸

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, surge a necessidade de modificar o ensino superior ora inexistente na colônia. Assim, inicia-se aqui a constituição do ensino superior, cujas principais características compreendem uma orientação para a formação profissional e o controle do Estado sobre todo o processo. O novo ensino superior nasceu ainda sob a influência da política educacional napoleônica, que dissociou o ensino da pesquisa científica e criou faculdades e cursos isolados com a finalidade de formar profissionais para atuarem nos quadros administrativos do Estado.

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura.⁹

No final da permanência da Família Real no Brasil, em 1822, existiam aqui sete cursos de educação superior, que hoje pertencem à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Federal

7 CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil... *Op. cit.*, p. 152.

8 TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1976, p. 244.

9 CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil... *Op. cit.*, p. 153-154.

do Rio de Janeiro.

Portugal, por meio da Universidade de Coimbra, exerceu até o fim do Primeiro Reinado (1822-1831), uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas. Anísio Teixeira refere-se ao papel alienador do ensino superior nesse período:

Tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura europeia. E nisso tudo o Brasil era esquecido.¹⁰

Durante o período imperial (1822-1889) houve movimentos em torno do ensino superior no Brasil, cátedras se juntaram em cursos, alguns viraram academias, porém o cenário geral não sofreu mudanças substanciais. O ensino superior foi totalmente estatal, da criação e manutenção dos estabelecimentos de ensino, à nomeação dos catedráticos, decretação dos currículos e nomeação dos diretores. O ensino superior esteve subordinado aos interesses das elites que dispunham do poder político e econômico na sociedade brasileira.

Segundo Cunha, o Estado detinha e precisava manter o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de determinadas profissões e garantir os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos.¹¹ Ainda segundo esse autor, por essa razão o Estado não liberava o ensino superior, pois “o aumento do número de diplomados, poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração”.¹²

Nesse contexto, o debate sobre a criação de uma universidade no Brasil era associado à discussão sobre o grau de controle do Estado na Educação. A defesa da liberdade de ensino foi

10 TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998, p. 93-94.

11 Cf. CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

12 *Ibidem*, p. 85.

aumentando entre os mais diferentes posicionamentos políticos nas últimas décadas do século XIX. Liberais e positivistas concordavam em relação à liberdade de ensino superior, por razões ideológicas ou por razões de conveniência prática, porém não pode se dizer o mesmo da criação de universidades. Para os liberais a criação de uma universidade teria a função de formar “uma elite preparada e competente, capaz, não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las e incentivá-las”,¹³ para os positivistas, segundo as razões listadas por Teixeira Mendes, ferrenho adversário dos projetos de criação da universidade, a oposição à sua criação era de que:

A ciência não lucra com semelhante criação, porque a ciência nasceu sem privilégios, e perseguida também. A proteção só serviu para profaná-la, aplicando-a contra os interesses sociais e em proveito de retrógrados e anarquistas. O país também não lucra: primeiro porque a Universidade vai consumir um capital enorme, melhor aplicado na elevação dos proletários; segundo porque vai dificultar a propagação da doutrina regeneradora, seja ela qual for; terceiro porque ataca a liberdade de pensamento; quarto porque aumenta o parasitismo burguês.¹⁴

Em 1889, a república foi proclamada e em 1891 foi promulgada a constituição, que resultou de conflitos e composições das diferentes correntes político-ideológicas. Nesse período, para atender aos interesses da burguesia cafeeira, a principal orientação do novo regime era o federalismo, e assim províncias se transformaram em estados com constituição própria e governos eleitos, Cunha.¹⁵ Porém o regime federativo reservava uma boa parcela de poder ao governo central, essencialmente na área educacional.

Os latifundiários queriam filhos bacharéis para, além de lhes dar formação almejada e aumentar o prestígio familiar, desempenharem atividades políticas e atenuarem possíveis situações

13 BARROS *apud* CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã...** *Op. cit.*, p. 86.

14 TEIXEIRA MENDES *apud* CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã...** *Op. cit.*, p. 90.

15 CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil... *Op. cit.*

de destituição social e econômica. Já os trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros viam na escolarização um meio de propiciar melhores condições de vida.

A Constituição da República descentraliza o ensino superior, aos governos dos estados, e permite a criação de faculdades estaduais e particulares, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Assim, as primeiras décadas da república foram marcadas pela facilitação de acesso ao ensino superior e resultou em uma grande expansão, com a multiplicação das escolas e as modificações das condições de ingresso.

Para Cunha,

o resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito, quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia. Mas à medida que o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, mediante a multiplicação de escolas e a modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo.¹⁶

O surgimento das Universidades no Brasil

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, por considerar mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.¹⁷

Durante os períodos colonial e imperial nenhuma instituição com o *status* de universidade existiu, e embora inúmeras

16 CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil... *Op. cit.*, p. 158.

17 MOACYR *apud* FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968... *Op. cit.*, p. 20.

propostas de criação tenham sido feitas, nenhuma obteve sucesso. Depois de proclamada a República, houve várias tentativas em prol da criação da universidade no Brasil, retardadas, também, pela rejeição dos positivistas à ideia. De certa forma, os positivistas conseguiram que suas posições prevalecessem ao longo de todo o século XIX e até as primeiras três décadas do século XX, visto que o ensino superior não se organizou sob a forma universitária e seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais. Porém foi uma vitória parcial, uma vez que os governos mantiveram o controle político sobre o ensino superior, o que contrariava o apelo pelo ensino livre.

As primeiras universidades criadas no Brasil resultaram de iniciativas de grupos privados, da junção de algumas faculdades, e assim surgiu em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911, a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná, todas marcadas por uma curta existência. Em 1920 surge a Universidade do Rio de Janeiro, criada a partir de autorização legal conferida pelo presidente da república, primeira instituição que assumiu de forma duradoura o *status* de universidade. Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, também proveniente da aglutinação de faculdades isoladas.

As universidades criadas até então tiveram uma existência apenas nominal, pois a junção de escolas superiores não as fez verdadeiramente universidades, não houve um processo de discussão e amadurecimento. Tratava-se de atos políticos que não atendiam aos anseios da sociedade, continuavam a funcionar de forma isolada e sem qualquer alteração nos currículos.

Em 1928 dá-se início à discussão sobre a autonomia universitária, e por meio do decreto 5.616 de 28 de novembro o governo determinou que as universidades passassem a gozar de autonomia administrativa, econômica e didática. Porém o decreto estabelecia que o ingresso dos alunos deveria se sujeitar aos requisitos legais das instituições federais de ensino superior,

e era fiscalizado pelo Departamento Nacional de Ensino. Assim, ficava vedada a criação de universidades privadas, visto que a legislação exigia que esse processo ocorresse via lei estadual ou federal, e o reitor deveria ser nomeado pelo governador do estado ou presidente da república.

Para Romanelli, só em 1931 efetivamente se dá a institucionalização da universidade brasileira, por meio do decreto 19.851/31, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabeleceu padrões de organização para as Instituições Federais de Ensino Superior em todo o país.¹⁸ O decreto fixou os fins do ensino universitário da seguinte forma:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível de cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, habilitar o exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.¹⁹

A primeira universidade brasileira moderna, criada em 1934 segundo normas do decreto, a Universidade de São Paulo (USP) – diferente daquela que foi criada em 1912 e dissolvida em 1917 –, apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a Faculdade de Educação, cujo objetivo, entre outros, era a realização de estudos de cultura livre e a pesquisa. Um ano depois foi criada por Anízio Teixeira, então secretário de educação, a Universidade do Distrito Federal, com uma estrutura arrojada, caracterizada por ter uma Faculdade de Educação. No

18 ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 133.

19 BRASIL. **Decreto Lei n. 19.851/31**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 11 de abril de 1931.

mesmo ano era criada a Universidade de Porto Alegre. A partir de então surgem universidades públicas e privadas por todo o território nacional.

Para nos situarmos no período histórico da criação das universidades brasileira, é preciso ressaltar que a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, determinou o início de uma nova era na História do Brasil.²⁰ Segundo Fávero,

se a primeira república é caracterizada pela descentralização política [...] após 1930, essa tendência se reverte, começando a incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade.²¹

Apesar do avanço em matéria de educação superior no país nesse período, com a criação das primeiras universidades brasileiras, a era de Getúlio Vargas foi marcada por um governo centralizador, de política autoritária.

Sobre esse período, Fávero comenta:

Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.²²

Faz-se necessário salientar que a criação dessas primeiras universidades contribuiu sobremaneira para a discussão da educação superior no Brasil, e deslocou o foco do ensino profissionalizante para o ensino cultural, em universidades que deveriam ser compreendidas como um *locus* de investigação científica e de produção do saber livre e desinteressado.

20 Cf. CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil... *Op. cit.*

21 FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968... *Op. cit.*, p. 23.

22 *Ibidem.*

A expansão universitária no século XX

Nos anos que se seguiram após a implantação das primeiras universidades, as instituições se consolidam e a partir de 1945, com a deposição do presidente Vargas e o fim do Estado Novo, o país entra em uma nova fase de sua história. Multiplicam-se as universidades, e, apesar de as recém-criadas Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Distrito Federal (UDF) e de Porto Alegre integrarem em seu quadro estudiosos e cultores da ciência e prepararem diversos pesquisadores, as universidades ainda tinham como prioridade a formação profissional.

De acordo com Fávero, a partir da década de 50, a industrialização e o crescimento econômico aceleram o ritmo de desenvolvimento no país, acentuam a tomada de consciência da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil, e iniciam um movimento pela modernização do ensino superior no país.²³ Novas faculdades foram criadas e houve a federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades públicas. Segundo Cunha,

em suma, o processo de federalização foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes.²⁴

Podemos observar a relação entre as mudanças na estrutura social e econômica com o desenvolvimento da educação superior, assim como ocorre nas relações entre o poder político governamental e as políticas públicas para a educação. Apontamos aqui criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1961, e a mobilização dos estudantes universitários por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE) como elementos importantes para a reforma educacional em 1968. Os estudantes tinham no rol de reivindicações a democratização de acesso à educação superior

23 Cf. FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968... *Op. cit.*

24 CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil... *Op. cit.*, p. 172.

e a gratuidade desse nível de educação. Nesse contexto, podemos associar o expressivo aumento no número de vagas ao surgimento de novas universidades federais.

Segundo Teixeira:

Em 1960 havia 10 universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais; em 1968 [...] a rede foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, dez católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual).²⁵

Para entendermos a expansão da educação superior faz-se necessário apresentar as políticas públicas que permeiam todo o processo.

Políticas Públicas para Educação Universitária no Brasil²⁶

A história das políticas públicas para a educação no Brasil demonstra como os planos para a educação se converteram em instrumentos destinados a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido na política educacional.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 1962, surgiu como cumprimento do estabelecido na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, onde a ideia de plano ficou limitada a formas de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino.

A partir de 1964 o planejamento educacional saiu da responsabilidade dos educadores e foi atribuída aos tecnocratas (equipe econômica) que se expressou pela subordinação ao

25 TEIXEIRA *apud* ARRUDA, A. L. B. de. **Expansão da Educação Superior**: uma análise do programa de apoio a plano de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011, p. 57.

26 Texto utilizado no artigo intitulado *Expansão e Interiorização do Ensino Superior: uma experiência de democratização na Universidade Federal de Uberlândia*, publicado nos anais do IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. – reelaborado para este artigo.

Ministério do planejamento. Diversos autores que se dedicam ao estudo da história do desenvolvimento da educação superior brasileira apontam que o processo de expansão desse nível de ensino se acentua a partir de 1964, e é fruto de uma política pública expansionista adotada pelo Estado que privilegiou a expansão da oferta de ensino superior a partir da privatização.

Na década de 1980, nova república, a introdução da racionalidade democrática gerou dispersão e descontrole de recursos, e justificou práticas clientelistas. A partir da década de 1990 a conjuntura econômica passou a ser a via de realização de uma política educacional voltada para a globalização, redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado para atrair capital estrangeiro que orientaram a construção do segundo PNE, aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional por meio da lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Nesse documento, a racionalidade financeira prevaleceu sobre a racionalidade social e não passou de uma carta de intenções, após o veto dos itens que tratavam do financiamento educacional. Esse fato é apontado como agente de intensificação do processo de privatização/mercadorização do ensino superior no Brasil.

As Reformas do Estado, proposta no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, segundo o verbete de MINTO foram necessárias para:

Adequar o Estado brasileiro aos ditames do novo padrão da acumulação capitalista. Nos anos 1990, após as eleições presidenciais de 1994, ganha maior corpo e torna-se uma prioridade do governo federal brasileiro. Em 1995, é criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com o intuito de formular um plano integrado para as reformas. As diretrizes fundamentais da reforma advêm da doutrina neoliberal e expressam-se na necessidade de reestruturar todas as grandes áreas de atuação do Estado, com especial destaque para as sociais: educação, saúde, previdência social e legislação trabalhista. De um modo geral, preconiza-se a redução dos gastos estatais, tidos como ineficientes e ineficazes, e a transferência de tais “serviços” para o setor privado, supostamente mais eficiente, flexível e menos burocrático. Da mesma forma, a reforma do estado pressupõe

a criação de condições favoráveis à atuação do setor privado – aquele que declara visar lucros, ou não – tais como a oferta de incentivos fiscais, a garantia de mercados cativos e programas governamentais que possibilitem o acesso das camadas mais pobres da população brasileira ao ensino pago, sobretudo no nível superior.²⁷

Assim, Sguissardi e Silva Júnior pontuam sobre esse processo e mostram as principais metas dessa reforma, que influenciam a questão educacional:

A primeira grande meta da reforma do aparelho do Estado era, para o ministro, sua flexibilização. Em segundo lugar, no plano social, sua radical descentralização. [...] Embora o ex-ministro não tenha conseguido transformar as universidades estatais públicas em organizações sociais (fundações públicas de direito privado), por meio do terceiro e quarto setor, institucionalizou-se a nova contradição entre Estado e o mercado.²⁸

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 contribui com o processo de expansão do ensino superior, pois traz a gratuidade do ensino público em todos os níveis: da gestão democrática da escola pública, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da autonomia universitária, além de cooperar por meio da proposta de contratação de docentes de ensino superior com qualificação em nível de mestrado ou doutorado, como forma de atender à necessidade de formação de pesquisadores e da garantia da oferta de educação gratuita de qualidade.²⁹

Além da LDBEN, para atender ao disposto na Constituição, em 2001, foi aprovado o segundo PNE (2001-2010), o qual contém diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas a serem cumpridas até 2010, verificou e apontou a necessidade de renovação

27 MINTO, L. W. **Verbete reforma do estado e educação**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_do_estado_e_educacao%20.htm>, Acesso em 20/01/2017

28 SGUISSARDI, V., SILVA JUNIOR, J. D. R. D. **Trabalho Intensificado nas Federais: pós graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã. 2009, p. 36.

29 BRASIL. **LDBN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 02.jun.2015.

e desenvolvimento da educação superior, além de evidenciar vários aspectos que configuram o cenário da educação desse nível de ensino no Brasil, onde imperava, em 1998, em relação à América Latina, um dos índices mais baixos de acesso ao ensino superior, sem distinção entre público e privado.³⁰

No PNE/2001 foi prevista a demanda por ensino em nível superior dado a fatores demográficos, exigências de mercado e políticas de melhoria do ensino em nível médio. Como diretriz básica, para promover o desenvolvimento do ensino superior, o plano propôs “prover, até o final da década a oferta de educação superior para, pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” além de “estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país”, e promover o aumento de vagas no turno noturno – entre universidades públicas e privadas.³¹

Para atender aos objetivos de expansão do ensino superior público, dar cumprimento à LDB (lei 9394/96) e atender aos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir do ano de 2003 o governo federal elaborou uma série de políticas públicas direcionadas à educação no Brasil, dentre as quais foram instituídos dois programas: o Programa de Expansão da Educação Superior Pública SESu/MEC (2003-2006) (ou Programa EXPANDIR) e o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação de Universidades Federais (ou Programa REUNI).³²

Com o programa EXPANDIR foram criadas novas universidades e dez *campi* avançados de universidades já existentes que demonstraram intenção em objetivar a expansão e levar o ensino

30 BRASIL. PNE – Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 03 jun.2015.

31 *Ibidem*.

32 BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de Abril de 2007, que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: MEC, 2007. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 21dez. 2015.

superior ao interior do país. O programa, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2010, buscava atender a forte demanda reprimida no interior, uma vez que a maioria das 43 IFES existentes, até o ano de 2003, encontravam-se sediadas apenas nas capitais, onde atuavam.

Em prosseguimento, o governo instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que objetivou

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.³³

Tal programa é visto por Paula como uma forma de contrato de gestão imposto às IFES durante o segundo governo Lula, pois o repasse de recursos depende do cumprimento das metas do programa.³⁴ Porém seus defensores o veem como um “instrumento que permite expandir e defender a universidade pública”.³⁵ Haddad afirma, também, que:

O REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.³⁶

Em que pesem as críticas sobre a forma de implementação do REUNI, devemos destacar que esse programa permitiu às IFES a

33 BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de Abril de 2007, que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI...** *Op. cit.*

34 Cf. PAULA, M.F. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educacion Superior**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p.152-172, 2009.

35 HADDAD, Fernando. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 16.

36 *Ibidem.*

possibilidade de acesso a recursos, pois para garantir o cumprimento de suas metas, previa o aporte de recursos humanos e financeiros para ações como a ampliação da oferta de acesso e permanência de estudantes no ensino superior.

Ressalta-se que as barreiras econômicas ainda se configuram como entrave ao acesso à universidade pública e gratuita, uma vez que é perceptível a desigualdade de condições na concorrência pelas vagas públicas ampliadas; ainda existe uma interface com as barreiras econômico-financeira, quando se percebe a ínfima abrangência dos programas de assistência estudantil em relação aos educandos realmente necessitados; além do obstáculo enfrentado pelas famílias de baixa renda para manterem um filho em cidades diferentes daquelas onde residem, quando esse pretende cursar uma graduação.

Considerações finais

Estudar sobre universidade no país, sua origem, seus conflitos, suas relações políticas, sociais e econômicas, aponta para caminhos complexos, permeados de obstáculos; porém, faz-se necessário, nos dias atuais, analisar de maneira criteriosa a competência do trabalho universitário e o papel desempenhado pelas universidades, pois é por meio dessas que poderemos operar mudanças significativas nos demais níveis de ensino e, portanto, na sociedade.

Ao traçarmos, de forma breve, a trajetória da educação superior no Brasil, nos deparamos com diversos temas imprescindíveis para a compreensão do contexto atual das instituições universitárias no país. Do surgimento tardio das universidades, devido à política de colonização portuguesa, e às políticas de expansão universitária adotadas nos últimos anos, é possível constatar que as transformações ocorridas na educação superior são provenientes de fortes interferências sofridas pelas conjunturas sociais, econômicas e políticas de cada época.

Um dos temas mais significativos apontados, na sociedade contemporânea, foi a forte expansão do acesso à educação superior na segunda metade do século XX, inicialmente destinada a atender uma pequena parcela da sociedade voltada pra o capital econômico, porém, de forma gradativa, passa a incorporar novos grupos sociais, resultado do surgimento das democracias liberais e o aumento na demanda de forças de trabalho mais qualificadas para atender as economias industriais. A expressiva ampliação no acesso à educação superior só foi possível por meio das transformações ocorridas nas universidades ao longo dos anos.

Nos primeiros anos do século XXI, alicerçado em princípios como a democratização de acesso e a inclusão, os programas de expansão contribuíram para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, por meio de implantação de novas universidades, novos campi universitários e aumento no número de matrículas. Todavia, a continuidade do processo de expansão deve estar fortemente respaldada em referenciais que garantam a qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão das universidades federais e as dos demais entes federativos de cunho estatal, para que todas se constituam em instituições protagonistas do desenvolvimento do país.

Importante ressaltar: que não podemos afirmar que o processo de expansão do acesso à educação superior resulta, necessariamente, na redução da desigualdade social, pois, para tanto, será necessária uma pesquisa mais abrangente e mais detalhada sobre o tema, de forma a pontar se o número de matrículas atende as demandas da sociedade por educação.

Referências:

ARRUDA, A. L. B. de. **Expansão da Educação Superior: uma análise do programa de apoio a plano de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco.** 2011. Tese de Doutorado em Educação. Universidade

Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de Abril de 2007, que Institui o **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – REUNI. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 21dez. 2015.

BRASIL. **LDBN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/1996**. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 02.jun.2015.

BRASIL. **PNE – Lei nº 10.172**, de 09 de Janeiro de 2001, que aprova o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 03 jun. 2015.

BRASIL. **PNE – Lei nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em : < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 04 nov. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. *In.*: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive Veiga (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

HADDAD, Fernando. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MINTO, L. W. Verbetes “**REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO**”, Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_do_estado_e_educacao%20.htm>, Acesso em 20/01/2017.

PAULA, M. F. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as

políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educacion Superior**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 152-172, 2009.

PRATES, A. A. P. Universidades vs terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 102-123, 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SGUISSARDI, V., SILVA JUNIOR, J. D. R. D. **Trabalho Intensificado nas Federais: pós graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1976.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

À INVIABILIDADE DO EMPREGO NA ESCOLA BRASILEIRA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA “IDEAL” PROPOSTO POR JÖRN RÜSEN

Jémerson Quirino de Almeida¹

Introdução

Neste texto apontamos a inviabilidade do emprego do livro didático de história “ideal” rüseneano na atual forma de organização do trabalho didático da escola brasileira. Nossa análise se ocupa do livro: *Jörn Rüsen e o ensino de história*, publicado pela editora UFBR, em Curitiba – PR, no ano de 2011. O livro foi organizado por Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca e Estevão Rezende Martins. Os textos traduzidos e reunidos no livro foram publicados por Rüsen em diferentes veículos entre os anos de 1987 e 1997.

Sustentamos que os livros escolares no Brasil não são produzidos para atender as expectativas de aprendizagem significativa dos alunos, mas sim, e antes de tudo, visam integrar uma forma específica de estruturação das relações de escolarização que centram suas relações no trabalho didático, em operações consonantes com as orientações dispostas no livro escolar. Promovem assim, um ensino de história fragmentado e simplificado que destoa da proposta rüseneana.

O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, apresenta em seus textos os resultados de suas investigações nos campos da teoria e metodologia da história, e da didática do ensino de história. Para Martins, estes textos “contribuem para expandir o acesso dos leitores de língua portuguesa ao apresentarem a faceta do pensamento rüseniano que lida com o processo de formação por aprendizado, da

¹ Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: jemersonalmeida@yahoo.com.br.

consciência histórica”.²

Nesse sentido, cabe esclarecer que nossa análise se detém somente em um aspecto específico e datado da obra de Rüsen, pois, nos ateremos apenas às discussões do autor acerca da “didática da história”, especialmente suas discussões sobre os livros didáticos. Ainda assim, acreditamos que este diálogo, embora limitado com a teoria rüseneana, pode contribuir na melhor percepção de qual tipo de texto escolar de história é viável oportunizar ao trabalho didático na educação escolar.

No Brasil os livros escolares de história são constituídos com o propósito de serem os instrumentos de maior relevância no trabalho didático escolar. Desta maneira, é inegável que os textos escolares exercem significativa influência na construção do tipo de consciência histórica que se almeja permitir aos alunos desenvolver ao longo de sua formação na educação básica. Nesse sentido, a análise dos conteúdos e das questões que permeiam a confecção e disposição desses materiais em sala de aula, revela-se como um terreno capaz de dar maior compreensão das formas pela qual o ensino de história se consolida enquanto saber escolar.

As políticas públicas brasileiras para o emprego do livro didático não são recentes, tiveram início na primeira metade do século XX por meio da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929. O órgão visava legislar sobre políticas do livro didático e dar maior legitimidade ao livro didático nacional, tal como, apoiar a sua produção. A partir de 1938 o Estado brasileiro promoveu o incentivo ao emprego dos livros escolares como os principais elementos do trabalho didático, o que se consolidou com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mais à frente, na segunda metade do século XX, essa política pública para a educação permitiu a expansão e massificação da educação no país.³

2 MARTINS, Estevão de Rezende. *Historicidade e consciência histórica*. In.: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 9.

3 Cf. ALMEIDA, Jémerson Quirino de. *Livros Escolares: o elemento central*

A proposta de universalização do ensino básico, decorrente das políticas públicas para a educação principalmente a partir da década de 1970,⁴ desembocou na confecção e adoção de um instrumento do trabalho didático caracterizado por ser de tamanho pequeno, de grande utilidade e com muitas imagens; tabelas; gráficos e questionários.⁵ Tal instrumento, paulatinamente “conspirou” para a retirada das escolas, dos livros classificados como compêndios e os clássicos: textos extensos, com linguagem de maior erudição, confeccionados pelos próprios professores. Esses aos poucos foram assumindo a forma de um material prático, menor, com textos de mais fácil compreensão, que viabilizassem o ensino e, principalmente, facilitassem o papel do professor.⁶ Tal projeto visava a edificar e expandir a escola em todo o país, com praticidade e economia. Desde então, esse material didático mais simplificado converteu-se no elemento central do trabalho pedagógico. Sua influência na escola contemporânea é notória, facilitando e regendo o trabalho docente.⁷

Diante disto, a afirmação de Rüsen: “O livro de história é

do trabalho didático. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 184-203, 2016.

4 Conforme GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edefu, 2004.

5 Cf. CENTENO, Carla Villamaina. Projeto ARARIBÁ. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 20-35, 2010.

6 ALMEIDA, Jémerson Quirino de. **O ensino de história da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos Cadernos do estado de São Paulo**. República da Moldávia: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

7 Em um artigo publicado pela revista **HISTEDBR On-line**, apresentamos algumas discussões sobre os livros escolares brasileiros, em especial analisamos os Cadernos de História do estado de São Paulo. Nosso objetivo foi demonstrar como estes instrumentos pedagógicos se tornaram os principais elementos do trabalho didático nas escolas. Desta maneira, sustentamos que organização do trabalho didático na escola contemporânea pauta-se na relevante função atribuída aos livros escolares. Para maior compreensão da discussão indicamos a leitura do artigo: ALMEIDA, Jémerson Quirino de; CENTENO, Carla Villamaina. Os Cadernos de história do estado de São Paulo (2008-2010). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 62-77, 2014.

o guia mais importante da aula de história”,⁸ com a qual o filósofo alemão dá sustentação às discussões sobre: *O Livro didático ideal*, publicado em 1997, nos levou a questionar: seriapossível desenvolver um livro didático ideal? E qual papel exerceria no trabalho didático no ensino de história? Assim, por acreditarmos que a atual forma de organização do trabalho didático é incompatível com as propostas de livro didático de história ideal apresentada por Rösen, buscamos apontar a inviabilidade do emprego do livro didático ideal rüseneano no ensino de história no Brasil.

Consciência histórica na tipografia rüseneana

Antes de nos debruçarmos à análise da proposta rüseneana de um livro didático ideal, constitui-se elemento teórico-metodológico de grande relevância apresentar a teoria do autor sobre a consciência histórica. Pois, a maneira como Rösen concebe o livro didático escolar de forma ideal, se relaciona com a sua tipografia sobre a consciência histórica. Neste sentido, buscando maior fidedignidade ao pensamento do autor no respectivo recorte temporal em que analisamos sua produção, nos atemos de forma direta a suas conceituações sobre as formas de consciência histórica, dispostas no mesmo livro que analisamos, em alguns capítulos anteriores ao que versa sobre o Livro didático ideal.

Para Rösen: “a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado”.⁹ Pois, para ele falar de consciência histórica implica atentar a uma complexa combinação que permite a apreensão do passado proporcionada pelo entendimento que se tem do presente e das expectativas presumíveis para o futuro. Desta maneira, o autor entende o aprendizado histórico como: “uma das dimensões e

8 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rösen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 112.

9 *Ibidem*, p. 36.

manifestações da consciência histórica”.¹⁰ Esta constatação é de suma importância no estudo da didática da história promovido por Rüsen, uma vez que, sua obra se compromete com uma proposta de ensino de história promotora da união entre teoria e prática, aproximando universidade e professores da rede de ensino na educação básica.¹¹

De acordo com a tipografia rüseneana, é possível apreendermos quatro tipos de consciência histórica: tradicional; exemplar; crítica e genética. Por meio desta tipologia, compreende-se na perspectiva do autor, a forma de consciência histórica presente em uma narrativa, e assumida por um dado indivíduo ou grupo social.

A consciência histórica de tipo tradicional “apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura”.¹² Este tipo de consciência histórica é uma forma de dar continuidade aos modelos de vida anteriores.

O tipo exemplar de consciência histórica diz respeito às regras, que por sua vez apontam que direção tomar e o que não se deve fazer. Conforme Rüsen nesta forma de concepção da consciência histórica: “a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente”.¹³

Rüsen considera de tipo crítica a consciência histórica que procura romper com o passado para que esse perca o poder de orientar o presente. Para ele, as “narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros”.¹⁴ Sendo esta, uma

10 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história...** *Op. cit.*, p. 39.

11 Cf. BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, 2012.

12 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história...** *Op. cit.*, p. 64.

13 *Ibidem*, p. 65.

14 *Ibidem*, p. 67.

forma de negar orientações históricas predeterminadas.

Porquanto, a consciência histórica de tipo genética permite “representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas”.¹⁵ Desta maneira, o futuro supera o passado em sua influência no presente.

As diferentes tipologias da consciência histórica formuladas por Rüsen nos oportuniza um modelo explicativo, que quando aplicado busca revelar a forma de consciência histórica presente em uma dada narrativa. Embora, à primeira vista, a consciência histórica de tipo crítica pareça uma mera etapa de passagem dos tipos de consciência histórica tradicional e exemplar, para a consciência histórica de tipo genética, ela, na verdade, é entendida como o grande catalisador que permite questionar e romper com uma forma de interpretação tradicional e, ou, exemplar. O tipo crítico de consciência histórica é o momento que permite alcançar o tipo genético. Assim, cabe esclarecer que Rüsen entende sua tipologia como uma ferramenta metodológica e investigativa para estudos comparativos. Segundo o autor:

Na medida em que a moral está conectada com a consciência histórica, podemos usar esta matriz tipológica para ajudar a categorizar e caracterizar as peculiaridades culturais e as características únicas dos valores morais e os modos de raciocínio moral em diferentes épocas e cenários.¹⁶

Destarte, ainda que num primeiro momento a tipologia rüseneana se mostre esquemática, e assim engesse qualquer análise que a tome como pressuposto. Nota-se, na medida em que melhor compreendemos a proposta do autor, que sua tipologia se torna mais aberta. Neste sentido, o modelo explicativo de Rüsen é bem mais flexível que inicialmente presumimos, pois ele deve ser aplicado a um processo histórico, de tal forma que os quatro elementos da consciência histórica apontados pelo autor se mesclam “no processo

15 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história...** *Op. cit.*, p. 69.

16 *Ibidem*, p. 71.

que dá a vida prática uma orientação histórica no tempo”.¹⁷

O livro didático ideal de Jörn Rüsen

Para Rüsen o aprendizado da história se dá por meio do processo de desenvolvimento da consciência histórica. Neste sentido, o aluno precisa desenvolver competências que lhe permitam organizar cronologicamente: passado, presente e futuro. Segundo o autor: “As capacidades para conseguir este tipo de orientação da experiência de vida através da memória histórica podem ser sintetizadas pelo conceito de competência narrativa”.¹⁸

Assim, Rüsen entende que, para a confecção de um livro didático ideal como guia para a aula de história, é preciso levar em conta quatro características básicas, desta maneira o livro deve ter: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática de aula.¹⁹

Em linhas gerais, o livro ideal apontado por Rüsen precisa considerar as condições de compreensão e aprendizagem dos alunos e alunas. Para o autor, o livro didático deve apresentar uma estrutura que permita ao estudante reconhecer suas intenções. E cujas matérias e temas propostos para discussão se relacionem com as expectativas dos alunos e alunas.

Atento a relação entre teoria e prática, Rüsen procura “desenhar” um livro ideal em que a relação de trabalho oportunizada pelo livro didático leve em consideração a apresentação e tratamento

17 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história...** *Op. cit.*, p. 71.

18 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história...** *Op. cit.*, p. 113. Segundo Rüsen: “A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos”. *In.: Ibidem*, p. 51.

19 *Ibidem*, p. 115.

de documentos. De acordo com ele: “A apresentação de documentos e o estímulo à interpretação podem prevalecer sobre os elementos dos textos dos autores, de modo que os alunos e alunas (com a ajuda do professor) devem elaborar sua própria exposição com o material disponível”.²⁰

Conforme Medeiros, para Rösen “o livro de História ‘Ideal’ é o que é capaz de: produzir um fluxo passado-presente-futuro - orientando para a ação”.²¹ Todavia, Medeiros aponta o distanciamento entre a proposta de Rösen e os interesses das editoras. Pois, no entendimento das editoras:

O livro de História ‘Melhor’ para a Editora, é o que garante: o aprendizado do aluno, sendo bom para o professor que ensina e, portanto, aceito no mercado.²²

Assim, na perspectiva de Medeiros o livro didático é produzido para atender os interesses dos professores em sala de aula, e não exatamente o aprendizado dos alunos. Uma vez que, a escolha do livro escolar de história se dá pelo interesse do professor em utilizar o material. O que implica uma escolha preocupada principalmente com as relações de ensino, e não com os conteúdos que o aluno deve aprender e, ainda menos, incomodada com as formas pelas quais o aluno poderá aprender.

Pensar um livro didático “ideal” sem levar em conta as condições materiais de sua produção é uma forma utópica de conceber o ensino de história. Pois, a proposta de produção de um livro didático de história ideal ao aprendizado dos estudantes, é inviável em face à organização do trabalho didático em que ele deve se inserir e, na qual exercerá protagonismo. Para além dos apontamentos de Medeiros,²³ precisa-se levar em conta que os livros escolares no Brasil nunca foram produzidos para atender as

20 RÜSEN, Jörn. **Jörn Rösen e o ensino de história...** *Op. cit.*, p. 115.

21 MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. *Educar em Revista*, Paraná, v. 22, n. esp., p. 77, 2006.

22 *Ibidem.*

23 MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**, Paraná, v. 22, n. esp., p. 73-92, 2006.

expectativas dos alunos, ou mesmo a dos professores, mas sim, e antes de tudo, visa integrar uma forma de estrutura das relações de escolarização, que centram suas relações de trabalho didático em operações consonantes com as orientações dispostas no livro escolar. Essa forma de organização do trabalho didático se desenvolveu historicamente desde a proposta de Comenius,²⁴ e se coloca como o principal entrave para o desenvolvimento pleno das relações educativas no âmbito escolar.

Considerações finais

De fato, reconhecemos muitos elementos positivos na proposta de um livro ideal de Rösen. Como a compreensão de uma forma de instrumento do trabalho didático que leve em consideração as reais necessidades educacionais dos alunos e alunas, apresente fontes e documentos históricos incentivando seu tratamento junto ao trabalho do professor em sala de aula, respeite o desenvolvimento intelectual do educando, e que em linha gerais, atenda as expectativas dos estudantes, permitindo a eles avançarem na sua forma de compreensão da história e desenvolvimento de uma forma genética de consciência histórica.

Contudo, sustentamos que para nós, atender a proposta rüseneana de um livro de história “ideal” é uma tarefa inviável. Não por conta de entraves materiais, ou mesmo operacionais. Acreditamos ser perfeitamente possível a produção de qualquer livro didático, independentemente de seu volume de páginas ou projeto gráfico, dado ao avanço tecnológico contemporâneo. Uma vez que, o livro didático não seria necessariamente impresso e disposto fisicamente para aos alunos e alunas. Pode-se produzir livros de tantas formas, tamanhos e perspectivas quanto queiram formular.

24 Segundo Alves a Comenius coube dar forma ao que hoje conhecemos como escola moderna: “Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*”. ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 81, **grifos do autor**.

Basta, para tanto, que intelectuais comprometidos teoricamente formulem os conteúdos dos textos, que estes sejam disponibilizados em nuvens virtuais, permitindo aos alunos e professores baixá-los por meio de aplicativos em computadores, tablets ou celulares. O que implicaria permitir que a universidade (e não empresas do ramo editorial) elaborasse os textos, dispor as ferramentas virtuais, suprir os alunos que não dispõem de acesso a recursos tecnológicos e melhorar significativamente os serviços de internet nas escolas. É possível inclusive que esta maneira de produção e distribuição de livros escolares, se mostre ainda mais barata em relação aos enormes gastos públicos com a compra e distribuição de livros didáticos físicos.

No entanto, compreende-se que os livros escolares no Brasil não são produzidos para atender as expectativas de aprendizagem significativa dos alunos. Mas sim, visam integrar uma forma específica de estruturação das relações de escolarização, que centram suas relações no trabalho didático, em operações consonantes com as orientações dispostas no livro escolar. Promovendo, um ensino de história genérico, fragmentado e simplificado, preocupado, maiormente com o desenvolvimento de uma relação de aprendizado consoante às expectativas mercantilistas do mundo capitalista. Uma forma de organização do trabalho didático que visa atender aos interesses corporativos da grande indústria do livro didático,²⁵ que se estabeleceu como o principal meio de promover a edificação da educação básica ao longo do processo de escolarização no Brasil. Desta maneira, o emprego de um livro tido de tipo “ideal”, independente de sua viabilidade de produção, destoa da anacrônica configuração comeniana sob a qual, a priori, se edificou a organização do trabalho didático na escola brasileira, e ainda existente de forma hegemônica na educação escolar hodierna, conspira para permanência dos quadros depreciativos da qualidade

25 Na última década no Brasil os gastos com a compra e distribuição de livros escolares não estiveram abaixo da casa de um bilhão de reais. É possível acompanhar os gastos públicos com livros escolares por meio do site do FNDE. Disponível em Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentacao>.

educacional nas escolas de educação básica.

Sendo assim, apontamos que mesmo sendo confeccionado e levado a efeito o emprego do livro “ideal” de Rüsen, se aplicada à tipologia da consciência histórica formulada pelo próprio autor aos alunos que dele fizerem uso, suspeitamos que o livro “ideal” de história não promoveria, na atual forma de organização do trabalho didático, o fluxo passado-presente-futuro, permitindo aos alunos e alunas alcançarem uma forma genética de consciência histórica.

Na atual forma de organização do trabalho didático, o livro didático é o cerne de um tipo de relação educativa, visivelmente incompatível com o que almejou Rüsen. Uma vez que o livro didático empregado nas escolas reduz o papel do professor a mero executor de atividades previamente determinadas pelo material escolar. Sua forma de relação de ensino não visa ampliar a competência de ler, interpretar e produzir conhecimento entre os alunos. O livro didático ainda se coloca como o depositário do verdadeiro conhecimento histórico da humanidade, e seus leitores, alunos e professores dele se tornam reféns nos atuais quadros que configura e regula a disposição do trabalho didático nas escolas de educação básica. Portanto, a superação desta forma de organização do trabalho didático implica a abolição dos livros didáticos, sendo inviável também, por melhor que seja formulado, o emprego do livro didático de história de tipo “ideal” proposto por Rüsen, já que este não poderia ser confeccionado e empregado alheio as questões que implicam o papel dele esperado na educação básica.

Carecemos construir uma nova organização do trabalho didático,²⁶ não excludente, mas acima de tudo que visa resgatar e dispor democraticamente o conhecimento sólido, culturalmente significativo. Reafirmamos, conforme Alves que um caminho pode ser a conciliação entre a produção humana de outros tempos, junto às novas tecnologias, pesquisas sistemáticas realizadas por docentes e discentes promovendo a produção de conhecimento

26 Cf. ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

nas escolas. ²⁷De forma a integrar teoria e prática em uma práxis que permita a crítica de si mesmo e do mundo, potencializando o despertar de uma “segunda natureza”²⁸ como essência da educação.²⁹ Os clássicos, as fontes originais, os livros especializados (em conformidade ao desenvolvimento intelectual do educando) precisam ser os instrumentos mais importantes no cotidiano escolar, e não auxiliares. Deve-se repensar toda a estrutura escolar, como os espaços, a disposição das salas, a divisão do tempo em disciplinas hierarquizadas, o tempo destinado à leitura, e propor trabalhos coletivos de orientação com professores de diferentes áreas, em espaços apropriados.³⁰ Por fim, repensar toda a organização escolar que propicie as condições concretas de oferecer aos estudantes o conhecimento histórico culturalmente significativo acumulado pela humanidade.

Referências:

ALMEIDA, Jémerson Quirino de. **O ensino de história da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos Cadernos do estado de São Paulo**. República da Moldávia: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

ALMEIDA, Jémerson Quirino de. Livros Escolares: o elemento

²⁷ Cf. ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna...** *Op. cit.*

²⁸ Conforme Saviani: “a própria expressão ‘segunda natureza’, também já referida por Gramsci, assim como o conceito de *habitus* (Bourdieu-Passeron, 1970:46-70), remetem exatamente para a compreensão da essência da educação. Esses conceitos foram por mim (Saviani, 1995a:81-82) assumidos e sintetizados no conceito gramsciano de ‘catarse’ entendido como a ‘assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (Gramsci, 1977:48) buscando identificar o ponto culminante do processo educativo que se define pelo ‘ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’”. *In.*: SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 17, 1996.

²⁹ SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação... *Op. cit.*, p. 73.

³⁰ Cf. ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna...** *Op. cit.*

central do trabalho didático. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 184-203, 2016.

ALMEIDA, Jémerson Quirino de; CENTENO, Carla Villamaina. Os Cadernos de história do estado de São Paulo (2008-2010). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p.62-77, dez, 2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, 2012.

CENTENO, Carla Villamaina. Projeto ARARIBÁ. **Revista HISTEDBR On-line**, n. esp., p. 20-35, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Historicidade e consciência histórica**. In.: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**, Paraná, v. 22, n. esp., p. 73-92, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 17, 1996.

A LEI 10.639/03 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM FRANCA/SP: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS¹

Marley de Fátima Moraes Borges²

Jonas Rafael dos Santos³

O capítulo apresenta os resultados da pesquisa, que tem como objetivo analisar o grau de enraizamento da Lei Nº 10.639/03 na EE. Prof. Hélio Palermo, desvendando os fatores que levaram esta unidade escolar a ganhar o Prêmio “Educar para Igualdade Racial” concedido pela CEERT em 2012. Para se alcançar os resultados propostos na investigação, a metodologia utilizada tem como referência a abordagem qualitativa de pesquisa em educação; utilizando como fonte de informações o projeto político pedagógico da escola pesquisada, diários de classe dos professores envolvidos no projeto, caderno do aluno e do professor - material base utilizado na rede estadual de São Paulo, no qual a escola está inserida. Análise do currículo de História, Língua Portuguesa, Arte, Geografia, Filosofia e Sociologia. E para melhor avaliar a implementação desta lei foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a PCNP (professor coordenador do núcleo pedagógico) de História, da Diretoria de Ensino de Franca com a equipe gestora e com professores do lócus investigado.

As fontes pesquisadas revelam dificuldades em analisar e avaliar políticas públicas educacionais, de forma especial a sua efetivação e enraizamento no chão da escola. Diante da complexidade

1 Texto formulado com base em dissertação de mestrado defendida no programa de políticas públicas da UNESP/Franca.

2 Professora da rede particular de ensino. Mestre em planejamento e análise de políticas públicas. E-mail: marleyfmborges@yahoo.com.br.

3 Professor do programa de pós-graduação em Planejamento e análise de políticas públicas da UNESP/Franca, e da rede pública municipal de Campinas. Doutor em História pela UNESP/Franca.

da investigação e a preocupação em não incorrer em observações fantasiosas ou direcionamento baseado em impressões do lugar ou envolvimento da pesquisadora com a temática. Este trabalho fundamenta-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Isso se dá, pois, segundo Jesus,⁴ este marco legal aponta para as ações que realizadas por uma instituição indicam que o projeto trabalhado teve êxito na temática voltada para as relações étnico-raciais quando:

O trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei N.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. Trata-se de a educação das relações étnico-raciais se tornar um dos eixos norteadores da proposta político-pedagógica desenvolvida pelo coletivo dos profissionais da educação que atuam na instituição escolar. Nesse sentido, importa saber se as práticas pedagógicas realizadas são mais sustentáveis ou menos sustentáveis.⁵

Nesta perspectiva, pode-se identificar através do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, dos diários de classe dos professores envolvidos e de entrevistas realizadas com os sujeitos que vêm protagonizando o projeto que as ações desenvolvidas acontecem de forma interdisciplinar com envolvimento da comunidade. É necessário ainda debruçar sobre os entraves e desafios encontrados no cotidiano escolar para trabalhar conteúdos sobre África e o afro-descendente, que vão ao encontro das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Indicando o

4 Cf. JESUS, Rodrigo Ednilson [et al.]. O caminho metodológico: em foco as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais na escola. In.: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

5 JESUS, Rodrigo Ednilson [et al.]. O caminho metodológico... *Op. cit.*, p. 27.

enraizamento ou não da Lei nº 10.639/03 no lócus escolar.

Caracterização da escola pesquisada: EE. Prof. Hélio Palermo

A presente pesquisa realizada, na EE. de 1º e 2º grau Prof. Hélio Palermo, localizada na cidade de Franca interior do estado de São Paulo, pretende analisar a implementação da Lei Nº 10.639/ 2003, no que tange às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, resolução esta que foi resultante do Parecer CNE/CP3/ 2004, objetivando atender o que havia sido estabelecido na Lei Nº 10.639 sancionada no governo de Luis Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003.

A motivação da pesquisa ser realizada na EE. Prof. Hélio Palermo consiste em investigar o Projeto: “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes”, avaliando o grau de consolidação das práticas que assegurem as determinações da Lei nº 10.639/03 ações que levaram a escola a ganhar o Prêmio, concedido pela CEERT em 2012.

A realização deste projeto permitiu que a escola ganhasse o 6º Prêmio Educar para Igualdade Racial, concedido apenas para oito escolas em todo o país no ano de 2012. Esta premiação foi publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em: Ter, 20 nov. 2012 - 15h39. “Escola estadual de Franca ganha prêmio por projeto sobre preconceito racial. E. E. Professor Hélio Palermo é uma das vencedoras do 6º Prêmio Educar para Igualdade Racial, concedido a apenas oito escolas em todo o país.”

As festividades de entrega do prêmio ocorreram entre os dias 11 e 12 de dezembro de 2012, no SESC na cidade de São Paulo. Estiveram presentes a diretora da escola Gislene de Sousa David,⁶ também a professora coordenadora do ensino médio Maria Aparecida Chiarelo da Silva e a professora coordenadora do núcleo

6 A diretora Gislene de Sousa David aposentou-se em 2014 e a atual diretora é Sirlei Ferreira Camargo Carvalho.

pedagógico de História da Diretoria de Ensino de Franca SP, da qual a escola em que a pesquisa foi realizada está inserida.

Fez parte da premiação dez mil reais em dinheiro, recurso que, junto com verbas da APM (Associação de Pais e Mestres), foi destinado para a aquisição de 04 lousas digitais; 40 alunos do ensino médio ganharam uma viagem para visitar o museu Afro-brasileiro no Parque do Ibirapuera, São Paulo capital; a escola recebeu ainda um grande acervo de material didático (CDs, vídeos, livros paradidáticos e revistas) relacionados à temática africana e afro-brasileira a fim de facilitar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nesta área do conhecimento.

Para uma melhor explanação sobre os aspectos que culminaram nessa premiação, é vital a caracterização do objeto pesquisado. Logo, é importante ressaltar que a EE. Prof. Hélio Palermo, localizada no perímetro urbano, na rua: Alfredo Casale, nº 1090- Jd. Dermínio, município de Franca SP. Está a aproximadamente 06 km do centro da cidade. Franca situa-se no interior do estado de São Paulo, compondo a 14ª Região Administrativa de São Paulo sendo a 74ª maior cidade brasileira. Localiza-se a 20°32'19 de latitude sul e 47°24'03 de longitude oeste, fica a 401 km da capital estadual São Paulo estadual e a 676 km de Brasília. Sua população no censo de 2010, segundo o IBGE, é de 318.640 pessoas, sendo 163.176 mulheres e 155.464 homens, com estimativa para 2015 de 342.112 habitantes. Franca é conhecida nacionalmente como a capital do calçado masculino. Em relação ao número de habitantes em 2010, podemos observar através do quadro abaixo a porcentagem segundo a cor/raça de seus habitantes.

QUADRO 1: Porcentagem cor/raça, dos habitantes francanos em 2010

Cor/Raça	Branços	Negros	Pardos	Amarelos	Indígenas
Porcentagem	69,15%	6,30%	23,84%	0,58%	0,12%

Fonte: IBGE, 2010.

Ainda segundo o IBGE de 2010, as pessoas que se alto

declaram negras e pardas no Brasil são de aproximadamente 49%, enquanto que na cidade de Franca SP, a população que se alto declara negra e parda compõe 30,14%, em relação à população total do município.

Estes dados, comprovam a importância da lei 10.639/03 ser respeitada e implementada nas escolas brasileiras, o que permitirá que estudantes negros e brancos conheçam a história de África e do seu povo tanto quanto se conhece a história da Europa. Aspecto que está nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*,

assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.⁷

Por meio dos mapas abaixo é possível visualizar a localização da cidade.



FIGURA 1: Localização da cidade de Franca no Estado de São Paulo. Fonte: Região administrativa de Franca.⁸

7 BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004, p. 14.

8 Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=c>

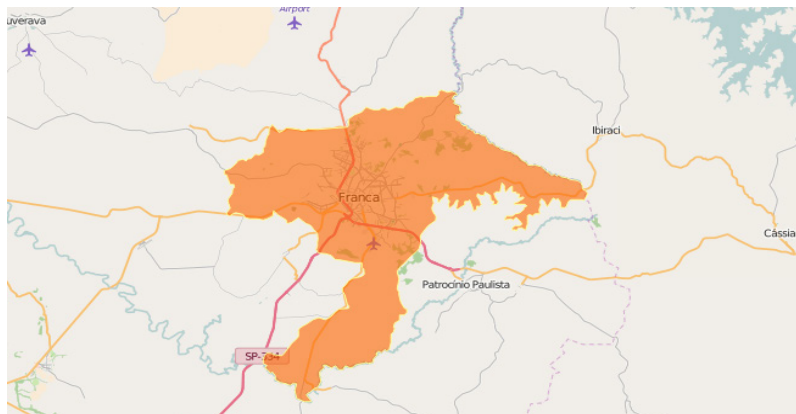


FIGURA 2: Mapa da cidade de Franca e cidades vizinhas. **Fonte:** IBGE, 2010.

Na esfera municipal, no bairro em que está localizada a escola as ruas são asfaltadas e conta com serviços de tratamento de água, esgoto, recolhimento de lixo, transporte coletivo e correios. Além de, em suas imediações, haver uma pequena praça com área de lazer, farmácia, minimercados, fábricas de calçados, bolsas, malharias e lojas. É uma região bem populosa com moradias simples, mas destacam-se algumas poucas construções mais elaboradas. O bairro não dispõe de bibliotecas, museus, correios ou quaisquer outras instituições culturais.

Quanto à unidade educacional, a escola foi criada conforme o decreto nº 18.361 de 05/05/1982 publicado em 06/01/1982. Começou a funcionar em 1982, como EEPSPG. Prof. Hélio Palermo, chamada não oficialmente de Ginásio Escolar da Vila São Sebastião. Tem como patrono o professor Hélio Palermo, nascido em Franca SP.

No que se refere à estrutura, a unidade escolar conta com salas de aula (14), almoxarifado, laboratório de informática, sala de secretaria, sala da diretoria, da vice-diretora, dos professores coordenadores, sala dos professores, sala do grêmio estudantil,

hromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=mapa+da+cidade+de+franca+sp>. Acesso em: 10 dez.15.

biblioteca, banheiros masculino e feminino, cozinha, cantina, quadra de esporte (02), pátio coberto e a casa do zelador.

A escola EE. Prof. Hélio Palermo tem em seu grupo gestor a diretora, a vice-diretora e dois professores coordenadores. Já o corpo docente conta com trinta e nove professores efetivos, dos quais sete estão afastados e quinze professores OFAs.⁹ No quadro de funcionários a escola tem uma secretária, três funcionários que também trabalham nesta repartição e três agentes escolares. O serviço de limpeza é terceirizado e realizado por três funcionárias.

Em relação aos pais de alunos são na maioria (31%) operários, (22,5%) prestadores de serviços, (15%) trabalham no comércio, (21%) não trabalham, pois são aposentados ou estão em serviços temporários. O Jardim Dermínio, bairro onde está localizada a escola na cidade de Franca SP, trata-se de uma região periférica, possuindo como característica socioeconômica a diversidade, composto por um grupo de estudantes bem heterogêneo.

A maioria dos alunos que frequenta a escola é de classe média baixa. Cerca de 70% deles moram com pai, mãe e irmãos, 15% moram com a mãe e irmãos e os demais têm outras formas de organização familiar. Foi possível ainda, com os dados da Prova Brasil de 2011, traçar o perfil dos alunos, na questão cor/raça. Embora a pesquisa esteja voltada para o ensino médio, a maioria dos estudantes deste nível de ensino cursa nesta mesma escola o ensino fundamental II e continuam até terminar a educação básica.

QUADRO 2: Porcentagem cor/raça, dos alunos em 2011.

Cor/Raça	Brancos	Pretos	Pardos	Indígenas	Não responderam
Porcentagem	53%	8%	32%	1%	4%

Fonte: INEP¹⁰

9 OFAs – professores contratados. Desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/74) a Secretaria de Estado da Educação contrata professores temporários como uma alternativa à realização de concurso público. O que foi criado em uma realidade autoritária, no espírito da ditadura para resolver uma situação transitória, tornou-se uma forma de economizar com a folha de pagamento.

10 Disponível em:<http://www.qedu.org.br/escola/185857-helio-palermo->

Esse questionário foi aplicado em 2011 a 177 alunos do 9º ano com idade entre 14 e 16 anos, sendo respondido por 166, com 165 respostas validas. Foram 87 estudantes do sexo masculino 53% e 78 do sexo feminino 47%. Através destes dados, constatou-se 88 alunos 53% se autodeclararam brancos e entre pretos e pardos 67 alunos 40%. Dados importantes para a realização de atividades voltada para as relações étnico-raciais.

Vale ressaltar que a escola abarca cerca 1.285 alunos no ano de 2015, distribuídos nos períodos da manhã em 14 salas, tarde 11 e noite 07, com média de 40 alunos por sala, conforme o quadro:

QUADRO 3: Período de funcionamento da escola, turnos e alunos						
Turno	Manhã		Tarde		Noite	
Periodicidade	Início	Término	Início	Término	Início	Término
Aberto ao público	Das 07:00 às 20:00 horas					
Horários de aula	7:00	12:20	13:00	18:20	19:00	23:00
Recreio	9:30	9:50	15:30	15:50	21:15	21:30
Secretaria	8:00	12:00	13:00	18:00	-	-
Alunos por turno	600 ALUNOS: - 320: ensino médio. - 280: ensino fundamental.		385 ALUNOS: Ensino fundamental.		300 ALUNOS: Ensino médio.	

Fonte: Regimento escolar, 2015.

Segundo questionário do SARESP/2011,¹¹ a maioria dos alunos tem apoio e incentivo dos pais para estudarem, as famílias confiam na segurança oferecida pelas instalações da escola, demonstram credibilidade no trabalho da equipe escolar. Todavia

prof/pessoas/aluno9ano Acesso em: 21nov.2015

11 SARESP é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Dados disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em 10 ago. 15.

o PPP (2011-2015) traz em seu texto que “percebemos que não há acompanhamento efetivo dos pais em relação aos estudos de seus filhos”, ou seja, os responsáveis pelos estudantes não ajudam em tarefas extraclasse e/ou no direcionamento e cobrança dos estudos a serem realizados em casa. Ainda segundo este documento a maioria dos estudantes mora em casa própria, possui lugar adequado para realizar os estudos, tem acesso a livros, revistas e dicionários em casa. Os estudantes do ensino médio 70% do noturno e 15% do diurno exercem atividades esportivas e ou fazem curso no período contrário ao da escola. Com relação ao nível de aprendizagem dos alunos identificamos no PPP que:

No geral, o nível de aprendizagem é bom e os alunos conseguem desenvolver bem os projetos que lhes são propostos. Normalmente demonstram interesse e afeição pela escola. Entretanto, temos uma porcentagem em média de 10% de alunos que não têm compromisso com os estudos, não realizam as atividades propostas e não cumprem as normas estabelecidas.¹²

Sobre a aprendizagem dos alunos, também foram analisados os dados do SARESP, 2011 ano que antecede ao prêmio, 2012 em que escola ganhou o prêmio e dois anos subsequente 2013 e 2014. São dados referentes ao 3º ano do ensino médio série em que é avaliado o ensino médio. O SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo avalia anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem Educação Básica e as escolas municipais, técnicas e particulares que manifestam interesse em participar da avaliação estadual.

QUADRO 4: Resultados do SARESP 2011 – 3º Ensino Médio

Disciplina	Língua Portuguesa	Matemática	História	Geografia
Estado	265,7	269,7	274,4	275,5
Diretoria de Franca	269,2	275,4	277,3	280,4
E. E. Hélio Palermo	263,5	275,3	269,6	279,4

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

¹² ESCOLA ESTADUAL Prof. HÉLIO PALERMO. Projeto político pedagógico, 2011-2015, p. 4.

QUADRO 5: Resultados do SARESP 2012 – 3º Ensino Médio

Disciplina	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências da Natureza
Estado	268,4	270,4	272,3
Diretoria de Franca	277,5	275,8	278,3
E. E. Hélio Palermo	274,6	275,3	275,6

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

QUADRO 6: Resultados do SARESP 2013 – 3º Ensino Médio

Disciplina	Língua Portuguesa	Matemática	História	Geografia
Estado	262,7	268,7	271,5	268,4
Diretoria de Franca	264,5	274,1	270,2	268,9
E. E. Hélio Palermo	275,8	277,5	270,7	274,8

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

QUADRO 7: Resultados do SARESP 2014 – 3º Ensino Médio

Disciplina	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências da Natureza
Estado	265,7	270,5	276,1
Diretoria de Franca	268,5	276,6	281,8
E. E. Hélio Palermo	269,3	279,1	279,5

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Através desses dados é possível observar o desempenho dos alunos do ensino médio da EE. Prof. Hélio Palermo em relação aos estudantes do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino do município de Franca SP, na qual a escola está inserida. Sendo que, em Língua Portuguesa em 2011 os alunos do 3º ano avaliados tinham um rendimento inferior aos estudantes do Estado e da Diretoria, já em 2012 supera as médias do Estado, mas não da Diretoria; em 2013 e 2014, anos que se seguiram ao prêmio as médias da escola foram superior as do Estado e da Diretoria de Ensino. Em Matemática em 2011 e 2012 a escola obteve média superior ao Estado e igual as da Diretoria, no entanto em 2013 e 2014 supera as notas do Estado e da Diretoria. É interessante analisar que em Matemática o ensino médio nestes quatro anos analisados vem superando de forma

considerável suas próprias médias anteriores, demonstrando assim crescimento nas competências e habilidades cobradas nas avaliações do SARESP. Em Ciências da Natureza nos anos de 2012 e 2014 a escola esteve com notas inferiores à Diretoria e superiores ao Estado. Na disciplina de Geografia em que foram analisadas as médias de 2011 e 2013; enquanto em 2011 a escola superava apenas as médias do Estado, em 2013 a mesma obtém notas superiores ao Estado e a Diretoria. Já em História em 2011 a instituição tinha média inferior, tanto em relação ao Estado quanto à Diretoria, todavia em 2013, ano subsequente ao prêmio, a escola supera sua média anterior e obtém notas semelhantes ao Estado e à Diretoria de Ensino. As disciplinas de História, Geografia e Ciências da natureza realizam esta avaliação em anos alternados. Pode-se observar que nas disciplinas avaliadas pelo SARESP a EE. Prof. Helio Palermo vem nos anos subsequente ao prêmio alcançando sempre melhores médias em relação as suas próprias notas.

Quanto à infraestrutura da EE. Prof. Hélio Palermo, foi possível constatar que a escola está em ótimo estado de conservação, pinturas novas e alegres, com imobiliário bem cuidado. O prédio tem construções simples, no entanto é bem acolhedor, com jardins na entrada da portaria principal e hall para recepção com assentos, mesa de centro com flores, informativos sobre horários de funcionamento da secretária e matrículas, além de um quadro com a foto do patrono da escola. O salão para reunião é bem amplo, porém a sala dos professores é pequena considerando que funcionam no período da manhã 14 salas de aula, 11 no período da tarde e 07 à noite; todas as salas de aula têm amplos vitrais que dão para jardins, as lousas são brancas, sendo que em três destas salas são lousas digitais e quatro têm multimídia, e das duas quadras existentes uma delas é coberta. A biblioteca da escola denominada “sala de leitura” conta com duas funcionárias que garantem o funcionamento nos três períodos, a fim de atender professores e alunos. O acervo é amplo, contendo livros didáticos, paradidáticos e periódicos das várias áreas do conhecimento. As referências bibliográficas relacionadas à temática africana e afro-brasileira existente na escola, sendo de

aproximadamente 20 títulos, os quais abarcam estudos nas várias áreas do conhecimento, na literatura obras de contos e poesias, ademais livros com uma variedade de textos sobre preconceito; na área de Ciências Humanas fazem parte deste acervo autores como: Marina de Mello e Souza, Leila Hernandez, Edson Borges, Valter Roberto Silvério, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Júlio Emilio Braz entre outros.

Nesse ambiente escolar que foi possível observar o trabalho cotidiano dos professores, os quais interagem com a temática africana e afro-brasileira, de modo que a escola até adquiriu, com recursos próprios, vários exemplares do livro “Lendas da África de Júlio Emilio Braz” com objetivo de auxiliar os professores em atividades em classe com seus alunos. O corpo docente conta ainda com o subsídio de cerca de 18 DVDs e com o kit *A Cor da Cultura*¹³ para realização das mais diversas metodologias de trabalho envolvendo temas de África e cultura afro-brasileira. Embora a sala de leitura possua todo este acervo, a mesma conta com um espaço físico bem pequeno para que os estudantes possam ali permanecer, a fim de realizar possíveis estudos e pesquisas. Segundo a professora que trabalha na sala de leitura, é possível receber no espaço uma sala de 40 alunos por vez, e para que o trabalho seja bem realizado, no início do ano letivo é feito dia e horário em que cada sala visitará a biblioteca, mas sempre com alguns horários livres para que professores e estudantes possam realizar trabalho, pegar ou devolver livros, fora do horário em que se está recebendo uma sala específica.

Foi observado que, embora a escola não tenha alto índice de violência, há um grande número de câmeras em funcionamento na portaria principal, salão de reuniões, salas de aulas, corredores, pátio e estacionamento. Sendo assim, os alunos são constantemente

13 *A Cor da Cultura* é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o CIDAN - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a SEPPPIR - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial.. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto> políticas de promoção da igualdade racial>. Acesso em 10 jun. 2015

monitorados.

A implementação da Lei 10.639 no chão da escola: desafios e limites

O fato desta unidade escolar ter ganhado o 6º Prêmio Educar para Igualdade Racial, concedido pela CEERT instigou esta pesquisa ao desafio de compreender a prática pedagógica e o grau de efetivação da implementação da Lei nº 10.639/03 na escola, tendo como referência metodológica a pesquisa organizada por Nilma Lino Gomes, intitulada “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, realizada em 36 escolas espalhadas em seis regiões: Regional Nordeste I, Regional Nordeste II, Regional Norte, Regional Centro Oeste, Regional Sul e Regional Sudeste, entre fevereiro e dezembro de 2009.

A pesquisa organizada por Gomes e publicada em 2012 teve por objetivo:

Identificar e disseminar referências sobre o processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 nas escolas públicas brasileiras, considerando as práticas

pedagógicas, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, os processos

de formação continuada e a introdução da temática racial como um dos eixos

orientadores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas.

Apoiar os esforços de gestores (as) de sistemas de ensino, equipes gestoras das escolas e professores(as) na concretização de uma educação voltada para as relações étnico-raciais na escola.

Construir referenciais de aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03 que possam

contribuir para o processo de gestão pedagógica da diversidade das Secretarias de Educação e escolas públicas em diferentes

regiões do País.¹⁴

Ainda nesse trabalho, Gomes afirma que entre os critérios de seleção para se chegar às 36 escolas para os estudos de casos, um deles foi escolas públicas estaduais e municipais que haviam ganhado o prêmio CEERT. As demais indicações foram feitas pelas secretárias estaduais e municipais de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's)¹⁵

O critério utilizado para esta seleção foi à pontuação atribuída pela gestão educacional do município ou Estado à dimensão de Formação Continuada de Professores para cumprimento da Lei 10.639 presente no relatório do PAR 2008.¹⁶

A pesquisa realizada em 2009, sob a organização de Gomes, utilizando o prêmio CEERT como um dos indicadores para selecionar as escolas investigadas, viabiliza e direciona a análise da implementação ou não da lei nº 10.639/03 na EE. Prof. Hélio Palermo, ao trabalhar o projeto “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes”, e também ter ganhado este prêmio na modalidade gestão.

O CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) foi criado em 1990 com objetivo claro de produzir conhecimento, desenvolver e executar projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero. É um órgão não governamental que assessoria instituições públicas e privadas, assim

14 GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo. As Práticas pedagógicas de Trabalho com relações étnico- raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Revista de Educação História REDUH**, n. 03, p. 9, 2013.

15 NEAB's são Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Grupos Correlatos. Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 out. 2015.

16 GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo. As Práticas pedagógicas de Trabalho com relações étnico- raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03... *Op. cit*, p. 24.

como movimentos sociais nas áreas de formação política, capacitação de pessoal e produção de materiais educativos. Desenvolve projetos nas áreas de acesso da população negra à Justiça, ao direito de igualdade racial, à liberdade de crença, de implementação de políticas públicas, de educação, saúde e relações de trabalho. Para tanto, possui uma equipe de psicólogos, juristas, educadores, sociólogos, assistentes sociais e gestores de pessoais que fazem diagnósticos, elaboram e implementam programas de promoção da igualdade racial em sindicatos, escolas, empresas e órgãos públicos.

Em 2002 acontece uma primeira edição do prêmio CEERT, como parte do Programa de Educação, sendo promovido juntamente com instituições parceiras e com reconhecimento no âmbito do Ministério da Educação (MEC) como uma das principais ações realizadas pela sociedade civil de promoção da igualdade étnico-racial na educação. O Prêmio surge ao buscar atender uma expectativa de mapeamento das práticas escolares voltadas para o tratamento da temática racial com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial. Em 2015 está acontecendo a 7ª edição do Prêmio CEERT que apresenta a incorporação de gênero ao nome do prêmio, agora “Educar para Igualdade Racial e de Gênero: experiências de promoção da igualdade em ambiente escolar”. Segundo informações da instituição:

O Prêmio Educar para a Igualdade Racial constituiu um acervo de mais de 2.300 mil práticas escolares voltadas à promoção da igualdade étnico-racial. Desse acervo constam práticas desenvolvidas nas cinco regiões administrativas do país e em cada um dos 27 estados da federação.

Atualmente, o Prêmio possui duas categorias que abrangem todas as modalidades de ensino e todos os níveis, exceto o superior. As categorias são: Professor e Gestão Escolar.

As premiações da categoria professor visam mapear, apoiar e dar visibilidade às boas práticas escolares desenvolvidas por

professores, reconhecendo a importância pedagógica dessas práticas para a formação de crianças crescerem desprovidas de preconceitos e discriminações de toda natureza e preparadas para conviver de forma respeitosa com a diversidade cultural, regional e étnico-racial.

Já as premiações da categoria escola visam incentivar e apoiar iniciativas institucionais praticadas pela gestão escolar, que fortaleçam práticas pedagógicas desenvolvidas por professores. E que favoreçam a institucionalização dessas boas práticas, contribuindo para a implementação da LDB (arts. 26-A e 79-B) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fortalecendo a democratização da política nacional de educação.¹⁷

O projeto “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes” desenvolvido na EE. Prof. Hélio Palermo vai ao encontro com *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Que de acordo com o artigo de Pereira intitulado *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639*,¹⁸ também o de Abreu e Mattos com o título *Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores*¹⁹ indica a importância das “Diretrizes” como instrumento capaz de subsidiar o trabalho dos professores, enquanto principais autores implementadores da Lei Nº 10.639/03.

As reflexões a partir dos dois artigos nos indicam a importância da Lei Nº 10.639/03 normatizado nas *Diretrizes*

17 Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/premio-educar>>. Acesso 3 jun. 2015.

18 Cf. PEREIRA, Júnia, Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008.

19 Cf. ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores*. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enquanto política pública de valorização, reparação, fortalecimento e reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana; contudo sem defender uma cultura estanque, seja do negro ou do não negro, mas positivar a pluralidade cultural, a qual é constituída a identidade nacional brasileira.

Partindo desse pressuposto, foram feitas averiguações sobre o grau de enraizamento de estudos das relações étnico-raciais através do projeto desenvolvido na escola pesquisada, com o título: “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes” que concorreu e ganhou o prêmio na categoria Escola, “Gestão Escolar”. No resumo enviado a CEERT consta que:

O projeto foi uma iniciativa da Gestão Escolar apoiado pela Diretoria de Ensino de Franca e abraçado pelos docentes, discentes, funcionários e comunidade com muito entusiasmo. Contemplou a reflexão e ação em torno dos estereótipos existentes em nossa escola sobre os afrodescendentes, propiciando a intervenção nas atitudes em relação às crenças e valores arraigados em nossa cultura.²⁰

Os principais responsáveis pelo desenvolvimento de projetos na escola são os professores coordenadores e de maneira especial, por conduzir as atividades inerentes à educação para as relações étnico-raciais, a professora coordenadora do ensino médio Maria Aparecida Chiarelo Silva (Cidinha), que é da área de humanidades, graduada em História, tem 53 anos de idade, trabalha na rede pública do estado de São Paulo há 22 anos e já lecionou oito anos na rede particular de ensino. Está na EE. Prof. Hélio Palermo há 10 anos e ocupando a função de professora coordenadora do ensino médio há oito anos.

O contato com a professora coordenadora do ensino médio foi feito primeiramente por telefone, posteriormente ocorreu uma visita à escola, momento em que foi exposto o objetivo da pesquisa.

20 Trecho do resumo enviado a CEERT, pela escola estadual Prof. Hélio Palermo, localizada na cidade de Franca SP, Em 2012 com objetivo de concorrer ao prêmio “Educar para Igualdade Racial”.

Nessa ocasião, a diretora da escola, ciente da investigação a ser feita, permitiu a pesquisa. O segundo passo foi solicitar que os professores envolvidos com o projeto “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes” colaborassem com a pesquisa. Logo, foram assinados os termos de Consentimento Livre esclarecido (TCLE) para que a pesquisa fosse submetida ao conselho de ética na Plataforma Brasil.

É importante salientar que a professora coordenadora, possuindo título de mestre, através da dissertação *Os Agostinianos Recoletos e a Romanização do Catolicismo em Franca, SP. (1918-1958)*,²¹ defendida no programa de pós-graduação do curso de História UNESP- Franca, em 1998; mostrou-se aberta a desenvolver na E.E. Hélio Palermo o projeto referente à questão étnico racial. A orientação técnica na D.E. de Franca no ano de 2013, onde a professora apresentou o trabalho que realiza junto aos docentes, foi o momento que permitiu o alvorecer de questionamentos, os quais se fizeram luz para amparar essa pesquisa. O que se evidencia na fala:

A minha dissertação de mestrado foi, sobre os agostinianos recoletos em Franca e atuação deles aqui em Franca, num período em que a Igreja era classificada como a romanização do catolicismo. Eles traziam essa tendência, inclusive bate de frente com todas as manifestações, principalmente as afrodescendente como o candomblé. São essas manifestações religiosas que já existiam. Já estavam arraigadas à cultura do povo brasileiro, né! Que têm no sangue estas manifestações e que a Igreja criticava. Tem assim uma parte do meu trabalho que fala sobre a igreja de são Benedito que eles (padres e religiosos agostinianos) tentaram acabar com todas as manifestações que tinham lá e romanizar o catolicismo que havia lá empreguinado, de práticas afrodescendentes, como a capoeira e as folias reis. Eles tentaram tirar tudo e colocar as cerimônias de acordo com que o catolicismo pregava. É muito interessante, não foi só lá, a própria igreja da Capelinha e toda sua construção também, eles tentaram romanizar as práticas católicas que aconteciam a que tinha esse cunho popular, esse cunho bem ligado às crenças e às práticas afrodescendentes. (Professora coordenadora)²²

21 Cf. CHIARELO, Maria Aparecida. **Os Agostinianos Recoletos e a Reorganização do Catolicismo em Franca- SP (1918-1958)**. Dissertação de (Mestrado em História). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 1998.

22 CHIARELO, Maria Aparecida. **Os Agostinianos Recoletos e a**

Pode-se notar, portanto, que a experiência da coordenadora pedagógica mencionada juntamente com o seu conhecimento referente à temática étnico-raciais foram pontos cruciais para se alcançar os objetivos da investigação, pois compreendendo os desafios do trabalho e a importância da temática, propôs-se a ser uma colaboradora.

Através das várias visitas à escola e entrevistas realizadas com professores (as) e a professora coordenadora do ensino médio, foi possível observar que a diretora da escola apoiou e incentivou o projeto *Cidadania, Memórias e Tradições Afro-descendentes*, todavia não demonstrou muito envolvimento com o mesmo, entre 2014-2015. A conversa com ela ocorreu de maneira informal, quando foi autorizada a pesquisa. Durante o processo de investigação que teve a durabilidade de aproximadamente um ano, a gestora da escola se aposentou não sendo possível entrevistá-la. Já as vice-diretoras ainda segundo relatos nas entrevistas, não se envolveram com o projeto, o que foi provavelmente resultado do não criar vínculos com a escola, pois nos anos pesquisados 2011 a 2015 passaram várias profissionais por esta função, sendo que cada uma delas permaneceu no cargo por aproximadamente um ano.

Essas são constatações importantes, pois segundo Gomes identificar a participação da comunidade no âmbito da escola constitui importante elemento na análise da implementação da Lei Nº 10.639/03.²³ Nesta perspectiva foi observado o envolvimento da comunidade com a escola, de maneira especial com o projeto, através das entrevistas realizadas e dos vídeos produzidos pelos próprios alunos. O diálogo com a comunidade se fez presente de várias formas; e em relação às questões afro-brasileiras foram as rodas de capoeira, que aconteceram com a participação dos próprios alunos, que fazem parte de grupos com esta prática. No ano em

Reorganização do Catolicismo em Franca- SP (1918-1958)... *Op. cit.*

23 GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In.*: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC; Unesco, 2012.

que a escola ganhou o prêmio, havia uma estudante na escola que fazia parte de um coral francano intitulado “Enrico Nery” que, nesta ocasião, estava em cartaz com um musical, *Memórias D’África*. Fica evidente, portanto, que o diálogo entre a escola e a comunidade constitui elo importante para formação cidadã de seus estudantes. As instituições de ensino que melhor se relacionam com os estudantes, pais e entorno escolar conseguem obter melhores resultados na formação integral dos estudantes. Como acentua Nóvoa:

normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas “pertencem” à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino.²⁴

Além disso, foi trazido também para o lócus escolar discussões sobre religiões afros. Este foi, segundo a professora coordenadora e a fala de alguns professores, um momento impar de grande importância no que tange à convivência e ao respeito com a diversidade, pois permitiu que estudantes que frequentam religiões de origens afro, como o candomblé, tivessem coragem de se assumir participantes destas religiões e contar as suas experiências para os colegas. Através das interações entre os próprios alunos surgiram convites para que estudantes visitassem o local do culto, que se localiza no bairro, o que levou alguns jovens a conhecer e se interessar por estudos sobre religiões afros. É sabido também que discussões sobre religiões afros, não são fáceis de serem tratadas. Neste aspecto, este conteúdo não foi diferente, pois os professores encontraram resistências por parte de alguns pais, que não permitiam que seus filhos participassem de qualquer atividade sobre esta temática.

Para melhor analisar a efetivação da Lei nº 10.639/03 no chão da escola foi traçado o perfil dos professores responsáveis pelo

24 NÓVOA, Antonio, de, Sampaio. Para uma análise de instituições escolares. *In.*: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 27.

desenvolvimento do projeto de forma direta e que estão citados no resumo do projeto que foi enviado para a CEERT: Maura Sebastiana da Silva Argente (professora de História), Vinícius Reinaldo de Paula (professor de História), Cintia Rosa de Oliveira (professora de História), Silvia Aparecida Melani Ferraro (professora de Geografia) Giuliano Soares de Andrade (professor de Filosofia) Renzo Pansarini, Oilton Nunes Chaves Júnior (professor de Sociologia). O grupo gestor contava com a diretora, Gislene de Sousa David e o professor coordenador do ensino fundamental, Ewerton Gomes Pereira, professor coordenador do ensino fundamental e Maria Aparecida Chiarelo da Silva, professora coordenadora do ensino médio.

Através das investigações promovidas foi possível identificar que o projeto foi desenvolvido principalmente por professores de História, observando que foram três, enquanto que as demais disciplinas havia apenas um representante. O que justifica a fala dos alunos que são nas aulas de História que mais se estuda as questões raciais. Outro fato a ser observado é que, embora Lei nº 10.639/03 coloque como principal responsável por trabalhar o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, as disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa estas duas últimas não aparecem representadas pelos professores como protagonistas do projeto.

Assim, a formação de professores que acontece na Diretoria de Ensino de Franca desde 2011, com os professores da área de humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Não seria esta a razão de não serem citados no projeto? No entanto, ao iniciar a pesquisa de campo, observou-se a grande participação e comprometimento dos professores de Língua Portuguesa e Arte com o projeto, o qual continua sendo trabalhado na escola, fato que desencadeou a necessidade de entrevistá-los e traçar o perfil dos mesmos. Todavia a professora de Geografia e o professor de Filosofia, citados no projeto, não foram entrevistados, pois os mesmos não estão mais trabalhando na unidade escolar pesquisada.

Perfil dos professores entrevistados e que trabalham com

o projeto Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes, na escola pesquisada.

QUADRO 8: Perfil dos professores que trabalham com temáticas étnico-raciais.				
Disciplina que leciona	Idade	Tempo de magistério	Tempo que trabalha na escola pesquisada	Capacitação, relacionada a lei n. 10.639/03
História	54 anos	26 anos	15 anos	-Projeto Educando para a diferença pela igualdade. - Orientações técnicas na Diretoria de Ensino. - HTPCs na unidade escolar.
História	28 anos	09 anos	09 anos	Projeto Educando para a diferença pela igualdade, orientações técnicas na Diretoria de Ensino e HTPCs, na unidade escolar.
Arte	45 anos	15 anos	8 anos	Realizou algumas oficinas e busca informações através das indicações feita pela professora coordenadora e HTPCs na unidade escolar.
Língua Portuguesa	45 anos	20 anos	15 anos	Projeto Educando para a diferença pela igualdade. Especialização Rede For e orientações técnicas na Diretoria de Ensino. HTPCs na unidade escolar.
Sociologia	32 anos	10 anos	5 anos	HTPCs na unidade escolar.

Fonte: Dados coletados através de entrevistas.

Além dos dados acima mencionados, vale ressaltar que todos conhecem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e participaram de orientações técnicas oferecidas pela Diretoria de Ensino de Franca. Ademais, citaram a importância dos estudos e reflexões sobre a temática, orientados

pela professora coordenadora do Ensino Médio nas reuniões de ATPCs.²⁵ Como pode ser observado no discurso da docente:

Eu não realizei muitos cursos com a temática afro-brasileira, porque me envolvi estudando muito sobre música, e outras peculiaridades da Arte inclusive estudei em São Paulo, mas com as ATPCs orientadas pela Cidinha (professora coordenadora) e todo o material disponível, fui tomando gosto pelo assunto e buscando informações mesmo por conta própria. E algumas orientações técnicas que participei na Diretoria, me ajudaram muito a pensar diferente sobre as questões raciais, mesmo o sistema de cotas que eu não entendia bem. (professora de arte)

Dessa forma, fica evidente que toda a capacitação e formação dos professores foram vitais para que os objetivos do projeto - ampliar o conceito de cidadania, discutindo questões como respeito à diversidade, preconceito, direitos e inclusão; aprender formas respeitadas e solidárias de convivência com membros de etnias diferentes; reconhecer e valorizar o papel das raízes africanas na formação do Brasil; promover maior interação entre os alunos com vista à diminuição de atitudes preconceituosas – fossem atingidos, de modo a render à escola a premiação mencionada.

A metodologia que orientou o projeto teve início com a identificação do conhecimento prévio dos discentes sobre situações de discriminação vividas e presenciadas na unidade escolar; aulas expositivas; debates; plenárias; pesquisas; confecção e exposição em painéis e murais; exibição de filmes e documentários; apresentação de músicas e danças; produção de textos e relatórios; avaliação de todo o processo por meio da observação do envolvimento e da mudança de atitude dos alunos a partir da execução do projeto.

Entre as atividades desenvolvidas estão as exposições dos filmes: *Crianças Invisíveis*, *A Onda*, *Vista a minha Pele*, *Olhos Azuis*, *Quilombos*, *Xica da Silva*, *Crash: no Limite*. Ademais, a realização de debates e trabalhos dissertativos; estudos da formação da cultura brasileira a partir das pinturas de Debret; ampliação dos conceitos: etnocentrismo, preconceito e racismo para desconstruir as bases

²⁵ ATPCs É uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e Professores Coordenadores Pedagógicos.

ideológicas nas quais se sustentam o racismo e a discriminação; análise da legislação em torno destas práticas; apontamentos de estereótipos, para reflexão de sua abrangência no imaginário da população; conscientização em torno de piadas e anedotas que mascaram as opiniões racistas; registro dos pensamentos, sentimentos e emoções, frente às situações de discriminação vivenciadas, lidas ou ouvidas resultando em mural; pesquisa e confecção de painel de personalidades envolvidas na luta a favor da igualdade civil entre negros e brancos; reflexão sobre a história e o significado da data de 20 de novembro; análise da exclusão étnica a partir do filme *Olga*; rodas de capoeira e samba.

Todo esse percurso, segundo o que consta do resumo do projeto, permitiu aos professores observar com o trabalho que existem feridas intocáveis relacionadas às questões étnico-raciais. Nesse ínterim, as discussões e as reflexões a partir do projeto propiciaram um crescimento e amadurecimento por parte de muitos alunos em torno de atitudes que, mecanicamente, são reproduzidas, contribuindo para uma autorreflexão na busca por uma vivência mais humana, solidária e respeitosa.

A fim de consolidar o aprendizado proposto - como consta no resumo do projeto, inscrito para o Prêmio “Educar para a Igualdade Racial” do Programa de Educação do CEERT, da análise feita no PPP da escola onde consta o projeto, dos registros em diários de classe dos professores envolvidos com o trabalho e as entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores - a temática foi trabalhada de forma interdisciplinar. Sendo que o projeto envolveu as várias áreas do conhecimento, com a participação não apenas dos professores, mas dos funcionários e grupo gestor na implementação da Lei Nº 10.639/03. Prática descrita nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, cujo direcionamento implica na questão de que “Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula”.

Vale ressaltar que o resumo do projeto indica que o trabalhado durou todo o ano letivo, transpondo datas específicas como 20 de novembro e o 13 de maio. Levando em consideração essa longevidade, a metodologia definida para execução do projeto apoiou-se na utilização de uma bibliografia com referenciais teóricos, que têm como base estudos culturais que avançam na reescrita da história afro-brasileira de valorização da cultura africana, e a participação do negro na construção da identidade nacional brasileira.

Indicadores importantes para constatar a implementação da Lei nº 10. 639/03 na escola pesquisada é também analisar as exigências da CEERT no processo seletivo para conceder o prêmio, seja na categoria professor ou na categoria escola. Os critérios de seleção na categoria escola a qual a EE. Prof. Hélio Palermo ganhou o prêmio, inicia-se com a escolha de 06 escolas na primeira etapa, sendo: 02 de Educação Infantil, 02 de ensino Fundamental (incluindo EJA), e 02 de Ensino médio (incluindo EJA). A seleção destas 06 escolas é norteadas a partir das práticas pedagógicas que apresentam:

Inserção de conteúdos sobre diversidade e relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico da escola, nas atividades de formação continuada e nas orientações didáticas pedagógicas da escola; • Iniciativas de implementação e/ou aprimoramento/ inovação dos marcos legais e normativos 6 ; • Uso e/ou aquisição de material didático e paradidático sobre o tema; • Gestão democrática e mecanismos de participação social, de avaliação e de monitoramento; • Ações de formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais destinadas a gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação em geral; • Grau de institucionalização da prática pedagógica.²⁶

Pesquisando o processo seletivo realizado pela CEERT e os critérios observados para ser vencedora do prêmio, foi investigado o PPP da escola com vigência de 2011 a 2015, e que estava em vigor quando a escola foi premiada. Constando no PPP o projeto, nos termos:

O projeto foi uma iniciativa da Gestão Escolar apoiado pela

²⁶ Disponível em: < http://www.ceert.org.br/premio_educar/edital/ >. Acesso em: 05 set. 2015.

Diretoria de Ensino de Franca e abraçado pelos docentes, discentes, funcionários e comunidade com muito entusiasmo. Contempla a reflexão e ação em torno dos estereótipos existentes em nossa escola sobre os afrodescendentes, propiciando a intervenção nas atitudes em relação às crenças e valores arraigados em nossa cultura. Os objetivos desse projeto são: ampliar o conceito de cidadania, discutindo questões como respeito à diversidade, preconceito, direitos e inclusão; aprender formas respeitadas e solidárias de convivência com membros de etnias diferentes; reconhecer e valorizar o papel das raízes africanas na formação do Brasil; promover maior interação entre os alunos com vistas à diminuição de atitudes preconceituosas.²⁷

Segundo os professores envolvidos no projeto, esta temática já vinha sendo implementada na escola em período que antecedeu a premiação, o que foi identificado no PPP de 2005 a 2010. Entre os projetos descritos neste documento havia o:

A problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa que leva a proliferação da ambiguidade nas falas e nas atitudes, alimentando o preconceito é trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar, extravasando para a compreensão de processos sociais complexos, nos quais ao ser humano cabe o papel ativo como sujeito sociocultural.²⁸

O PPP 2011/2015 traz ainda em seu texto a importância do trabalho coletivo de participação de toda comunidade escolar na formulação deste documento, com os termos:

O ser humano age criando e recriando um mundo que é resultado de práticas sócio interativas. A presente Proposta Política Pedagógica é uma construção coletiva e fruto de muitas reflexões, tendo sempre como prioridade ressaltar a função central da escola que é a de assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (LDB 9394/96). Esta concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento, juntos fazemos parte de uma comunidade aprendente.²⁹

²⁷ ESCOLA ESTADUAL Prof. HÉLIO PALERMO. **Projeto político pedagógico**, 2011-2015, p. 25.

²⁸ *Ibidem*, p. 27.

²⁹ *Ibidem*, p. 2.

Nesta fonte de pesquisa, foi possível identificar também sobre o trabalho coletivo:

No mundo globalizado em que vivemos, não podemos permitir um único olhar sobre a educação. Ações compartilhadas como a própria construção coletiva da Proposta Política Pedagógica, e a mobilização de todos os segmentos em busca de soluções para os problemas apresentados, fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo. O envolvimento de todos os integrantes da equipe escolar, a união, a amizade, a troca de experiências, o compartilhamento de dúvidas, o respeito à individualidade e aos limites de cada um, serão essenciais para o sucesso de qualquer empreendimento.³⁰

A dimensão teórica do trabalho coletivo com boa participação de todos os envolvidos no processo de construção e reconstrução deste do PPP; foi citado pelos entrevistados: professores e gestores. Como pode-se observar em suas falas:

Para elaboração do PPP, todo ano a gente senta todos os segmentos, inclusive a comunidade para poder estar reelaborando e reestruturando o Projeto Político Pedagógico. A comunidade não tem grande participação, a gente até convida os pais, geralmente esses momentos são durante o planejamento no início do ano e no replanejamento no segundo semestre, é aberto para os pais, mas como acontecem geralmente durante dias da semana, é horário de trabalho deles, então vêm pais no período da manhã. À tarde estes já não podem mais. Ai vêm outros. É o que acaba acontecendo, mas dão opiniões.

(Professora coordenadora do ensino médio).³¹

Mas em relação aos professores, funcionários, alunos e grupo gestor; a professora coordenadora do ensino médio relata que a participação acontece de forma intensa e costumeira, nos planejamentos no início do ano letivo, nos replanejamentos que acontecem ao iniciar o segundo semestre e nos ATPCs.

Na elaboração do PPP, e os projetos fazem parte, todos eles inclusive esse projeto sobre as questões africanas, que nos temos. Todos os anos acrescentam as mudanças, agente faz uma análise, eu estou aqui inclusive com um plano de ações

30 ESCOLA ESTADUAL Prof. HÉLIO PALERMO. **Projeto político pedagógico...** *op. cit.*, p. 11.

31 *Ibidem*.

de que a hora que você chegou eu estava analisando. Esses são nossos planos de ações, onde a gente analisa quais são as nossas fragilidades, quais são nossas potencialidades, o que a gente acha que deve permanecer, o que deve ser mudado né, e tudo isso é sempre visando nosso objetivo que é a formação dos nossos alunos sempre de olho no currículo que não podemos perder de vista. (Professora coordenadora do ensino médio)³²

Os relatos dos professores também mencionam a importância da participação coletiva na formulação do PPP da escola:

Todo ano nós estudamos a proposta pedagógica no planejamento pra rever os projetos que deram certo, ver os pontos positivos e negativos, quais são necessários ainda elaborar. E esse é um dos projetos que está no anexo, e nunca saiu, e mesmo porque durante o ano essa proposta é sempre revista. Se tem algum ponto, olha se não está funcionando. Vamos pegar a proposta juntos com o regimento da escola, então são dois documentos que são a base da escola. Se o professor não conhecer a proposta pedagógica junto com o regimento como que ele prepara suas aulas? (Professora de Língua Portuguesa).

No próprio planejamento e no replanejamento vê como está o nível do projeto, se ele está sendo trabalhado, está ou não dando certo? Como está sendo feito na sala de aula? Estamos sempre replanejando juntos, o PPP não é engessado, os gestores nos dão autonomia, mas também cobram, porque se não houver a cobrança a escola não flui nem os projetos, porque se eu engajar em um projeto e o outro professor não quebra. Ou todos trabalham ou todos não trabalham, como num barco todos têm que remar na mesma direção, têm uns desvios, somos humanos, mas nada que nos impeça de planejar e recomeçar constantemente. (Professor de História).³³

Embora professores e gestores confirmem a participação na construção do PPP da escola e sejam unânimes em defender a importância da presença da comunidade na elaboração deste documento, acentuam que o envolvimento dos mesmos ainda é bem

32 ESCOLA ESTADUAL Prof. HÉLIO PALERMO. **Projeto político pedagógico**, 2005-2010.

33 Tânia M. Sousa Batista, professora de Língua Portuguesa e Professor Vinicius Reinaldo de Paula, graduado em História pela Unesp/Franca. Ambos titulares de cargo há 10 anos na Escola Estadual Prof. Hélio Palermo, localizada na cidade de Franca SP, onde está pesquisa foi realizada.

pequeno.

Diante da complexidade e da responsabilidade das escolas em trabalhar temáticas étnico-raciais que busquem forjar cidadãos com valores, atitudes e práticas que os tornem orgulhosos de seu pertencimento, é preciso pensar e analisar a formação de professores. Para que possam interagir na construção de um país democrático.

Viver hoje no século XXI exige de todos adaptações diante de novos paradigmas, estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais em constante transformações. Estão presentes na chamada, “sociedade do conhecimento”, diferentes relações trabalhistas, familiares e educacionais, que no ambiente escolar exige do professor renovadas práticas no processo de ensinar e aprender.

Estas novas relações advindas de mudanças próprias da pós-modernidade fazem com que a escola tenha que assumir novas condutas, para as quais Delores propõe quatro pilares base: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender viver juntos e aprender a ser”.³⁴ Esta base educacional visa a um ensino que tenha como referência formar sujeitos integralmente.

Com base em Perrenod, a formação de professores passa por diferentes fases: a formação inicial, a do professor iniciante e o período de questionamento e experimentação.³⁵ O saber docente é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, desde os bancos escolares nos primeiros anos de ensino e se prolongando por toda existência ativa de um educador.

Sendo o professor o sujeito central na estrutura escolar, ele precisa estar preparado para compreender a sociedade em que seus alunos vivem, para formar cidadãos em um ambiente democrático, reflexivo, crítico, que respeite a diversidade cultural a qual constitui

34 Cf. DELORES, Jaques [et.al.]. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Edições ASA, 1996.

35 Cf. PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

a formação identitária, multicultural que compõe o povo brasileiro.

Sendo assim, estar preparado para ser educador no século XXI é perceber a importância da educação como mecanismo de transformação social e a responsabilidade da escola neste processo, como se pode verificar nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades.³⁶

Este documento mostra ainda algumas exigências para que haja práticas pedagógicas de transformações de mentalidade, “de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais”.³⁷ Entre essas exigências está a capacitação de professores, na perspectiva da implementação da Lei N° 10.639/03.

-Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

36 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana...** *Op. cit.* p. 07

37 *Ibidem*, p. 20.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afrobrasileiros e dos Africanos.³⁸

Para que a implementação deste marco legal se efetive Jesus aponta que:

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas.³⁹

No que se refere às atividades de formação continuada e orientações didáticas aos professores da rede pública estadual do município de Franca, observa-se que elas ocorrem através de OTs na Diretoria de Ensino e nos ATPCs realizados nas unidades escolares. A pesquisa de campo permitiu observar que, embora a formação continuada dos professores da rede tenha ocorrido de forma constante e ininterrupta entre 2005 e 2014, através de projetos que tratam dos estudos da educação das relações étnico-raciais, as capacitações não chegaram a todos os professores, pois cada unidade escolar envia às orientações um representante de cada disciplina da área de humanas para que este seja multiplicador.

Todavia, a experiência adquirida é única, o que dificulta a transmissão de conhecimento e sentimentos, tais como são concebidos. Outro fato que consiste em entrave para as práticas de

38 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana...** *Op. cit.*, p. 23.

39 JESUS, Rodrigo Ednilson [*et al.*]. O caminho metodológico... *Op. cit.*, p. 24-25.

atividades com a temática de estudos africanos e afro-brasileiros, é que nem todas as escolas contam com gestores que se propõem a estudar e conhecer esta temática, não incentivando projetos nessa área. Ainda segundo PCNP de História, no ano de 2015 não foram permitidas OTs. Seu trabalho limitou-se a visitar as escolas e orientar as atividades em uma escola de ensino integral, o que a deixou frustrada em relação à formação continuada dos professores da rede.

Em 2010 foi oferecida capacitação para os professores coordenadores, experiência que a PCNP de História afirma ter observado através deste trabalho a grande necessidade de formação para estes profissionais, uma vez que os professores coordenadores são profissionais de áreas distintas e não apenas de Humanas e que muitos desconheciam totalmente a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes. Desse modo, foi possível constatar que o desconhecimento de profissionais da educação de conteúdos envolvendo África, sua cultura e o afrobrasileiro tem gerado dificuldades para se colocar em prática projetos que irão privilegiar estes temas.

De acordo com orientações da Portaria da CENP nº 1, de 08.05.1995 que dispôs sobre as atividades de 2 ou 3 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º Graus da Rede Estadual de Ensino, os ATPCs são momentos privilegiados para:

O desenvolvimento das atividades coletivas da unidade escolar. Articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico. Fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico. (Re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem. Este documento tem por objetivo fortalecer o espaço de reunião pedagógica e de formação continuada da escola, em articulação com a direção, cuja organização e orientação são realizadas pelo Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP) e Professor Coordenador Pedagógico.⁴⁰

É interessante notar que o professor coordenador, ao

⁴⁰ Disponível em: <[http:// desantoandre.Edunet.sp.gov/ensino%20fundamental.](http://desantoandre.Edunet.sp.gov/ensino%20fundamental.)> Acesso 03 dez. 2015.

direcionar os ATPCs, vai também privilegiar o conteúdo a ser discutido e os projetos a serem trabalhados. Quando o mesmo não tem domínio sobre o tema será que ele irá incentivá-lo? Os professores que estão no magistério e que se formaram antes de 2003, data da promulgação da Lei nº 10.639/03, não tiveram em sua grade curricular disciplina relacionada à educação voltada para as relações étnico-raciais. Se não ocorrer formação continuada para gestores e professores, o Continente Africano, a cultura de seu povo e estudos sobre o afro-brasileiro serão, até quando, negligenciados? Quando a voz da minoria será ouvida? E o desmitificar a relação étnico- racial democrática?

A formação de profissionais da educação voltada para as relações étnico-raciais consiste em um dos principais pontos para que se efetivem ações de combate à discriminação racial e à valorização da cultura negra. Gomes defende que o ambiente escolar, embora não sendo único, é o lócus em que se aprende e compartilha saberes, valores, crenças e hábitos, mas também preconceitos.⁴¹

Outro recurso importante para a consolidação da pesquisa realizada foi a análise dos diários de classe de professores(as) envolvidos(as) com o projeto, os quais ajudaram a validar práticas educativas comprometidas com as determinações da Lei nº10.639/03. Investigando os diários de classe referentes aos anos de 2011 a 2014 dos professores de História, Língua Portuguesa, Arte e Sociologia identificando como foi realizado o registro do conteúdo temático trabalhado, fonte importante para análise dos dados.

Tais documentos permitiram o rastreamento de informações importantes, como o fato de que, em 2011, a professora de História, com maior número de aulas no ensino médio, registrou em seu diário de classe de salas do 2º ano do ensino médio no mês de maio os temas: Encontro entre culturas de África, Ásia e América com atividades de textos e debates; discriminação racial informações

41 Cf. GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In.: GOMES, Nilma Lino. Brasil. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

e reflexos através de notícias de jornais e revistas. No mês de agosto retomando atividades relacionadas ao projeto “Cidadania, Memórias e Tradições Afro-descendentes”, o que confirma que o projeto já era trabalhado bem antes do prêmio. As atividades foram com imagens, leituras e textos. No mês de setembro trabalhando projeto da Diretoria de Ensino: racismo e estereótipos. Mês de novembro apresentação de trabalhos na escola e na Diretoria de Ensino.

O diário de 2012 pouco se modifica das atividades relacionadas às questões de África e cultura afro-brasileira, ano em que a escola ganha o prêmio. Já em 2013 esta mesma professora trabalhou com estudantes do 3º ano do ensino médio e em fevereiro foi identificado o trabalho com o tema: imperialismos, Gobineau e o racismo, atividades com mapas do Continente Africano e as nações européias; as quais praticaram o imperialismo sobre África no século XIX e XX; foram trabalhadas ainda notícias sobre África atual.

O objetivo destes temas foram, segundo o diário de classe, desenvolver no aluno competências e habilidades que valorizassem a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando as suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares. Em abril, ao estudar o Nazismo, foram trabalhadas as várias formas de racismo e em diferentes momentos da história mundial e brasileira. Em setembro consta que foi trabalhado o projeto África, porém não registra as atividades propostas. Em outubro os alunos do 3º ano visitaram o museu Afro em São Paulo, na sequência realizaram atividades com cartazes e músicas sobre a visita, os quais foram apresentados na semana do dia Nacional da Consciência Negra 20 de novembro.

Consta também no diário de classe desta professora e de outros também professores de História nos anos de 2012, 2013 e 2014, vários filmes já citados anteriormente, relacionados aos temas referenciados nas determinações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Entre 2011 e 2014, nos diários de professores de Arte

foram registrados temas relacionados a religiões, danças e músicas afro, releitura de obras de arte de Debret e Candido Portinari que pintaram o cotidiano do negro escravizado no Brasil colônia, leitura de imagens e textos sobre o Mestre Didi e confecções de máscaras africanas.

A disciplina de Sociologia registra no período analisado conteúdos que buscam desconstruir o “mito da democracia racial”, que ainda existente no Brasil; entre os movimentos sociais consta a luta do Movimento Negro, e as políticas de ações afirmativas como o sistema de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras.

Os diários de Língua Portuguesa analisados registram o trabalho com textos bem atuais sobre questões polêmicas envolvendo preconceito e racismo. Não foram registradas nos diários de classe as atividades escolares com presença de pessoas da comunidade, conforme dito nas entrevistas e registrado em vídeos da escola.

A análise realizada nos diários de classe permitiu observar que os conteúdos relacionados com a temática de África, das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira abordadas nestes documentos estão no currículo do estado de São Paulo para estas disciplinas e também estão propostos nos cadernos do professor e do aluno, constatando que os professores trabalham de acordo com o currículo. Importante ainda é ressaltar que os registros nos diários e as entrevistas dadas por estes professores mostram que o trabalho no cotidiano da escola vai além dos conteúdos conceituais. Conclui-se que o currículo em ação se faz presente, propiciando um ensinar e aprender amplo e positivo, o que mostra o enraizamento de práticas pedagógicas que asseguram as determinações da Lei nº 10.639/23.

Fatos importantes ainda para serem ressaltados são os resultados positivos alcançados a partir do desenvolvimento do projeto. As transformações no cotidiano escolar são citadas por professores e gestores ao serem entrevistados:

não vamos falar que é 100%, que é maravilhoso, mais acho que a gente já conseguiu diminuir vários conflitos depois que nós começamos a trabalhar essas temáticas.

Sê entendeu! (fala do PC).⁴²

Neste momento, a professora coordenadora do ensino médio relata um exemplo que reconhece como prática positiva a partir do projeto, explicando que esta é uma das ações interdisciplinares que aproxima professores-alunos e entre os próprios estudantes, assim melhora a relação com o ensino de forma geral e com o respeito ao diferente, pois eleva a autoestima do ser negro.

Você quer ver um exemplo, o ano passado uma das atividades que nós fizemos, foi o desfile no dia da consciência negra, certo! E nesse desfile só participavam meninas e meninos representantes da raça negra. Ai o que aconteceu? Nossa! Cada menino lindo maravilhoso! Ai o que as professoras fizeram[...] Elas trouxeram maquiadores, trouxeram cabeleireiros. Sabe, fizeram tranças maravilhosas nas meninas que existem tranças lindas que já faz parte da cultura afro mesmo. Certo! E aí é gente aquelas meninas lindas maravilhosas desfilando sabe. Nossa! Tinha briga porque, às vezes, numa sala tinham várias meninas que queriam desfilar. E aí nossa! Vamos ficar o dia inteiro fazendo isso. Então vamos selecionar um casal de cada sala, mais a maior dificuldade você escolher um casal só ali no meio daquele tanto de aluno. E o que a gente sentia antes, quando a gente ia fazer esse tipo de coisa, só as loirinhas, só as “bonitinhas”, os olhinhos azuis é que iam participar se entendeu?! Agora não, elas têm a oportunidade de desfilar, de mostrar que elas também são bonitas, que elas também têm algo pra mostrar que é belo. E o quanto que isso eleva a autoestima de um adolescente, de uma criança, até de um jovem. Todo mundo gosta de ser é paparicado, se sentir bem. (Professora coordenadora).⁴³

Este relato revela os impactos do trabalho realizado nesta unidade escolar, para aumentar a autoestima dos estudantes negros, como forma de encorajamento no que tange à participação em eventos escolares e em outros ambientes, para além do escolar. Assim como nos revela a professora de História do ensino médio

42 Maria Aparecida Chiarelo é professora coordenadora do ensino médio na Escola Estadual Prof. Hélio Palermo, localizada na cidade de Franca SP, onde esta pesquisa foi realizada. É graduada em História e mestre também em História pela Unesp/ Franca. Titular de cargo na rede pública do estado de SP, há 24 anos exercendo a função de professora coordenadora há 12 anos.

43 *Ibidem*.

que na sala de aula sempre que alguém tem comportamento racista ou discriminatório com outro colega, mesmo que seja na forma de brincadeira, sempre alguém o repreende dizendo: “você já esqueceu o que estudamos? De que adiantou trabalhar o projeto? Você gostaria que fizessem isto com você ou com uma irmã sua?”. Outros professores e mesmo funcionários em conversas informais admitem que o desenvolvimento de projetos que trabalham as questões raciais tem contribuído para que os estudantes, em geral, de todas as séries, tenham convivido com mais respeito em relação ao outro. Além de ser visível a redução dos conflitos advindos de práticas discriminatórias.

A partir das atividades de valorização da cultura negra desenvolvida na escola, estudantes negros passaram a participar de festividades na escola, como a festa da primavera, que ocorre todo ano; com desfiles, apresentação de músicas, teatro entre outros. Interação importante entre os estudantes, que não ocorria em momentos anteriores. Sobre a função da escola Zabala argumenta que:

A função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais.⁴⁴

Além disso, foram realizadas rodas de conversa com alunos do ensino médio, com idade entre 15 e 18 anos para observar as transformações e o grau de enraizamento, da lei 10.639/03 na unidade escolar pesquisada, pois consta em seus documentos como o PPP, os diários de classe, bem como nos depoimentos de professores e professora coordenadora pedagógica do ensino médio, ações de atividades interdisciplinar, em que a África, a cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais vêm sendo trabalhadas de forma positiva no cotidiano deste lócus educacional.

Os alunos que participaram das conversas não foram

44 ZABALA, AntoniVidiela. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 212.

previamente selecionados. Isto para não comprometer a imparcialidade e o caráter de espontaneidade, a fim de chegar o mais próximo possível da realidade proposta na pesquisa, que é de analisar a implementação da Lei Nº 10.639/03, bem como os caminhos trilhados para que isto fosse possível.

Entre os estudantes que estiveram presentes nas rodas de conversa, havia garotos e garotas, negros e não negros. Ao serem indagados sobre o tema e que disciplinas lhes propiciaram estudos sobre África e as questões étnico-raciais, afirmaram que: Língua Portuguesa, Sociologia, Geografia, e principalmente História. Que os estudos envolvem discussões através de textos sobre o tema, análise de filmes, peças teatrais, atividades com o caderno do aluno, e também leituras de livros, que têm na biblioteca da escola.

Ao responderem sobre a importância de estudarem temas relacionados à cultura afro-brasileira um dos estudantes afirma que:

Estudar sobre estas questões de preconceito na escola é muito bom, porque foi aqui que nós abrimos nossas mentes, pra aceita o que muitos por ai não aceita, como ser gay, ser negro, mas isso é coisa dos nossos pais. Nós temos a cabeça muito mais aberta. Aqui na escola, bom, pelo menos à noite e de manhã, a gente não vê essa coisa de racismo, como em outros lugares. (Aluno)⁴⁵

Nessas discussões, os estudantes demonstraram um grande respeito pelos professores e o reconhecimento de poder contar com bons educadores. A maioria deles estuda na escola desde o 6º ano do ensino fundamental, mora no bairro e afirma gostar da escola.

As rodas de conversa com os estudantes foram de grande importância para observar em suas falas que as temáticas sobre África, a cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais são trabalhadas de forma positiva e constante em períodos que antecedem o ano de 2012, em que a escola ganhou o prêmio, havendo continuidade no trabalho posteriormente ao prêmio. Outro fato relevante a ser considerado como indicador da permanência do trabalho quanto à implementação da Lei Nº 10.639/03 é a premiação com uma viagem

⁴⁵ Trecho obtido da fala de um aluno em uma roda de conversa com alunos do 3º ano do ensino médio, sem a identificação do mesmo.

até o museu Afro-brasileiro em São Paulo, para quarenta alunos do ensino médio, e que nos três anos seguintes a coordenadora pedagógica juntamente com professores organizaram viagens com alunos para estudos neste museu. Em 2013 foram com verba da PRODESC e em 2014 com recursos do ProEMI.⁴⁶ Ainda sobre o nível de continuidade das atividades que permanecem no cotidiano da escola, identifica-se a publicação da revista intitulada *Conectados: cultura jovem*, organizada pela professora de Língua Portuguesa, Tânia M. Sousa Batista, foram 500 tiragem e produzida com verba do ProEMI. A revista traz vários temas e produções de alunos do ensino médio e de professores, dentre os quais é possível identificar textos interessantes sobre temáticas étnico-raciais como: “Educar pela diferença rumo à construção de uma sociedade igualitária”, “Aprendendo a ser e a conviver com o diferente”. A literatura também menciona personagens negros, o que reflete nas produções dos alunos acentuando abordagens sobre racismo, preconceitos e cultura negra. Embora tenham sido observados muitos desafios e entraves na implementação das Diretrizes, as práticas em continuidade dos últimos 10 anos até 2015, período analisado nesta pesquisa, segundo Gomes (2012) são indicadores de efetivação da Lei nº 10.639/03, na escola.

Os estudos realizados, as investigações e diálogos estabelecidos neste trabalho nos indicam ações importantes que vem acontecendo na escola EE. Prof. Hélio Palermo, com objetivo de trabalhar de forma interdisciplinar conteúdos que valorizem a cultura africana e o afro-descendente. Todavia, nos caminhos trilhados há muitos desafios como nos afirma a professora coordenadora do

46 ProEMI Programa Ensino Médio Inovador, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ensino médio dizendo:

O professor não tem essa formação, (de trabalhar com temas referentes à educação étnico-raciais). Então, às vezes por dificuldades, às vezes por comodismo, ele não pesquisa, não vai atrás, e aí se ele não tem conhecimento como vai passar isso para o aluno? Certo? E se ele também não aprendeu a gostar, a se identificar com essa cultura, com tudo isso certo? Ele às vezes tem até um certo preconceito, porque eu te falo que enquanto professor de História e até enquanto coordenadora mesmo, me identifico muito, a minha mãe de leite era negra, eu tenho uma paixão pela cultura afrodescendente. Tudo é maravilhoso muito alegre, muito divertido, eu acho lindo é muito simbólico essa questão da religiosidade deles sabe, mais nem todo mundo pensa assim, tem gente que vê com certa restrição, tem gente que tem medo porque não conhece, porque não sabe o que significa. (Professora coordenadora)⁴⁷

A insegurança e a falta de conhecimento de professores foram observadas como um dos entraves para o desenvolvimento de projetos na escola. Outro ponto frágil é a constante troca de professores que ocorre todo ano letivo, quando professores se aposentam, exoneram do cargo, e mesmo removem para outras unidades. Ocorrências como estas dificultam o trabalho interdisciplinar.

Às vezes sentamos e organizamos, às vezes não é uma coisa que flui tão perfeito, por conta das próprias relações que têm os professores, porque não adiantar fantasiar e falar que tudo é bonito também, trabalhar junto e tem as suas dificuldade também. Nem sempre é fácil trabalhar em compasso com outro professor. (Professor de História sobre o trabalho interdisciplinar)⁴⁸

Outrossim, através das entrevistas e roda de conversa com estudantes foi possível identificar o impacto positivo do projeto na escola. No entanto, muitos desafios e entraves na execução do projeto foram analisados, entre eles a dificuldade do trabalho interdisciplinar que o projeto exige e nem sempre ocorre a participação de todos os docentes. Foi ressaltado nas entrevistas ainda, a pouca participação da comunidade local e o distanciamento

47 Refere-se a Maria Aparecida Chiarelo.

48 Refere-se a Vinicius Reinaldo de Paula.

entre as escolas da rede pública e as produções acadêmicas. Assim como a capacitação de professores ineficiente. Concluindo que o poder público educacional não tem cumprido com as determinações das Diretrizes que determinam:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.⁴⁹

Através do quadro de professores que trabalharam com o projeto, foi possível observar que houve aqueles que exoneraram do cargo, aposentaram, mudaram de escola, entre outros motivos que levam a troca de alguns educadores todo ano. E chegam professores que apresentam resistências às atividades propostas pelo projeto. Segundo a professora coordenadora esta resistência ocorre por vários motivos, mas principalmente por falta de segurança e conhecimento do tema, pela pouca formação inicial e contínua dos professores. Esclarecendo que este fato causa fragilidade no desenvolvimento dos projetos:

Eu confesso para você que eu estou um pouco fora do mundo acadêmico. Eu não tenho conhecimento se hoje em dia é oferecido essa formação. Eu sei que os professores que chegam aqui pra mim, a maioria deles tem dificuldade, em estar trabalhando com essa questões. E eu tenho dificuldade em estar propiciando essa formação pra eles, porque o único momento que eu tenho aqui como coordenadora são as ATPCs, como esse ano ficou muito picado os cargos de História eu tenho 32 aulas, tem 7 professores com minhas aulas, e a maioria deles são professores que ficaram adidos nas escolas e que completaram aqui com as aulas em substituição, em caráter de substituição, aí o que acontece, ele não faz ATPCs aqui, ele não tem reunião na nossa escola, a formação dele e lá na escola cede onde ele está. (Professora coordenadora).⁵⁰

E completa sobre a formação de professores e as dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/03:

49 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana...** *Op. cit.*, p. 23.

50 Refere-se a Maria Aparecida Chiarelo.

por outro lado antes nós tínhamos as OTs nas Diretorias de Ensino, e era momentos de formação muito interessante, a Michele ela que é nossa PCNP muito boa, ela tem uma visão muito ampla dessas questões, inclusive ela foi com a gente em São Paulo receber o prêmio, certo! Uma pessoa muito esclarecida, mais já de 2 anos pra cá, quase não está tendo OT mais, né! Ai o que acontece, como não tem essa formação, o professor também, não vai não atrás, troca figurinha não tem esse momento de formação, capacitação, certo! A gente faz o que pode no dia do planejamento foi apresentado projeto da escola, materiais novos que nós recebemos. Eu falei das coleções que vieram de História da África, que tá completando os livros didáticos que foram adotados e filmes que vêm que tratam da temática. Tudo isso a gente divulga para os professores, incentivando eles a continuarem o trabalho e desenvolver essa temática na sala de aula, mais assim não é tão fácil promover essa capacitação. (Professora coordenadora)⁵¹

Considerando a fala da professora coordenadora e o fato de que o professor é o principal responsável pela execução do conteúdo, que vai privilegiar ou não as questões sobre África e a cultura afro-brasileira; além de observar que na formação inicial, em cursos de licenciatura nas universidades a disciplina sobre as relações étnico-raciais ou outra equivalente faz parte da grade por força da Lei, sendo esta formação desenvolvida na maioria das universidades com carga horária de aproximadamente 60 horas aulas, podendo identificar o déficit na formação inicial e continuada do professor.

Logo, o não conhecimento leva muitos profissionais da educação à insegurança ao trabalhar com as temáticas determinadas pelas: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.⁵²

51 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana...** *Op. cit.*

52 *Ibidem.*

Proposta de intervenção que auxilie professores e gestores da Diretoria de Ensino de Franca a trabalharem em conformidade com a obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/2003

Descrição da Ação

A proposta de intervenção aqui apresentada são resultados das preocupações e estudos identificados na profissão do magistério. Principalmente, diante das questões intrínsecas à disciplina de História ministrada durante 27 anos, na rede pública do estado de São Paulo e há 3 anos na rede particular de ensino.

As questões étnico-raciais sempre estiveram presentes no cotidiano da sala de aula, no entanto foi a partir da institucionalização da Lei nº 10.639/2003, que as reflexões foram ganhando consistência e alargando o olhar sobre África e os afro-descendentes no ambiente escolar. Com a promulgação da Lei, iniciaram também as capacitações para professores da rede estadual de São Paulo, através das Diretorias de Ensino e em parceria com a UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), conforme já exposto ao longo do trabalho. Momento em que tive a oportunidade de realizar vários cursos cuja proposta foi a de cumprir com as determinações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.⁵³

De março de 2006 a dezembro de 2007, realizei o curso de especialização pós-graduação “Lato Sensu” em estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades, oferecido pela UFSCAR em parceria com o governo federal e estadual. Consciente da necessidade de que o currículo precisava abarcar questões voltadas para educação étnico-raciais, que o material didático, necessitava se adequar as determinações das Diretrizes, propondo conteúdos, de valorização da cultura negra de forma positiva e sem estereótipos, passei a observar também dificuldades na escola e entre os professores para efetivação da Lei nº 10.639/03.

53 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais...** *Op. cit.*

Através das OT (Orientações Técnicas) e trocas de experiências entre os professores das várias escolas da Diretoria de Ensino de Franca, tive contato com a experiência da EE. Prof. Hélio Palermo, que ao desenvolver o projeto: “Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes” ganhou o Prêmio “Educar para Igualdade Racial” concedido pela CEERT em 2012.

Fato este que motivou esta pesquisa, com objetivo de analisar as ações e os atores envolvidos no projeto e como este impactou no ambiente escolar. Se ocorreu ou não a efetivação da Lei nº 10.639/03? Quais os desafios enfrentados na implementação desta lei no cotidiano escolar? Questões estas norteadas pelas Diretrizes e por indicadores metodológicos utilizados por Gomes,⁵⁴ e, após estudos bibliográficos sobre a temática, análises de documentos: Lei nº 10.639/03, as das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.⁵⁵

O PPP da escola, diários de classes e entrevistas realizadas com a pesquisa de campo, encontrou-se vários indicadores que, segundo Gomes, podem se afirmar como práticas de ações que confirmem o enraizamento da Lei nº10.639/03 na escola como o projeto que ganhou o prêmio consta no PPP da escola, e que este foi elaborado com a participação do corpo docente, representantes discente, funcionários, grupo gestor e representantes da comunidade.⁵⁶ Não obstante, o projeto esteve presente em conteúdos e atividade todo ano letivo e não apenas em data pontual como o 20 de novembro e continua sendo trabalhado até este momento; o projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, ou seja, por várias disciplinas.

54 Cf. GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas... *Op. cit.*

55 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana...** *Op. cit.*

56 Cf. GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas... *Op. cit.*

Esta proposta de intervenção se justifica, pois o Brasil é um país de grandes diversidades e multicultural, que a construção histórica e identitária nacionais permitiram uma formação social excludente entre negros e brancos. Necessitando na atualidade de instrumentos de promoção da cidadania, que respeitem e valorizem a diversidade, reconheçam e afirmem os direitos das minorias que vivem em situação de vulnerabilidade social e racial.

Diante do exposto, na descrição da ação e pensando que o professor é o principal responsável pelo ato de ensinar e aprender, e que é ele através do currículo em ação que vai privilegiar ou não os conteúdos a serem trabalhados, constatando ainda nos documentos e na pesquisa de campo o déficit na capacitação dos educadores da rede paulista no município de Franca, propõe-se esta intervenção conforme o quadro das etapas do curso de capacitação para professores (30) e gestores (10), de acordo com inscrição realizada em cada unidade de ensino, articulado pela Diretoria de Ensino:

Curso de Formação Continuada para professores e gestores da rede pública estadual da Diretoria de Ensino da cidade de Franca, SP.

QUADRO 9: Resumo da ação proposta	
TEMÁTICA: HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA: avanços historiográficos.	
ATORES ENVOLVIDOS	-Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
	-Diretoria de Ensino de Franca SP
	-UNESP/ Franca
	-Professores da área de humanas: Arte, Língua Portuguesa e gestores da rede pública paulista
LOCALIZAÇÃO	Franca- SP - UNESP/ Franca
DURAÇÃO DO CURSO	08 sábados nos meses de agosto e setembro de 2016, 04 horas, contabilizando um total de 32 horas.

ORGÃOS DE FOMENTO	- PRODESC (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)
	- FUNDEB (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)
	-CAPES (Instituição pública federal)
	- CEERT (Instituição não governamental)
OBJETIVO GERAL	Formação de professores e gestores da rede pública estadual da cidade de Franca, SP, na perspectiva da Lei nº 10.639/03
OBJETIVOS ESPECIFICOS	a) Dimensão educacional: Preparar professores e gestores, para que possam implementar no chão da escola a Lei nº 10.639/03;
	b) Dimensão social: As Diretrizes defendem que através dos estudos étnico-raciais adquirem-se conhecimentos, permitindo que socialmente as pessoas tenham formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. DIRETRIZES, (2004. P. 10)
	c) Dimensão Política: Através da articulação entre sociedade civil, poder público e acadêmico, criar situação favorável à formação de professores e de gestores, a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004). Para que crianças e jovens possam, através do conhecimento, construir uma sociedade mais justa, com direitos iguais entre os diferentes.
GRUPOS ALVOS	Professores da área de humanas: Arte, Língua Portuguesa e gestores da rede pública do estado de São Paulo.
BENEFICIARIOS FINAIS	Estudantes da rede pública estadual e comunidade francana em geral.

RESULTADOS ESPERADOS	- Promoção da cidadania entre os estudantes;
	- Valorização da diversidade étnico-cultural;
	- Que todos os estudantes negros e não negros tenham a oportunidade de conhecer o Continente Africano: suas mazelas e riquezas;
	- Reconhecer na nação brasileira a contribuição cultural, econômica e social dos povos africanos e afro-brasileiro.
RECURSOS FINANCEIROS	VALOR TOTAL: R\$6.000
	DISTRIBUIÇÃO FINANCEIRA
	R\$3.000 para o pagamento dos professores formadores
	R\$400,00 coffe break
	R\$100,00 xerox
	R\$500,00 auxílio transporte para professores providos de outras cidades
	R\$1.000 organização do curso
R\$1.000 orientador do curso	
ETAPAS DE EXECUÇÃO DA PROPOSTA	- Meses de maio e junho contato com as instituições de fomento e aprovação da proposta
	- Mês de agosto divulgação do curso, inscrição e matrícula
	- Meses de setembro e outubro execução do conteúdo programático

Etapas de execução da ação

- Meses de junho e julho: contato com instituições públicas e não governamentais, objetivando aprovação da proposta.
- Mês de agosto: divulgação e inscrição do curso.
- Mês de setembro: início do curso, conforme o quadro abaixo.

**QUADRO 10: Temática – História e Cultura Afro-brasileira:
avanços historiográficos**

DIAS	TEMA DOS MÓDULOS	CARGA HORARIA
03/09/16	As Sociedades Africanas	04 HORAS
10/09/16	As Sociedades Africanas	04 HORAS
17/09/16	Historiografia da escravidão brasileira	04 HORAS
24/09/16	Historiografia da escravidão brasileira	04 HORAS
01/10/16	O Movimento Negro no Brasileiro	04 HORAS
08/10/16	O Movimento Negro no Brasileiro	04 HORAS
12/10/16	O uso de imagens e letras de música No ensino de história e cultura afro- brasileira.	04 HORAS
29/10/16	O uso de imagens e letras de música No ensino de história e cultura afro- brasileira.	04 HORAS

Espera-se com este curso promover entre os educadores conhecimento sobre África e a cultura afro-brasileira, para que possam em suas escolas ser implementadores da Lei nº 10.639/03. A avaliação do curso será conduzida por cada professor responsável pelo módulo, de forma interativa durante as aulas. Todavia, os resultados finais do curso serão sentido ao tornar o ambiente escolar um lócus de convivência e aprendizagem de respeito, onde todos, negros e não negros se sentam incluídos.

Considerações finais

Através dos estudos bibliográficos que avançam, ao reescrever a história da África, de seu povo, de sua cultura e do afro-brasileiro, foi possível observar, nas últimas décadas do século passado e início deste século, importantes transformações que vem ocorrendo. É o alargar do olhar sobre as relações étnico-raciais no Brasil, objetivando desconstruir o chamado “mito da democracia racial”, ressaltando a importância de considerar que o mito contradiz a realidade, inviabilizando a constitucionalização de

políticas públicas antirracista, que promova acesso e permanência de negros e não negros na escola de forma mais igualitária.

É possível ainda refletir que, mesmo com o avançar da historiografia afro, existem silêncios e lacunas sobre o Continente Africano, seu povo e o afro-brasileiro. Desse modo, havendo a necessidade de desvendamento, estudos e re-significação, como acentua Oliva:

As imagens da escravidão, o racismo velado ou aberto que atinge diariamente um número incontável de afro-descendentes, e as imagens da África repetidas nos noticiários e tela de cinema, parecem projetar as principais referências imagéticas que compõem os cenários visuais dos brasileiros sobre o assunto.⁵⁷

Pensando na construção de novos paradigmas de transformação na estrutura socioeconômica, com possibilidades de ver a África e o afro-descendente, positivando sua cultura e seu povo, muitos acadêmicos engajados com a temática antirracista, a comunidade negra, entre outros, buscam caminhos e itinerários diversos para alcançarem a liberdade e a equidade não conquistada.

Documentos analisados: Currículo do Estado de São Paulo, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Projeto Político Pedagógico da escola, diários se classe de professores envolvidos com a temática de estudos voltados para as relações étnico-raciais e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.⁵⁸ Foram fontes importantes para o entendimento dos fatores que contribuíram para efetivação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano da

57 OLIVA, Anderson, Ribeiro. **Lições Sobre A África**: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2007, p. 342.

58 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana... Op. cit.**

escola pesquisada. As Diretrizes ajudam a compreender o desafio de pensar conceitos de igualdade, diversidade e diferença pela ótica de construção dos processos políticos, culturais e identitários, os quais foram construídos. E que o conjunto de conteúdos selecionados nos currículos citados, ainda traz lacunas sobre África e o afro-brasileiro, como já exposto por José Alberto Pedra, que nos alerta:

A seleção dos conteúdos curriculares não poderá ser adequadamente compreendida senão como um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais e não somente aquelas elaboradas por grupos dominantes.⁵⁹

No universo complexo de implementação do currículo de se fazer cumprir as determinações das Diretrizes e do trabalho dos professores, principais protagonistas na efetivação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, vai se costurando no chão da escola experiências positivas como a exposta no terceiro capítulo desta dissertação. Mesmo com as limitações de formação continuada que não são oferecidas a todos os professores, a mudança de docentes, alguns todos os anos, em uma unidade escolar, foi possível observar que, quando há na escola uma liderança por um tempo longo, como na escola investigada, a professora coordenadora que permanece no mesmo lócus há 10 anos, tem consciência e conhecimento sobre a importância de se estudar e conhecer sobre África e o afro-descendente, os resultados são bem positivos.

A análise realizada nos diários de classe permitiu observar que os conteúdos relacionados com a temática de África, das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira abordada nestes documentos está no currículo do estado de São Paulo para estas disciplinas, estando também exposto no material de apoio, cadernos do professor e do aluno. Constatando a interação do trabalho dos professores com o currículo. Importante ainda é ressaltar que os registros nos diários e as entrevistas dadas por estes mostram que o

⁵⁹ PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, n. 58, p. 33, 1993.

trabalho cotidiano vai além dos conteúdos conceituais. Concluindo-se que o currículo em ação se faz presente, propiciando um ensinar e aprender amplos e positivos. Ficando, assim, evidente o enraizamento de práticas pedagógicas que asseguram as determinações da Lei nº 10.639/23.

A pesquisa de campo permitiu visitar novos cenários educacionais com personagens diversos, valores e sonhos diferentes, mas que em suas realidades almejam no coletivo, junto com seus pares adquirirem conhecimento para transformarem o currículo oficial em currículo em ação e avançarem no desafio de implementarem a Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar.

As entrevistas e conversas informais permitiram dialogar com os professores sobre as suas práticas, os seus saberes e seus desafios. Oportunizando a exposição dos vários fatores que estão ligados ao processo do ensinar e aprender do professor. Sua formação inicial, a troca de experiências com seus pares, agregado à formação continuada que precisa ser assumida pelas instituições educacionais, sejam pública ou privada.

A partir das leituras realizadas e da experiência da EE. Prof. Hélio Palermo, foi possível identificar os muitos pontos positivos que constata a efetivação de ações determinadas pelas Diretrizes. Todavia, as análises mostraram também a insegurança e a resistência de muitos professores em trabalhar conteúdos sobre África e o afro-brasileiro, assim como as dificuldades para levar formação sobre esta temática para todos os educadores. E a partir desses dados propor uma ação de intervenção que poderá ajudar professores e gestores da Diretoria de Franca a efetivarem as determinações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.⁶⁰ Proposta de capacitação para professores e gestores que será encaminhada aos órgãos competentes.

60 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana...** *Op. cit.*

Referências:

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas*: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

DELORES, Jaques [*et al.*]. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Edições ASA, 1996.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In.: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: GOMES, Nilma Lino. **Brasil**. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As Práticas pedagógicas de Trabalho com relações étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Revista de Educação História REDUH**, Curitiba, n. 3, 2013- agosto de 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson [*et al.*]. O caminho metodológico: em foco as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais na escola. In.: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**.

Brasília: MEC; Unesco, 2012.

NÓVOA, Antonio, de, Sampaio. Para uma análise de instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVA, Anderson, Ribeiro. **Lições Sobre A África - Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Tese (doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni Vidiela. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O PERÍODO PÓS-ABOLIÇÃO E A INSERÇÃO DO NEGRO NO MUNDO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

Patricia Paes Leme¹

Diogo da Silva Roiz²

Introdução

Esse trabalho vincula-se à pesquisa no campo da História e Cultura Afro-Brasileira, e apresenta como objeto de estudo o longo caminho trilhado pela legislação brasileira até a implementação da Lei nº 10.639/03. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: como, no Brasil, a partir da perspectiva legal, partiu-se de uma educação formal elitista, excludente, eurocentrada e racista e chegou-se à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio e nos cursos superiores, em especial nos de preparação de professores? A pesquisa revelou que esse caminho foi longo e, em vários momentos, marcado mais por retrocessos que avanços. Adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa.

No Brasil, assim como nos países de herança ibérica, temos a tendência a acreditar que as normatizações jurídicas podem provocar mudanças sociais, ou seja, comungamos da ideia que a promulgação de leis pode, automaticamente, forjar mudanças de comportamentos e eliminar aquilo que os legisladores consideram pouco ou não aceitável. Todavia, comportamentos, atitudes e valores

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Paranaíba. Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada *O uso de filmes nas aulas de história e cultura afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho*, desenvolvida sob orientação da Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz, ainda em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba.

2 Professor Doutor de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba – Orientador.

não podem ser criados e/ou modificados apenas pela força de uma lei, pois “os valores são criados pelos processos sociais, pela cultura, tarefa atribuída precipuamente à família e à educação”.³

Não raro, as formulações das leis no Brasil partem de uma articulação entre vontade política e pressão de grupos sociais, organizados ou não. Ou seja, sob um manto de interesses e influências vão-se organizando a legislação e as políticas públicas no país; e de acordo com Chagas,⁴ ligada simbioticamente a essa situação está a formulação dos textos legais, os quais são a materialização das tendências e das ideologias que dominaram as discussões no campo político, além do contexto da prática, onde é possível perceber como esses textos políticos “influenciam e são influenciados pela realidade social”.⁵

Professores e demais profissionais da educação, a partir de seus posicionamentos, formações, vivências, e em nome dos interesses gerais da classe, mobilizam-se e agem após interpretação e reinterpretação dessa produção textual, cujo escopo é a formulação de princípios e ordenamentos jurídicos que regerão a área educacional.

No caso específico da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, temos a concretização, em forma de texto legal, de mais de um século de lutas e pressão dos movimentos negros pelo reconhecimento e valorização da matriz étnico-cultural africana nos currículos das escolas brasileiras.

Nesse sentido, ao longo da História do Brasil, embora o encaminhamento jurídico institucional não tenha sido sempre

3 BORDIGNOM *apud* CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do Contexto da Influência ao Contexto da Prática:** Caminhos Percorridos pela Implementação da Lei Nº 10.639/03 nas Escolas Municipais de Esteio-RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010, p. 20.

4 *Idibem*.

5 *Ibidem*, p. 25.

fecundo, rápido e isento de sofrimentos e decepções, podemos afirmar que a aprovação da mencionada lei representa uma grande conquista do movimento negro no país.

Dificuldades e obstáculos sociais, econômicos e jurídicos têm sido enfrentados pelos movimentos negros que, por meio de suas multifacetadas representações, têm fomentado a criação das bases para organização de uma sociedade brasileira menos racista e mais equânime. Tais dificuldades se fazem sentir em diferentes níveis, mas no que tange especificamente à educação formal, podem ser percebidos: primeiro no acesso à escola; depois ao mínimo de oportunidades de nela permanecer; na garantia de possibilidades de formação equiparada entre negros e não negros; e, por fim, em uma legislação que busque garantir “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros”.⁶

As disparidades construídas por séculos de escravidão e pela exclusão e racismo mantidos mesmo depois da Abolição (1888) ainda estão longe de serem totalmente superadas; todavia acreditamos que na educação e pela educação grande parte desse processo pode se concretizar.

A partir dessa premissa, as propostas deste texto são a análise e a reflexão acerca do histórico da legislação brasileira que, premida por uma demanda do movimento negro, o qual, como representante do pensar de sujeitos políticos, tem pressionado os governos e conseguido impactar os poderes constituídos no sentido de conquistar e assegurar direitos especialmente no campo da educação. Buscaremos, por meio de uma análise bibliográfica traçar o caminho que a legislação referente ao acesso e à permanência dos negros na educação formal no Brasil percorreu desde o Período Imperial até a aprovação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.⁷

⁶ Parecer CNE/CP 003/2004 que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana**, p. 1.

⁷ O eixo central dessa análise está apoiado, principalmente, sobre os trabalhos de: CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do Contexto da Influência ao**

Escravizados e libertos: escolarização negada

No Brasil, durante todo o processo criminoso de escravização de negros traficados da África e de seus descendentes, embora estivesse sempre à margem da condição de cidadania, essa classe buscou, sua inclusão nos processos de educação formal. Todavia, os mecanismos legais empregados pelo Estado brasileiro para dificultar e até mesmo impedir essa inserção foram sempre poderosos e eficazes. Se pelo viés legal proibia-se o negro escravizado, e em muitos casos até mesmo o liberto, de frequentar escolas públicas, pelo viés prático, mesmo quando da não proibição legal, negava-se-lhe qualquer condição econômica de fazê-lo. A educação brasileira apresentou uma gestão problemática, discriminatória e perversa desde o início da colonização.

Durante o período do Império (1822 – 1889), o país assistiu a uma crescente necessidade de instruir e educar sua população. Contudo esse afã não alcançou os escravizados, que legalmente foram excluídos do direito à cidadania e a tudo que dela emana, como podemos constatar no item 1 da Constituição de 1824 em seu artigo 6:

Contexto da Prática... *Op. cit.*; CUNHA JUNIOR, H. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In.*: COSTA LIMA, I.; ROMÃO, J. (org.). **Negros e currículo**. Série Pensamento Negro em Educação, Florianópolis, n. 2, 1997; MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006; KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). *In.*: XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S2>. Acesso em: 03/04/17; SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In.*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, Coleção Educação para Todos; DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A Questão de Raça nas leis Educacionais – Da LDB de 1961 À Lei 10.639 De 2003. *In.*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, Coleção Educação para Todos.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.⁸

Além da Constituição, a legislação de várias províncias citava literalmente a proibição de “escravos” frequentarem as escolas, como nesse Regulamento da Instituição Provincial de São Paulo de 1869, artigo 92, citado por Barros:

Não serão admittidos á matricula:

§1º As meninas nas escolas do sexo masculino, e os meninos nas escolas do sexo feminino.

§2º Os menores de cinco annos de idade.

§3º Os que padecem de molestia contagiosa.

§4º Os escravos.

§5º Os que houverem sido expulsos por incorrigíveis.⁹

Percebe-se aqui a exclusão dos negros escravizados, dos adultos e crianças, associando-as às doenças contagiosas da época que eram a varíola e a tuberculose.

Entretanto, embora não houvesse legislação que proibisse a presença dos negros nas escolas, quando ela ocorria, era escassa e, não raro, causava desconforto e constrangimento aos demais. Barros cita um depoimento de um professor público da cidade de São Paulo que se sente incomodado pela presença de alunos negros em suas aulas: “Estes filhos de africanos livres seriam os negrinhos que por ahí andão, que “contaminariam” os bons alunos com seus vícios e atos torpes”.¹⁰

Mesmo diante de tantas resistências para que a sociedade escravizada não adquirisse nenhuma instrução, já estavam sendo

8 BRASIL. **Constituição política do Império do Brazil**, 25 de março de 1824.

9 SÃO PAULO. Regulamento da Instituição Provincial de São Paulo de 1869. *In.*: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920)... *Op. cit.*, p. 4.

10 *Ibidem*, p. 3.

formados, em sociedades secretas, grupos conscientes de suas próprias limitações que desafiavam quem impedia suas conquistas; e, ainda, aprendiam a ler, escrever e calcular, falavam mais de um idioma, isto é, além do português, dominavam o idioma europeu de seus senhores estrangeiros e uma ou mais línguas africanas, de suas origens.

A sociedade brasileira instituiu o racismo e as práticas racistas desde a colonização do Brasil e, portanto, a luta da população afro-brasileira pela igualdade de direitos não terminou com o fim da escravidão, pois a Lei Áurea não conseguiu assegurar-lhes plenamente a população liberta e a seus descendentes.

Segundo Cunha Junior,

além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente.¹¹

O fato de, juridicamente, não haver mais escravizados no país não se refletiu em uma facilitação de acesso e permanência nas escolas a esse grupo. E menos ainda na valorização de sua cultura e ancestralidade.

Pós-abolição: a invisibilização da presença e da cultura

Com a Abolição, as elites intelectuais e políticas do Brasil, iniciam um vigoroso debate sobre o papel que desempenharia essa classe, recém liberta, nesse novo contexto de sociedade moderna e liberal a qual se buscava forjar para o país. Era importante que os ex-escravizados e seus descendentes assumissem sua função de classe submissa, e para tanto, precisavam ser educados e

¹¹ CUNHA JUNIOR, H. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino... *Op. cit.*, p. 7.

estarem preparados para o trabalho e para a cidadania. Havia uma preocupação sobre como manter essas pessoas em seus postos de atividade laboral, garantir a normalidade e a tranquilidade social e ainda fomentar a produção nacional. Percebeu-se que todas essas questões podiam ser resolvidas garantindo-lhes a possibilidade de educação escolar. A escola, nesse caso, faria seu papel de formadora de trabalhadores livres e disciplinados e manteria o “controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção”.¹²

Todavia, essa preocupação com a escolarização dos negros no período pós-abolição não se refletiu em facilidade de acesso e nem de permanência. Como nos afirma Barros havia toda sorte de dificuldades no que tange a esses dois princípios:

- a) ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula;
- b) falta de vestimentas adequadas para frequentar as escolas;
- c) falta de condição para aquisição de material e de merenda;
- d) discriminação racial tecida no interior das escolas.¹³

Os mecanismos de discriminação e exclusão eram sutis, mas sempre muito eficientes. A escolarização, torna-se assim, em uma sociedade agora livre, onde todos são, pelo menos na teoria, cidadãos e “iguais”, a mais clara representação da diferenciação, daqueles que são “superiores” dos que são “inferiores”.

O acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada

12 BARROS. Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o Final do Século XIX e Início do Século XX. In.: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, Coleção Educação para Todos, p. 81.

13 Cf. *Ibidem*.

através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores).¹⁴

No afã de regulamentar o ensino público brasileiro após 1888, foram discutidas e realizadas algumas reformas educacionais, dentre as quais destacamos:

- a) a de Benjamim Constatant (1890), que, segundo Silva e Araújo,¹⁵ buscou “normatizar” a conduta moral dos ex escravos;
- b) de Rivadávia Corrêa (1911) que, ao estabelecer taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior, dificultou ainda mais o ingresso dos negros à educação formal;
- c) a de Carlos Maximiliano (1915), que, apesar de buscar impor uma sistematização do ensino fundamental, o qual ficava a cargo dos estados, acaba por elitizá-lo ainda mais;
- d) e a lei Rocha Vaz (1925), que estabelece a restrição do número de vagas em escolas secundárias e superiores.

Ao analisarmos as reformas educacionais do século XIX e da primeira metade do século XX percebemos que, apesar de apresentarem um discurso de aparente democratização, refutaram escola à população negra; criaram um cenário onde os ambientes escolares eram redutos das classes dominantes e celeiros das elites; não valorizaram a diversidade étnico-racial da época e ainda priorizaram o grupo social com poder de governar e influir diretamente nos destinos daquela sociedade. Enfim, foi negada a presença das negras e negros afro-brasileiros nos ambientes formais

14 BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o Final do Século XIX e Início do Século XX... *Op. cit.*, p. 91.

15 SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso... *Op. cit.*

de educação, assim como foi invisibilizada sua herança cultural.

Ensino Técnico: o “adestramento” da classe trabalhadora e as primeiras possibilidades de ascensão social pela escolarização

Não obstante as intensas adversidades, a população negra encontrou formas e modos de resistir e se apropriar desse *locus* de formação. Se não efetivamente nos estabelecimentos de ensino propedêutico, esses sim, marcadamente apropriados pelas elites brancas que ali faziam sentir sua vantagem competitiva em relação às populações negras, as oportunidades apareceram mais nitidamente durante o governo da Primeira República, quando, segundo Silva e Araújo, “o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante”.¹⁶

As primeiras escolas profissionalizantes, criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, tinham como principal objetivo a formação de uma classe trabalhadora apta a compor as engrenagens desse novo perfil de país moderno, livre e com oportunidade para todos, que vinha se desenhando nos discursos das elites econômicas brasileiras. Para alcançar tal objetivo o ensino profissionalizante deveria instruir e formar os filhos dos trabalhadores, em especial dos ex-cativos, para que pudessem atuar no mercado como mão de obra preparada e qualificada.

Sobre esse tipo de formação e suas repercussões na inserção do negro no grupo considerado escolarizado e em sua luta por condições de igualdade no acesso e de permanência na escola, afirmou Silva e Araújo:

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de autoproteção

¹⁶ SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso... *Op. cit.*, p. 72.

e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros.¹⁷

Ao longo do século XX, com o advento da industrialização, essas escolas passam a preparar os operários para o exercício profissional. Todavia, como nos afirma Kuenzer,¹⁸ “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, permanece como característica dessas instituições de ensino. Ainda assim, no tocante à escolarização dos ex-cativos e seus descendentes, podemos perceber, a partir dessa nova perspectiva, o surgimento de uma nova classe, formada por pessoas negras escolarizadas, intelectualizadas, independentes e política e socialmente atuantes.

Para Silva e Araújo,¹⁹ a atuação desse novo grupo foi de suma importância na organização dos movimentos negros que atuaram, ao longo das décadas de 20 e 30 do século XX, na congregação, conscientização e luta do povo negro em prol da valorização e respeito de sua gente e cultura e da possibilidade de iguais direitos de acesso e permanência nos ambientes escolares.

Dentre os movimentos surgidos ao longo desse contexto destacamos a Frente Negra Brasileira (FNB) que, fundada em 16 de setembro de 1931, agiu em várias frentes, desde a formação de uma milícia paramilitar até uma marcante atuação política, tanto que, em 1936 tornou-se um partido político. Contudo, sua principal linha de ação foi a educação, já que

sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes, da literatura.²⁰

17 SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso... *Op. cit.*, p. 73.

18 KUENZER, A. Z. (org). Ensino Médio... *Op. cit.*, p. 27.

19 Cf. SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso... *Op. cit.*

20 MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje... *Op. cit.*, p. 118.

A Frente Negra Brasileira teve um importante papel na representação das demandas da população negra ao longo da década de 1930. Ao lado de outros movimentos, como por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), marcou o início de um debate que envolvia ideias estranhas às discussões sobre políticas públicas para educação no Brasil: igualdade racial²¹ e valorização da cultura afro-brasileira.

A questão racial como diretriz para elaboração de leis da educação

O debate sobre a questão racial torna-se claro quando das discussões para elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1961.²² Esse fato, destarte as críticas que ainda podem ser feitas a tal lei, não pode ser minimizado, dadas as dificuldades de, ainda naquele momento, sair em defesa de uma sociedade equânime e de uma escola que acolhesse e respeitasse os mais diferentes tipos de pessoas e de culturas. Nesse sentido a LDB de 1961 apresentou avanços, como se observa:

Em seu Título I – Dos Fins da Educação Art. 1o, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.²³

Observado esse inegável avanço trazido pela LDB de 1961, não há como não apontar que as discussões e a elaboração de

21 Raça aqui entendida, segundo o defendido por Gomes (2005), não em seu sentido biológico, mas em seu significado político como uma construção histórica forjada social, política e culturalmente nas relações de poder entre os grupos étnico-raciais.

22 BRASIL. **Lei nº. 4.024/61**. Lei nº 4.024 de 20.12.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16/05/17.

23 *Ibidem*.

políticas educacionais relacionadas a questões raciais ficaram muito mais no campo da teoria do que na efetivação de sua *práxis* nos ambientes escolares. Dias nos afirma que não só os legisladores, mas, sobretudo os educadores, reconheceram a necessidade de abordar o dilema da carência de uma escola para todos; entretanto não deram a essa questão a necessária e merecida centralidade.²⁴ Permanecia, então, o acordo tácito de manutenção do *status quo* da elite branca com a elaboração, agora formal, da ideia de democracia racial e, assim, perpetuava-se a invisibilidade da população negra nesse novo modelo de “educação para todos” perpetrado pela LDB de 1961.

A Lei nº 4.024/61 foi reestruturada ao longo do período militar, em grande parte para se adequar ao novo momento político pelo qual passava o país. Evidentemente os debates e discussões que precederam a elaboração da lei em 1961 não se repetiram quando de sua readequação. Tais mudanças ocorreram no ano de 1968 com a Lei 5.540, que tratou do ensino superior; e em 1971 com a 5.692 que se referia aos ensinos de primeiro e segundo graus. Pode-se dizer que essas leis mantiveram a postura adotada pela LDB de 1961, preservaram a referência à raça e condenaram a discriminação racial.

A principal mudança, que nos parece importante quando analisamos a inserção do negro no mundo da educação formal, é a promovida pela Lei 5.692/71. A partir dela tenta-se estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos, o que, de certa forma, promove uma ruptura com a educação baseada no modelo dual vigente até então: propedêutica para as elites brancas e profissionalizante para a classe trabalhadora - formada predominantemente por negros e pardos.

Esse modelo de educação, em parte sustentado pelo discurso do “milagre econômico”, naufragou com ele e, a partir da Lei 7.046/82, o sistema retorna aos moldes anteriores aos de 1971 com escolas profissionalizantes para os operários e propedêuticas

24 Cf. DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A Questão de Raça nas leis Educacionais – Da LDB de 1961 À Lei 10.639 De 2003... *Op. cit.*

para as elites.

A abertura política no Brasil, cujo principal marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assinalada por uma intensa mobilização de vários setores da sociedade e impactou diretamente os debates que se fizeram sentir na elaboração de leis de marcante teor social. A repressão sofrida pela população brasileira durante os anos do governo militar (1964-1985) eclode agora entre os legisladores - também premidos pelo clamor dos movimentos sociais - como uma reação a todo tipo de desigualdade. Em seu artigo 5º, a Constituição Federal de 1988 deixa claro que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. No campo dos direitos sociais, proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (artigo 7º, inciso XXX).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou no campo da formulação de leis em prol do combate à discriminação racial e do acesso à educação. Várias leis instrumentalizam as denúncias e penalizações dos casos de preconceito.

No rastro deixado pelos intensos debates suscitados pela elaboração da Constituição Federal de 1988 e pela forte organização e mobilização do Movimento Negro iniciam-se as discussões para elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Havia uma forte pressão em favor de um ensino que percebesse e se sensibilizasse com as questões de raça e com uma educação antirracista. Todavia, segundo percepção de Dias, os resultados observados quando da aprovação da lei 9.394/96 foram, em certa medida, decepcionantes.²⁵ Em comparação com a lei 4.024/61 e a sua abordagem acerca da questão racial, o que a LDB de 1996 apresentava, visto toda conjuntura política e social por ela espelhada, não era suficiente.

Faltava ao texto da LDB de 1996 a coragem necessária para tratar de forma mais clara e contundente o ensino das culturas

25 Cf. DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A Questão de Raça nas leis Educacionais - Da LDB de 1961 À Lei 10.639 De 2003... *Op. cit.*

africana e afro-brasileira, pois restringia-se ao art. 26, parágrafo 4º, onde, timidamente, registrava que o ensino de História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. No afã de sanar tal negligência, e sob a pressão de movimentos sociais negros e intelectuais militantes das causas antirracistas, o Ministério da Educação elaborou os Planos Nacionais Curriculares (PCNs), e dentre eles o de Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça figura como tema a ser trabalhado e a diversidade cultural é abordada como algo positivo. Esse volume dos PCNs é considerado, no âmbito do Ministério da Justiça, como uma ação política em favor da busca de igualdade racial.

Somente a partir do governo Lula (2003 – 2010) a lei se tornou clara e incisiva quanto à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros. O que nas leis anteriores aparece de forma difusa e fragmentada, agora, na lei apresentada pelos deputados Ester Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS) e sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque em 09 de janeiro de 2003 – 10.639/03 – que altera os artigos 26 e 79 da lei 9.394/96, é tratado de forma direta e sem deixar margem a dúvidas: é obrigatória a inserção da temática da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais de ensino de todo o país.

Esse direcionamento fica explícito nos seguintes parágrafos:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.²⁶

26 BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de

Assim, as reivindicações do Movimento Negro foram gradativamente ouvidas; todavia, a aprovação da lei não impediu que o movimento insistisse na criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra. Cria-se então a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Desde então, diversos segmentos da sociedade ligados ao Movimento Negro, principalmente intelectuais e acadêmicos, vêm buscando uma ação estratégica para que as mudanças expressas na lei 10.639/03 não sejam “letra morta”; tornem-se prática cotidiana nos ambientes escolares e, de fato, contribuam para uma educação não excludente e antirracista.

Considerações Finais

A análise do processo que marca historicamente a construção dos limites legais que ora buscaram excluir, ora integrar o negro aos processos de escolarização no Brasil nos parece refletir a tensão presente na sociedade ao longo desse período. Se por um lado há a clara constância da manutenção de tentativas de invisibilizar os negros e sua cultura, a partir da elaboração e difusão das ideias de democracia racial, miscigenação e sincretismo; por outro, há a permanente luta para romper com essas engrenagens e assegurar garantias efetivas de uma educação para todos, onde sua presença, sua história e sua cultura sejam legal e socialmente ratificadas.

A aprovação da lei 10.639/03 e da Resolução nº 1, de 2004, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições da Educação Básica

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16/05/17.

e de formação inicial e continuada de professores e professoras, vem sendo apontada como o ápice nessa hercúlea jornada dos movimentos negros pela garantia de acesso a uma formação que proponha novas narrativas, menos centrada na supremacia do branco europeu e possibilite novos olhares e interpretações sobre a formação política, social e cultural do Brasil e do povo brasileiro. Essa postura é crucial, pois conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana é fundamental para a construção de uma pedagogia antirracista e uma sociedade mais democrática.

Todavia, nos parece claro o quão tênue ainda é a mudança impetrada pela lei 10.639/03, haja vista que, conforme buscamos elucidar em nossas reflexões no início desta análise, a aprovação de um texto legal, por si só, não é suficiente para promover uma mudança em padrões de exclusão e de invisibilidade tão fortemente construídos ao longo da história do país. Embora reconheçamos que em seu encaixe vieram junto políticas públicas de promoção da igualdade racial - com criação de órgãos e secretarias especialmente organizadas para atender tal objetivo - algo que em nenhum outro momento se havia observado, o que nos leva a destacar a singularidade no projeto político e social que circundou a aprovação de tal lei.

Contudo, as políticas públicas no Brasil, em especial as relacionadas à educação, são sensíveis às questões político-partidárias dos governos que as elaboram e dos seus sucessores, ou seja, não são políticas públicas, mas governamentais, cuja duração, permanência ou descarte estarão sempre à mercê das afinidades ideológicas ou econômicas de cada nova gestão.

A aprovação da lei 10.639/03 e a criação de todo o aporte legal e político que a acompanhou fazia parte da agenda política do governo Lula da Silva (PT) que, ainda como candidato, havia assumido o compromisso público de apoiar as demandas da população negra. Sua sucessora, Dilma Rousseff (PT), que foi deposta em 2016 por um processo de impeachment, manteve o compromisso; todavia, o atual presidente Michel Temer (PMDB)

que a sucedeu não tem assegurado a mesma agenda política.-

O governo pemedebista de Temer, que ao extinguir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e o CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial) já demonstrava não considerar a questão racial como ponto fundamental de sua gestão, desferiu mais um duro golpe na luta do Movimento Negro em prol da efetivação da lei 10.639/03 quando, na proposta de um novo Ensino Médio para o país, sancionado a partir da Medida Provisória (MP) 746/16, desobriga o ensino de História, de Geografia, de Literatura, de Arte nessa modalidade de ensino. Apesar de admitirmos que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a essas disciplinas, sabemos e destacamos que sobretudo nessas áreas do conhecimento encontra-se o seu principal sustentáculo.

Reconhecemos as conquistas e os avanços ao longo desses quatorze anos decorridos desde a aprovação da lei 10.639/03, contudo receamos pelo futuro, pois muito além de uma política de educação, de uma proposta de poder, está em jogo um projeto de sociedade onde a equidade e o respeito sejam mais que conceitos discursivos.

Referências:

BRASIL. **Lei nº. 4.024/61.** Lei nº 4.024 de 20.12.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20/04/17.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1988).** São Paulo: Editora

Revista dos Tribunais, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16/05/17.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). *In.*: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz.** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S2>. Acesso em: 03/04/17.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o Final do Século XIX e Início do Século XX. *In.*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a, Coleção Educação para Todos.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do Contexto da Influência ao Contexto da Prática: Caminhos Percorridos pela Implementação da Lei Nº 10.639/03 nas Escolas Municipais de Esteio-RS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

CUNHA JUNIOR, H. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In.*: COSTA LIMA, I.; ROMÃO, J. (org.). **Negros e currículo.** Série Pensamento Negro em Educação, Florianópolis, n. 2, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A Questão de Raça nas leis Educacionais – Da LDB de 1961 À Lei 10.639 De 2003. *In.*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, Coleção Educação para Todos.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In.*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In.*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, Coleção Educação para Todos.

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE
ALEXANDRE DE MORAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS**

Airta Platero de Souza Cabreira¹

Diogo da Silva Roiz²

Introdução

O objetivo desse capítulo é de descrever a base teórica que delineará o encaminhamento do projeto de pesquisa em Educação com a temática “ A implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes no Ensino Fundamental: anos finais” tem como intuito analisar o uso de “imagens” em sala de aula que nesse contexto fundamente a referida lei, no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em escolas municipais”, visando verificar como essas temáticas estão sendo abordadas, abarcando a história do “Negro” no Brasil, por meio de narrativas produzidas pelos discentes a partir das imagens filmicas, pelo fato de que esses temas fazem parte dos conteúdos programáticos do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) conforme referencial curricular do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul, a luz da Lei 10.639/2003. Para realização desse estudo valer-se-á das contribuições advindas dos teóricos que abordam a temática da Lei 10.639/03 no contexto escolar e pesquisas referentes

1 Acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Paranaíba/MS. E-mail: professoraairta@bol.com.br

2 Professor adjunto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desde 2005. Foi professor nos cursos de História e de Ciências Sociais, na unidade de Amambai até 2015. A partir de 2016 é professor dos cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia na unidade de Paranaíba, e do programa de pós-graduação em Educação e do programa de pós-graduação em ensino de História. E-mail: diogoser@yahoo.com.br.

à formação continuada de docentes pautada na construção de profissionais dispostos a lidar com os desafios da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Conforme consta na Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes do ano de 2004, foi anexado à mesma uma portaria implementando a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e História, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003. Observa-se que essa temática tem sido trabalhada com maior ênfase no contexto desta escola, no mês de novembro, mais precisamente no dia 20, data em que é comemorado o “Dia da Consciência Negra” com uma feira cultural preparada e apresentada pela comunidade escolar aberta à sociedade para visitação e apreciação.

Sendo assim, reporto-me a Gomes quando descreve que:

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracistas.³

Mesmo diante dessa colocação, a referida lei causou impactos na subjetividade de negros e brancos, pois ainda de acordo com Gomes do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, ao qual pode proporcionar uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma

3 GOMES, N.L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In.*: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 68-69.

riqueza da nossa diversidade cultural e humana, já do ponto de vista político essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização.⁴

Neste contexto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica.

Diante desta realidade, é importante proporcionar aos discentes da escola citada, que pensem historicamente certas questões vividas por homens e mulheres do/no passado, por meio das imagens em movimento (cenas fílmicas) em sala de aula, essas que devem servir de subsídio pedagógico para investigar como construímos sentido em relação ao processo histórico, maneira pela qual alicerçamos suas tomadas de decisão no presente e refazemos suas concepções sobre o outro e suas visões de mundo.

Roiz e Santos afirmam que o uso das imagens pode tornar menos abstrato o estudo da história, ao mesmo tempo em que contribui para o aluno poder relacionar passado e presente, ou presente e passado, em suas reflexões.⁵

Segundo Nascimento:

A legislação decorrente propiciou condições para que temas das relações etnicorraciais fossem tratados nos mais diversos contextos educacionais, dentro de uma abordagem que partisse do conhecimento da real história da população negra do Brasil até a valorização do seu papel na diversidade cultural que é a “marca registrada” do nosso país e, assim, perseguisse o ideário de que, no futuro cotidiano, superaremos os estereótipos culturais negativos que hoje utilizamos, mesmo que inconscientemente, quando falamos sobre o(s) papel (is) social dos (as) autodeclarados (as) brancos (as), pretos (as) e

4 Cf. GOMES, N.L. A questão racial na escola... *Op. cit.*

5 Cf. ROIZ, D.S; SANTOS, J.R. **O uso das imagens em sala de aula: reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 em escolas estaduais da cidade de Amambai/MS**, 2016.

pardos (as).⁶

Portanto, é essencial levar ao conhecimento desta comunidade escolar, que o uso das imagens em movimento (cenas filmicas) para o estudo dessa temática é de suma importância para fundamentar com a implementação da Lei 10.639/2003 em sala de aula, tendo em vista a análise das narrativas dos discentes, bem como a relevância das práticas pedagógicas na abordagem dessa temática nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, as quais fazem parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem neste contexto.

Nesse sentido, Gomes pontua que:

A partir da Sanção da Lei 10.639/03 e aprovação da Resolução 1, de 17/03/2004, que instituiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana, é que as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da referida lei, capaz de orientar a prática pedagógica.⁷

Assim sendo, considera-se relevante entender como as práticas pedagógicas realmente tem promovido o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental dos anos finais na referida escola, verificando em que medida os discentes podem repensar a História e conseqüentemente rever sua própria “Consciência Histórica”, de maneira que rompam com as imagens forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros.

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica desta instituição, fundamenta-se em princípios que exigem mudanças de mentalidade, de maneira de pensar e agir dos sujeitos em particular, sua tradição cultural, reconhece e exige a valorização e o respeito às pessoas negras e sua descendência africana, cultura e história, compreendendo seus valores e lutas, sendo sensível ao sofrimento causado por tantas

6 NASCIMENTO, C. R. **Da mídia filmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração.** Dissertação (Mestrado em Relações étnicorraciais). Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2013, p. 4.

7 GOMES, N.L. A questão racial na escola... *Op. cit.*, p. 68.

formas de desqualificação.

Prescreve-se também, em ações educativas que serão norteadas por um planejamento escolar em que todos sejam incluídos, garantindo lhes o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos e adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos, com a compreensão de que a sociedade é constituída por pessoas que pertencem a grupos étnicos- raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.

Segundo Silva,

na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.⁸

Nesse sentido, a diversidade cultural precisa ser vista pelos educadores/as como uma diversificação de grupos sociais. Pois, a diversidade cultural inclui não somente a raça e o sexo, mas também grupos étnicos, região de origem, idade etc., sendo definida como um *mix* de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social, nesse caso a escola.

A contribuição da lei 10.639/03 Na prática pedagógica no ambiente escolar

A implementação da Lei 10.639/03 foi um marco para o Movimento Negro brasileiro em prol da educação. Educação essa, que reflete até os dias atuais a dificuldade de estabelecer relações sociais de igualdade com as diferenças. Essa dificuldade se evidencia na classificação das culturas hierarquicamente, onde alguns sujeitos

⁸ SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In.: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73.

são considerados modelos sociais e outros invisíveis ou silenciados, o que impede olhar o outro como igual na condição humana.

Assim me reporto a Bhabha que mencionou que

o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação.⁹

Diferenciação essa que muitas vezes está atrelada a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, fundamentado no mito da democracia racial, ou inclusão racial e cultural que demanda do trato pedagógico e político da questão racial ainda continue sendo vista com desconfiança pelos brasileiros, por muitos educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais, de maneira particular.¹⁰

Seguindo esta concepção, valo-me em pontuar que a diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, uma vez que nos deparamos ainda com diversos problemas sociais, com uma diversidade cultural muito grande, que ao longo dos anos foi silenciada e negada, tanto no campo das políticas educacionais, como nas práticas educativas, principalmente aquelas relacionadas com a construção do currículo das escolas.

Gomes menciona que é preciso reconhecer que há campos do conhecimento que ficaram pouco explorados na referida lei e esses dependerão da competência e criatividade dos educadores e educadoras, formadores das secretarias de educação, a fim de que essas lacunas sejam sanadas, ou seja, que esses profissionais utilizem como subsidio educacional as orientações e ações para a educação das relações étnicos-raciais, documento da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* -Secadi, 2006.¹¹

Neste contexto, é essencial ter o conhecimento do Art.26-A da referida lei, pois, assim ao conhecer o conteúdo desse documento

9 BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 64.

10 Cf. GOMES, N.L. A questão racial na escola... *Op. cit.*

11 *Ibidem*.

é importante para a formação dos docentes, pois aprender e ensinar a história da África a partir dos processos de formação dos povos africanos, a cultura, os mitos, a religião, suas lutas e conquistas, seus heróis e heroínas, seu legado cultural para a história da humanidade, é mudar de paradigma, abandonar antigas práticas educacionais que, ao abordar a história dos africanos no Brasil, partiam do processo de escravização.¹²

Portanto, é essencial entender que a escola não é o único espaço de discussão a respeito desses assuntos. O conhecimento da história da África não pode ficar restrita à análise de um único comportamento ou de uma resposta em particular, ele tem que ir além desse espaço. O estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira necessita ser introduzida em um contexto social mais amplo, pois o seu ensino diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos sociais, aos padrões e aos valores que regulam essas relações, seja no ambiente escolar e fora dele.

Diante disso, quando falamos do contexto da cultura afro-brasileira e da história da África, temos que ter o cuidado de como realmente apresentarmos essas histórias, pois como educadores/as devemos abandonar velhos costumes, pois muitos livros didáticos ainda mostram o continente africano de maneira folclórica, como sinônimo de pobreza e local de safari para brancos ricos. Quantas vezes os livros didáticos mostram imagens de países africanos que transmite a ideia de que a África é um paraíso para ricos, mostrando jipes superequipados, onde os homens caçam animais de grande valor, e crianças correndo atrás desses carros acenando para os brancos. Mas não vemos imagens dessas crianças indo para a escola, como é a sua cultura local, suas vestimentas, que não existe somente pobreza, existe um continente rico e belo, com suas dificuldades como qualquer outro local do mundo.

Estamos diante de situações que nos fazem refletir sobre as questões culturais que não podem ser somente introduzidas como

¹² FREITAS, F. S. **A diversidade cultural como prática na educação.** Curitiba: Ibpx, 2011, p.97.

questões folclóricas, e sim como relações de movimentos sociais, em relação a grupos étnicos, sociais e culturais, pois vivemos em uma sociedade multicultural cercada de diferenças construídas históricapolítica e sócio culturalmente.

Assim, deve-se cada vez mais reestruturar a prática pedagógica de acordo com as mudanças que vem ocorrendo no currículo nos últimos anos, pois é percebido que o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática e de qualidade.

Isso não quer dizer que é só a partir dessas mudanças, que a escola começou a viver com a diversidade, pois as diferenças culturais sempre estiveram presentes no ambiente escolar e social. Ela sempre esteve relacionada com a luta de grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, ou melhor, de compreensão do que é ser diferente, sendo que quando refletimos sobre a escola e a diversidade cultural, temos que saber que seu significado nos leva a respeitá-la, aceitá-la e colocá-la no centro do processo educativo.

Borges pontua que as transformações culturais têm viabilizado a expansão dos meios de produção, a troca e difusão de cultura, com impacto global, atingindo e modificando o cotidiano das pessoas; ora reforçando tendências unificadoras, ora acentuando diferenças culturais.¹³

O que estamos fazendo, até aqui é mostrar que nem sempre o diferente nos encanta, muitas vezes nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria existência, pois reconhecer as diferenças dos outros, e o que essas diferenças podem contribuir para um trabalho pedagógico de qualidade implica em romper

13 Cf. BORGES, M.F.M. **O ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/03**: análise de políticas públicas na E. E. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca: 2016.

preconceitos, em superar tabus, superar nossos medos em entender que o contato com o outro não nos fará inferior, mas sim, diferentes. A aproximação com o outro nos conduzirá a entender que os diferentes grupos sociais não podem conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo inalterável. O acontecer humano se faz múltiplo, incerto, aleatório, fragmentado. Essa é uma discussão sobre a educação multicultural e intercultural que precisa estar presente na escola.

Por esse caminho, podemos entender que a escola tem a prerrogativa de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferenças, sendo que a questão da diversidade cultural na escola deveria ser vista no que de mais encantadora ela proporciona às relações humanas, pois somos diferentes em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classe.

Segundo Borges,

dados, comprovam a importância da lei 10.639/03 ser respeitada e implementada nas escolas brasileiras, o que permitirá que estudantes negros e brancos conheçam a história de África e do seu povo tanto quanto se conhece a história da Europa. Aspecto que está nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.”¹⁴

Observa-se que esta relação também pode ser vista como ponto essencial de articulação entre a educação e a cultura, sabendo-se que a escola, pode ser entendida como um espaço de intersecção de culturas, ou seja, responsável pela socialização das diferentes culturas negras e brancas, indígenas, africanas que estão presentes nas novas gerações.

Concebe-se que as relações entre educação e cultura (s) nos levam a perceber que a escola como espaço de intersecção da

14 BORGES, M.F.M. *O ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/03... Op. cit.*, p. 69.

diversidade cultural tende a romper as tendências das questões culturais que não podem e não devem ser ignoradas pelos educadores/as no ambiente escolar.

Assim, reconhecer nossas identidades culturais, ou melhor, entender a nossa diversidade cultural, diz respeito a entender que as relações interculturais devem nos levar a considerar que os educadores/as devem promover práticas pedagógicas que propiciem espaços que venham favorecer uma tomada de consciência da construção da nossa própria identidade.

Portanto, a escola, mais do que a ação de formadora, deve ter a função de promotora da igualdade dos direitos sociais, pois nesse sentido, a busca do respeito à diversidade, passa a ser considerado um dever do ser humano, onde a escola deve ser vista como uma instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e para o compromisso com a cidadania, devendo através de seus educadores/as analisar suas relações, práticas, informações e valores que veicula, posicionando-se de forma crítica e responsável entre a educação escolar e as questões sociais e atenta às relações éticas.

Ao tentar compreendermos todo esse processo da escola, ou melhor, da forma como ela direciona a sua postura, podemos nos pautar em Candau quando esta descreve que tem,

procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença.¹⁵

Assim, é papel dos educadores/as articular a diversidade cultural, garantindo às minorias, o direito de igualdade, o respeito às suas diferenças, sendo que o olhar sobre a diversidade cultural expõe peculiaridades da existência humana, ou seja, as diferentes formas delas serem vistas ao longo do tempo e do espaço em que estão inseridas.

15 CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 53, 2008.

Caminhos a seguir

A presente pesquisa tem como intuito verificar a implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes no Ensino Fundamental: “anos finais”, localizada no município de Costa Rica-MS, escola está escolhida por ser um local onde a diversidade é algo de suma importância para o processo pedagógico, escola essa que sempre foi foco de pesquisa de estudantes de mestrado e doutorado, por abrir as portas para a pesquisa, mostrando assim, que a escola é um espaço aberto a discussões e novas reflexões a partir das devolutivas dessas pesquisas, que auxiliam nas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, se torna essencial termos como campo de pesquisa essa escola, pois o intuito é analisar a importância do uso de imagens em movimento na sala de aula, que nesse contexto fundamenta a referida lei, no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em escolas municipais, abrangendo o 8º e 9º anos, utilizando dos filmes: Amistad, Vista a Minha Pele, Cafundó e Uma onda no ar, sendo trabalhados entre 10 à 15 aulas, tendo em vista as narrativas dos discentes, nos anos de 2016 e 2017, bem como a relevância das práticas pedagógicas na abordagem dessa temática nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte.

As cenas filmicas serão apresentadas aos discentes, após a exibição das cenas, será proporcionado um debate a respeito da temática, discutirão o enredo do filme como um todo, no entanto, não assistirão o filme por completo durante as aulas, para concluir o trabalho de cada filme, os discentes elaborarão suas narrativas, expondo seu olhar crítico sobre a condição do afrodescendente e do africano no Brasil, sua história e cultura.

Cada uma das narrativas dos discentes receberão códigos, sempre o mesmo, de forma que impossibilite identificar seu autor, podendo ainda, contar com relatórios bimestrais e anuais dos docentes em sala de aula, que assim como no caso dos discentes receberão códigos.

Dessa forma o presente estudo desenvolverá sob a base

da pesquisa bibliográfica, estudo de campo, por fim, análise e interpretação de dados coletados, objetivando compreender e explicar o tema pesquisado, valendo-se das contribuições advindas dos teóricos do campo do Ensino História e Cultura do Africano e do Afro-brasileiro que visam desenvolver o processo de reflexão explicitando assim, alguns princípios que podem nortear a vivência de novas práticas dentro da sala de aula, voltadas à formação da consciência histórica.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se dá, pelo fato de que conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, fazem parte dos conteúdos programáticos do 8º e 9º anos, conforme referencial curricular de Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul e ainda, por ser uma Instituição Escolar composta por uma diversidade racial e cultural bastante heterogênea, composta por alunos de 06 a 40 anos de 1º ao 5º ano e de 11 a 70 anos aproximadamente de 6º ao 9º ano, abarcando cerca de 780 alunos no ano de 2017 distribuídos em 9 salas no matutino, 6 salas no vespertino e 4 salas no noturno, com média de 20 a 38 alunos por sala, conforme Regimento Escolar.

Uma parte da clientela escolar apresenta problemas socioeconômico, cultural, político e são oriundos de família de baixo poder aquisitivo e estão enquadrados nos vários programas assistenciais, visando melhores condições de aprendizagem, desta clientela, é aplicado no ensino fundamental, aos 5º e 7º anos, O Programa de Educação Integral Integrada. A comunidade escolar é formada por pessoas que, na sua maioria não tem disponibilidade para atuarem em parceria com professores e direção na busca da melhoria de ensino, resgatando os valores morais essenciais para o equilíbrio familiar e social. Atende também, um número acentuado de discentes da zona rural, sendo, portanto, constituída por uma comunidade diversa e heterógena.

Diversidade essa que deve ser entendida pela Comunidade Escolar, conforme Proposta Pedagógica da Instituição, como um processo da promoção da igualdade racial, visando a proteção dos direitos dos grupos étnicos-raciais discriminados, sendo importante

insistir na formação docente e continuada para que a diversidade deixe de ser associada a déficit, inferioridade, anormalidade, ou ainda, uma explicação para o insucesso escolar dos grupos que não fazem parte da cultura hegemônica, mesmo quando esses conteúdos são instituídos por lei.

Segundo Rösen,

a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.¹⁶

Diante disso pode-se perceber que no decorrer das leituras e de observações de relatórios bimestrais e anuais, a acentuada dificuldade que os docentes da Instituição encontram em lidar com a questão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, no sentido de desconstruir imagens e conceitos arraigados no comportamento dos discentes nas práticas cotidianas, sobre a figura dos “negros”.

De acordo com Certeau a análise de imagens deve ser necessariamente complementada com o estudo daquilo que o “consumidor cultural” elabora, constrói e define com tais imagens em seu cotidiano.¹⁷ Dosse nos alerta sobre a constatação de que assistimos ao “retorno do acontecimento por toda parte” e com ele a saturação do presente, e, portanto, igualmente das imagens.¹⁸

Roiz e Santos afirmam que as cenas de filmes que são selecionadas para expressarem uma temática e sua continuidade

16 RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 38.

17 Cf. CERTEAU, M.A **cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1997.

18 Cf. DOSSE, F. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

no tempo podem muito bem servir para instigar o estudo desta questão em sala de aula, muito embora a questão histórica e sua apresentação no enredo não seja o ponto culminante numa produção cinematográfica, nem por isso os filmes devem deixar de fazer parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.¹⁹

As cenas filmicas se utilizadas de maneira correta, servem para persuadir e instigar os discentes a refletir historicamente com maior eficácia o tema em questão, pois conforme estudiosos confirmam estamos lidando com uma “geração” formada muito mais por imagens e imagens em movimentos, do que simplesmente por textos escritos. Visando proporcionar melhoria nas estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula, dos discentes do ensino fundamental II, é favorável, o docente associar textos com imagens, o que torna o estudo da história mais concreta e real, portanto menos abstrato.

Sendo que o objetivo principal da escola em questão é o de incluir na sociedade, e especialmente na escola, todas as pessoas, independente de classe social, etnia, cultura e ou diferenças físicas e intelectuais, formar cidadãos críticos, participativos, respeitando e valorizando as individualidades, as diferenças sem fazer destas um processo de discriminação e exclusão.

Pois, observa-se que:

Diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo.²⁰

19 Cf. ROIZ, D.S; SANTOS, J.R. **O uso das imagens em sala de aula...** *Op. cit.*

20 BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de

Sendo assim, os docentes envolvidos com o processo educacional da escola citada, visam reduzir as barreiras impostas pela educação da desigualdade e contribuir na formação de discentes críticos e conscientes de seu contexto histórico, preparados para agir, interagir e transformá-lo, favorecendo então a valorização da cultura e da história afro-brasileira, sendo que estas devem ser vistas como desafios de gestão no ambiente escolar, sempre em conjunto com docentes, os quais devem compreender que sua formação pedagógica deve ser pautada na excelência de uma prática multi/intercultural abarcada na diversidade.

Torna-se relevante nesse processo que se construa uma proposta de formação docente para a diversidade cultural, para desencadear processos de reflexões, discussões que levem os professores a perceberem a importância de uma nova abordagem no que diz respeito à presença das identidades/diferenças nos espaços educativos.²¹

Diante disso, em Formação Continuada oferecida pelos dirigentes educacionais da SEMED do município de Costa Rica - MS, os docentes são instigados, a se questionarem constantemente sobre suas atitudes frente a discussão racial dentro do ambiente escolar, considerando como suas práticas pedagógicas realmente podem promover o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental dos anos finais, verificando em que medida os discentes podem repensar a História e conseqüentemente reveria “sem obrigatoriedade Consciência Histórica”, utilizando das imagens em movimento (cenas fílmicas).

Considerações finais

A pesquisa em andamento tem como objetivo principal

Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 500.

21 Cf. LISTON, R. C. F. S. **Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

discutir a importância de se utilizar imagens em movimento (filmes), para ensinar a história da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Demonstramos como os procedimentos estão sendo desenvolvidos em sala de aula, no ensino fundamental (8º e 9º anos), na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, após a Implementação da Lei 10.639/03. Apresentamos ainda, os benefícios do uso desse recurso (imagens filmicas), para a construção e desconstrução da consciência histórica.

Considerar as diferenças e relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configura-se o desafio não só das práticas pedagógicas escolares, mas das possíveis maneiras de convivência que se queira construir, para humanizar as relações em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar. Sendo que, na medida em que aumenta o acesso das crianças à escola, cresce a diversidade na sala de aula e a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade.

Neste processo, deve-se perceber que a prática pedagógica no ambiente escolar compreende uma organização de relações onde muitas questões precisam ser levantadas e investigadas, pois delas depende a melhoria do trabalho pedagógico dos educadores/as.

É nesse ambiente que os educadores/as, devem atuar para aplicar uma educação intercultural, ou melhor, tentar estabelecer processos que contemplem cada vez mais o discurso da cultura escolar, focada no processo de interação social, onde a diferença é entendida como qualidade do que é diferente, não sendo uma marca negativa do sujeito, e sim uma marca que o constitui socialmente, reconhecendo que se somos diferentes, que temos histórias diferentes, mas fazemos parte de um mesmo mundo, onde podemos aprender uns com os outros.

Nesta perspectiva, espera-se que as escolas, através de seus profissionais, reavaliem suas práticas pedagógicas, suas condutas e principalmente seus conceitos e pré-conceitos sobre a abordagem da Lei 10.639/03.

Referências:

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORGES, M.F.M. **O ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/03**: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 1997.
- CERTEAU, M. **L’ordinaire de la communication**. Paris: Gallimard. 1983.
- DOSSE, F. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- FREITAS, F. S. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Ibplex, 2011.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In.*: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LISTON, R. C. F. S. **Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

NASCIMENTO, C. R. **Da mídia fílmica para o mundo do trabalho:** as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração. Dissertação (Mestrado em Relações étnicorraciais). Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2013.

ROIZ, D.S; SANTOS, J.R. **O uso das imagens em sala de aula:** reflexões sobre a implementação da lei: 10.639/03 em escolas estaduais da cidade de Amambai/MS, 2016.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. *In.:* SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: INTOLERÂNCIA E PRECONCEITO AO DIFERENTE NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES IBICT

Ariane Cristina Xavier¹

Ademilson Batista Paes²

Introdução

O presente trabalho foi vislumbrado e executado com o objetivo de realizar um estado da arte sobre as produções científicas que tratam da “intolerância religiosa e preconceito étnico-racial na educação escolarizada” cadastradas na Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações – IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), que servem de fontes de pesquisas, em diferentes campos de atuação, para pesquisadores em geral.

Com o descritor “*memórias de sujeitos vítimas da intolerância e preconceito religioso e de orientação sexual, (re) velado nas Instituições de Ensino*”, por se tratar de uma abordagem ampla, a busca na plataforma deu-se de forma fragmentada, pois não há registros de pesquisas em educação que abordem todas estas questões de forma concomitante e sistemática.

Mediante os resultados encontrados, privilegiamos as produções que tivessem sido feitas com memórias de sujeitos, cujas

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Pós-graduada em Neuropedagogia pela Universidade de Jales (UNIJALES), graduada em Pedagogia pela Faculdades Reunidas (FAR). Membro de GEPEGEDI (Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade).

2 Graduado em História e Pedagogia, Mestre em Educação (Universidade Católica Dom Bosco - UCDB), Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP), Pós-doutorando na Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Brasil. Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd, CAPES, Brasil. Líder do GEPEGEDI e GEPHEB (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira).

experiências de vida estiveram ligadas a histórias de preconceito e/ou intolerância vivenciadas dentro do núcleo educacional que contribuíram, de maneira direta ou indireta, para a formação de sua identidade e construção da subjetividade.

Deste estudo sairá subsídio para a escrita da nossa dissertação, compilando um referencial teórico que seja rico e capaz de responder as questões do problema de nossa pesquisa, vislumbrando alguns caminhos que auxiliem na desconstrução de uma cultura eurocêntrica e homofóbica.

Após a busca, foi possível constatar uma carência de produções acadêmicas, nos diferentes campos científicos, que abordem o descritor objetivado, portanto, optamos por produzir um estado da arte a fim de analisar o que já foi pesquisado e compilar as relações entre si que as temáticas apresentam, mesmo que de forma fragmentada, para que ressaltemos a relevância de se fazer um trabalho que retrate, por meio da História de Vida, a influência que a religião exerce na formação da identidade dos sujeitos e quais seriam os caminhos possíveis de superação e aceitação e, acima de tudo, em que setor a educação deve atuar para combater ações e desconstruir discursos de intolerância e preconceito.

Metodologia

Prezando por um levantamento de qualidade, voltado especificamente para o campo da educação, verificamos que não há registros de pesquisas que tratem do tema abordado. Ao realizar a busca, foi possível encontrar um total de 3 (três) dissertações que abordam o preconceito religioso nas instituições escolarizadas, 1 (uma) que trata de memórias de docentes afro-brasileiras e 2 (duas) que trabalham com referencial bibliográfico. Ao buscar sobre trabalhos realizados com docentes homossexuais, também não foi encontrado registro. Após um passeio em outros campos de pesquisa, foi possível averiguar uma gama qualitativa de trabalhos nos campos da Ciência da Religião (02 – dois), Serviço Social

(02 – dois) e Mestrado em Ensino, História, Filosofia, Ciências e Matemática (01 – um) que, após uma leitura analítica e apreciativa, foram selecionados para fazer corpo do presente artigo, haja visto que os mesmos mais se aproximaram da proposta da pesquisa.

Durante as leituras dos trabalhos, foi possível compreender que, independente da metodologia de pesquisa adotada, todos primaram por uma abordagem qualitativa capaz de levar à análise dos dados coletados a partir de uma pesquisa antropológica e trabalho etnográfico, sem fugir de vista a produção de futuras fontes.

Por se tratar de memórias, as produções científicas analisadas tiveram como eixo central a intolerância e preconceito para com sujeitos homossexuais, adeptos da cultura africana, no caso em específico da religião Umbanda. Dos eixos analisados, a intolerância religiosa é a que carrega mais austeridade, até porque tratar de religião nas Instituições Educacionais, mesmo vivendo em um país considerado laico, ainda é um grande desafio aos pesquisadores, pois não se trata apenas de formação cultural de um povo, mas de mudanças de paradigmas ideológicos e genealógicos de uma sociedade eurocêntrica.

Neste viés, o presente trabalho apontará a importância de um levantamento bibliográfico e referencial teórico de qualidade que permita ao pesquisador a interpretação das subjetividades das experiências individuais, pois quando se trata de memórias este paralelo torna-se fundamental para a real compreensão do contexto histórico dos fatos narrados.

Intolerância Religiosa/Umbanda e Construção da Identidade

Escola e religião estão ligadas historicamente no Brasil e sempre arraigadas em uma forte relação de poder. No período do descobrimento e da colonização, padres jesuítas tinham a intenção de catequizar os índios e, posteriormente, iniciar a função de educar os filhos dos colonos. Segundo Saviani (2008), o plano de estudos dos jesuítas, únicos educadores reconhecidos pela coroa, tinha por

objetivo:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).³

Assim como os índios, com os negros não foi diferente, coube à Igreja não só justificar a escravidão, mas também a incumbência de garantir a inserção dos mesmos no catolicismo por meio da catequese. A escola de referência da colônia não era feita para os índios, negros ou pardos, seu objetivo era exterminar qualquer outra crença e cultura que destoasse dos padrões eurocêtricos. Para os jesuítas, a catequização dos “pretos” e “pretas” era a salvação de suas almas, ou seja, vencer a ignorância sobre o poder de Deus significaria aceitação social. Mesmo tendo sua própria maneira de educar seus filhos na cultura e crenças vindas da África, apesar de ser advindos de diferentes etnias, com organização cultural, social, política, econômica, linguística e religiosa bem diferentes, os nativos africanos, para evitar a perseguição, tornavam seus rituais em sincretismos católicos.

Tratados como parte da natureza com necessidade de ser controlada e descoberta, índios e negros foram eliminados ou escravizados pelos colonizadores como animais selvagens e indomáveis, e quando “amansados”, tratados como animais domésticos.

Nessa visão, os indígenas encontravam-se também num estado de menoridade espiritual e não somente de menoridade racional. Por isso, participar da civilização, ainda que como subalternos significava também a conversão ao cristianismo, a remissão dos pecados e a salvação da alma. E assim o conquistador aparece como indulgente, alguém que, por piedosa tolerância, vai inserir os indígenas na civilização e salvar suas almas, em troca da submissão de seus corpos ao trabalho escravo. E assim completou-se a justificativa da dominação: a

3 SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 43, Coleção Memória da Educação.

civilização superior e a religião verdadeira. A cultura autoritária do colonizador era a única verdade em que residia a salvação da ignorância e do pecado.⁴

Do encontro das diferentes etnias africanas nas senzalas do período colonial com seus cânticos ritualísticos que se formavam um só culto, junto à cultura ameríndia e europeia (cultura dominante), formou-se uma verdadeira colcha de retalhos, dando início a uma nova formação identitária.

A construção deste “novo sujeito” constituiu-se a partir do modelo dominante, ou seja, nos padrões europeus. O negro passa a ser o reflexo do homem branco, em sua forma de vestir-se, alimentar-se e, inclusive, apropriar-se de suas crenças, sem deixar seus costumes de lado, pois, somente nestas condições conseguia vislumbrar uma posição como sujeito.

Para Hulda Silva Cedro da Costa em sua dissertação *Umbanda, uma religião sincrética brasileira*:

A nova identidade africana se forma a partir da identificação com aquilo que serviu como referencial e é percebido na outra cultura. A formação da nova identidade africana construída numa condição e espaço de cultura dominada, se deu de forma imposta, apesar de ter ocorrido algumas relações de trocas, negações, ganhos e perdas entre ambas as culturas envolvidas.⁵

Na luta para preservar seus costumes e raízes, os negros tiveram a necessidade de recriar um espaço que fosse semelhante ao de seus ancestrais, assim constroem um universo imaginário onde vivenciam e reinventam um processo religioso e ritualístico, composto de elementos africanos, preservando sua cultura, e católico, tornando essas manifestações altamente sincrética.

O sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, que os africanos trouxeram para o novo mundo.

4 CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 133-134.

5 COSTA, Hulda Silva Cedro da. **Umbanda, Uma Religião Sincrética e Brasileira**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Programa de Pós graduação em Ciências da Religião. PUC/GO, Goiania, 2013, p.73.

No continente africano, nos contatos pacíficos ou hostis com povos vizinhos, era comum a prática de adotar divindades entre conquistados e conquistadores. Foi uma estratégia de sabedoria que pode ser entendida no primeiro significado da palavra apresentada no Dicionário Aurélio: reunião de vários estados da Ilha de Creta contra o adversário comum. Além disso, na própria África é sabido que diversos povos receberam muito cedo influências cristãs, mesmo antes do tráfico ter se tornado mais intenso.⁶

Constantino José Bezerra de Melo, em sua dissertação de Mestrado em Ciência da Religião, *Representações Sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referências da cidade do Recife*,⁷ cita uma passagem de Prandi que retrata 3 fases da história das religiões afro-brasileiras no Brasil fundamentais para a compreensão do processo e contexto histórico da luta dos negros pela preservação de sua cultura e crenças religiosas:

- a) O sincretismo com o catolicismo, que resultou no candomblé, xangô e tambor de mina;
- b) O processo de branqueamento, que gerou a umbanda;
- c) A fase da reafricanização, ou seja, a libertação do sincretismo histórico.

A fase na qual nos ancoraremos na pesquisa para dissertação é o processo de branqueamento que resultou numa herança cultural e histórica riquíssima do Brasil, porém, que sofre, ainda hoje, um grande processo discriminatórios de uma sociedade enraizada de valores genealógicos estabelecidos pelos colonizadores portugueses. Assim, no ano de 1908, no Rio de Janeiro, foi criada a umbanda, espalhando-se por São Paulo e outros estados brasileiros,

6 FERRETI, Sergio Figueiredo. **Repensando o Sincretismo**. São Paulo/São Luis: EDUSA/FAPEMA, 2006, p. 466.

7 Cf. MELO, Constantino José de Bezerra de. **Representações Sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica do Recife, Recife, 2015.

num processo único de sincretismo europeu-africano-indígena.

Segundo Melo,

durante todo o processo de construção histórica das religiões afro-brasileiras, a perseguição e o preconceito social contra os religiosos foram evidentes nas humilhações, nas prisões, incêndios e mortes.⁸

As religiões de matriz africana sempre ocuparam um lugar de subordinação frente as religiões detentoras do poder político e social. Além das perseguições, preconceito e discriminação, forma velada de violência, fizeram e fazem parte da história de sujeitos adeptos destas crenças, tendo sua fé desqualificada em detrimento de outras.

Oliveira, em sua dissertação de Mestrado em Serviço Social, afirma que:

A violência é fruto de uma verdadeira endemia com raiz nas estruturas sociais e nos costumes e reproduzida em ações institucionais e interpessoais. Além disso, ela atravessa todo tecido social, instalando-se, inclusive, nas instituições sociais e políticas entendidas a priori como espaços privilegiados para a proteção dos indivíduos.⁹

Por ser um sujeito extremamente marginalizado culturalmente, desvalorizado e ainda com a imagem de escravo/a, doméstica, menino/a de rua, ao tratar de sua religião, não poderia ser diferente, quando ensinada ou comentada, as instituições de ensino, costumeiramente, trazem uma abordagem associadas às forças do mal ou algo tribal e o que lhe sobra é um olhar de menosprezo de um sujeito que necessita ser liberto.

Os discursos que circulam nas escolas públicas brasileiras, na maioria das vezes, tanto de professores quanto de alunos, são carregados e contaminados de valores judaico-cristãos, pois a

8 MELO, Constantino José de Bezerra de. **Representações Sociais das religiões afro-brasileiras...** *op. cit.*, p. 24.

9 OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. **Intolerância Religiosa na escola:** uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). PUC Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, p. 38.

intolerância está além da religião de matriz africana compreende a cultura negra num contexto geral de subalternização. Segundo Oliveira,

o temor implantado entre os muros escolares tem diversas faces – humilhação, zombaria, exclusão e agressão; e dá espaço para formas de resistência que lembram muito um passado recente”.¹⁰

O trabalho com as memórias de sujeitos vítimas de preconceito, nos permite reconstruir a história com os olhos e voz de quem viveu o contexto do lado marginalizado, pois, bem sabemos que, a reconstrução histórica é feita pelo viés elitizado por sujeitos privilegiados socialmente. No trabalho de conclusão de Mestrado *Intolerância Religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda*. Após análise dos discursos produzidos, Rachel de Souza da Costa e Oliveira relata a associação da umbanda a um culto maligno e demoníaco – o mal que contrapõem o bem – os relatos refletem que, o trato a religião nas instituições escolares vai além da crença, ou seja, está a serviço de uma ideologia dominante e os sentimentos de inferioridade se sobrepõem ao de enfrentamento.¹¹

Preconceito de gênero, uma questão de Orientação Sexual

A LGBT fobia é uma temática que levanta tabus em todos os âmbitos sociais. As discussões sobre a relação entre gênero e orientação sexual ainda causam grande estranhamento e desconforto no campo educacional, sentimentos que assolam famílias, corpo docente, alunos e alunas e toda comunidade ligada de forma direta ou indireta ao núcleo escolar.

A não abordagem dessas questões nas aulas e nos diferentes ambientes escolares não se dá apenas pela falta de compreensão sobre o que é ser mulher, ser homem e como se dá essa

¹⁰ OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. **Intolerância Religiosa na escola...** *Op. cit.*, p. 48.

¹¹ Cf. *Ibidem*.

relação na sociedade, mas também por mero preconceito para com aqueles que, na visão socialmente construída, fogem dos padrões heteronormativos estabelecidos pela igreja e que estão enraizados na concepção da maioria das famílias, com padrões e valores rígidos, sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, cuja a única concepção de família é aquela constituída por um casal de gêneros opostos.

Ao pensar na dificuldade da tratativa para com as subjetividades de sujeitos heterônomos, como pensam, como agem em sociedade e como modelizá-los a fins de mudar dogmas socialmente e genealogicamente construídos e as barreiras diante do enfrentamento para com os valores familiares, impossível não questionarmos um docente que enfrenta esse preconceito na pele por assumir-se homossexual e tentar fazer-se respeitar, ser aceito e, ao mesmo tempo, desconstruir discursos e posturas que desrespeitam a livre orientação sexual?

Sabendo da importância e relevância de trazer esta discussão para o campo da educação, com vistas na melhoria da ação e atuação dos profissionais que atuam com sujeitos em pleno processo de construção identitária, buscando estabelecer uma relação de respeito, tolerância e mediação das relações interpessoais, ao realizar a busca por produções científicas cujo foco central é a história de vida de docentes que construíram suas identidades, assumindo-se como gays numa sociedade preconceituosa na qual a concepção de escola é aquela que forma sujeitos que agem e pensam de forma padronizada e politicamente estabelecida em que o único sujeito aceito é aquele nos padrões eurocêntricos e heteronormativos por não encontrar produção científica no campo educacional, realizamos a busca em outros campos como o da sociologia, assistência social e ciência da religião.

Dos trabalhos encontrados e já citados, selecionamos dois para realizarmos uma análise com o objetivo de subsidiar o nosso trabalho de dissertação, pensando nas lacunas que ficaram, cujas respostas são fundamentais para a contribuição da qualidade de vida desses sujeitos e, quem sabe, vislumbrar uma educação livre de

preconceito que respeite o ser em sua essência e subjetividade.

As duas produções escolhidas tratam de histórias de vidas de homens e mulheres de orientação sexual pelo mesmo sexo, com relatos de atos preconceituosos ao longo de sua trajetória educacional, escolarizada ou não, mas que apresentam em suas narrativas episódios de sofrimento e violência na construção de suas identidades.

Na dissertação para obtenção do título de Mestre em História da Ciência pela Universidade Federal do ABS apresentada por Carla Adriana Menegotto, *Gênero e Sexualidade: histórias homossexuais e seus discursos identitários*,¹² realiza-se a leitura das aflições explícitas em seus escritos, que vêm de encontro aos nossos, porém, de forma menos complexa, despertou-nos ainda mais o anseio de produzir um trabalho que possa oferecer mudanças em nossa sociedade e, para tanto, a educação é o caminho.

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições de sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil.¹³

A grande questão do trabalho de Menegotto é “como o preconceito e seus discursos dentro do ambiente escolar influenciam na formação escolar destas pessoas e em suas respectivas histórias de vida”¹⁴ na perspectiva da cultura escolar, neste viés já podemos realizar um diferencial de nossa intenção, haja vista que iremos buscar os pontos dos discursos vivenciados que serviram de fatores influenciadores na construção da identidade, fazendo um paralelo entre discurso e história e historiografia da educação. Os sujeitos

12 Cf. MENEGOTTO, Carla Adriana. **Gênero e Sexualidade: histórias de homossexuais e seus discursos identitários**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do ABS, Santo André, 2015.

13 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação...** *Op. cit.*, p. 213.

14 MENEGOTTO, Carla Adriana. **Gênero e Sexualidade...** *Op. cit.*, p. 19.

selecionados para as entrevistas fazem parte de movimentos sociais feministas e LGBTQTT dos municípios de Maringá/Paraná e Santo André/São Paulo, sendo dois do gênero masculino e um do feminino.

Trabalhar com histórias de vida é ouvir o que o outro tem a dizer, dar voz a sujeitos historicamente marginalizados pela sociedade, para tal, o pesquisador deve buscar neutralidade e equilíbrio entre a objetividade e subjetividade e, para melhor compreensão dos fatos, o cruzamento entre a fonte produzida oralmente, as fontes documentais e bibliografias de referência são relevantes para um trabalho de fôlego e de qualidade.

Segundo Menegotto, para sistematizar seu roteiro de conversa, abordou questões como: cultura escolar, segregação familiar, formação e ligação com os movimentos sociais, corpo e negação do corpo, corporeidade e identidades plurais.¹⁵ Como conclusão de suas análises, falar em preconceito e sua influência na formação do sujeito é muito mais complexo e requer muitas respostas, pois:

As múltiplas e diversas identidades moldam os sujeitos conforme os diferentes contextos, instituições e/ou agrupamentos sociais. Entre as instituições e os agrupamentos sociais podem se colocar a família, a escola, a religião e os grupos sociais com os quais estamos envolvidos parte dos meios que perpassam a formação das múltiplas identidades.¹⁶

No trabalho produzido por Andrea Forgiarini Cechin como tese de Doutorado em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul, foi abordada como foco central a história de vida de oito homens adultos homossexuais em diferentes espaços educativos, formais e/ou informais e suas experiências de discriminação e resistência.¹⁷ Em seu trabalho, revela que a escola, ao invés de reverter o preconceito com ações de conscientização

15 Cf. MENEGOTTO, Carla Adriana. **Gênero e Sexualidade...** *Op. cit.*

16 *Ibidem*, p. 56.

17 Cf. CECHIN, Andréa Forgiarini. **Vivências em espaços educativos: constituição das identidades homossexuais em homens adultos.** Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

e combate à indiferença e ao silêncio que predominam no espaço escolar, não o faz, com isso, não se sabe ao certo se essa postura se dá pelo despreparo dos profissionais, por receio da receptividade das famílias ou se é pela própria concepção subjetiva dos atores que, ao calar-se, revela o preconceito velado.

Ainda revela Cechin, o encobrimento, no início da escolarização, é a estratégia mais comum:

Em nossa sociedade e cultura, a expectativa dos familiares de meninos é que sua masculinidade seja atestada e confirmada desde o nascimento. Para tanto, eles são socializados e vigiados, tendo-se como pressuposto a representação hegemônica de que ser homem é ser heterossexual, agressivo, forte, não chora, não se emociona, e/ou não demonstra sentimentos.¹⁸

Com tal análise, podemos refletir no caminho que iremos percorrer e nortear os passos necessários e primordiais para nossa dissertação, levantando os dogmas religiosos que perpassam os discursos de “todos” os envolvidos no processo educativo que transmitem atos de preconceito e intolerância ante ao diferente.

No que tange ao espaço das religiões, à exceção das religiões de matriz africana, grande parte das igrejas condena a homossexualidade, considerando o homossexual uma pessoa pecadora, cuja alma está doente e pode, através de resignação, penitência e oração, converter-se à heterossexualidade. Alguns sujeitos deste estudo que tiveram uma rigorosa formação religiosa corroboram a suposição de que homens homossexuais que cresceram em ambientes nos quais a religião tem presença marcante tendem a internalizar, mais intensamente, valores negativos em relação à sua orientação afetivo-sexual.¹⁹

Analisando as questões expostas, é possível afirmar que a escola é o espaço de formação, porém, não é o único instrumento educacional da formação do sujeito e de mudanças de discurso. A família é a grande responsável pela idealização de um indivíduo socialmente perfeito, que nasce, cresce, estuda, trabalha para casar e constituir família, esta também idealizada por uma formação

18 CECHIN, Andréa Forgiarini. **Vivências em espaços educativos...** *op. cit.*, p. 139.

19 *Ibidem*, p. 140.

entre pai, mãe e filhos e, quando o sujeito se vê fora destes padrões, a tendência é o silêncio e a opressão de si e para si, pois, historicamente, sempre houve a necessidade de se afirmar e formar sujeitos heterossexuais e, somente esses são considerados “normais” perante a sociedade.

As igrejas ensinam que essa condição é pecado e procuram curá-la através da penitencia e oração. Os meios de comunicação nos mostram, através de comerciais, um ideal de relacionamento que é o heterossexual, desconsiderando totalmente as outras formas de amor. Quando uma novela apresenta um casal homossexual, torna-se alvo de curiosidade, aumenta os índices de audiência, mas causa uma polêmica nacional. Na escola, na maioria das vezes, esses sujeitos são ignorados pelos professores, mas, certamente, não passam despercebidos pelos colegas. Essa orientação sexual não aparece em livros didáticos e, por não saberem lidar com uma identidade sexual diferente de heterossexual, quase sempre, esses sujeitos são considerados um problema pelos educadores. Todos esses espaços nos ensinam a ser preconceituosos em relação aos homossexuais.²⁰

Diante de tal reflexão, podemos perceber o quanto a sociedade manifesta-se de forma preconceituosa e o quanto tais posturas são influenciadas pelos dogmas religiosos e refletidas na educação escolarizada, seguindo neste viés a desconstrução de tais ideologias que podem e devem ser abordadas dentro dos muros da escola e, para tal, o preparo de todos os sujeitos envolvidos no processo é algo a ser pensado e requer políticas públicas efetivas de combate ao preconceito LGBTT e intolerância religiosa.

Considerações Finais

Em nossas observações e análises das dissertações e teses publicadas no IBICT, as que foram citadas no *corpus* do presente trabalho permitem-nos afirmar que pouco se produziu sobre as formas de preconceito vivenciadas por docentes negros e homossexuais dentro das Unidades Escolares.

²⁰ CECHIN, Andréa Forgiarini. *Vivências em espaços educativos...* op. cit., p. 58.

No banco de dados nota-se estudos no campo da Ciência da Religião, Sociologia, Serviço Social, Ensino, História, Filosofia, Ciências e Matemática. No campo da Educação, apenas uma produção foi localizada, uma tese que retrata a história de vida de homens adultos e homossexuais em sua trajetória escolar. As dissertações fazem tratativas ou a intolerância ante as religiões afro-brasileiras ou a questões de gênero e orientação sexual, porém, nenhum dos trabalhos tratam de ambas abordagens de forma sistematizadas e inter-relacionadas.

Neste contexto, a urgência e relevância da nossa pesquisa reforça-se, pois, a escola é um espaço de (trans)formação de sujeitos e não de (re)produção de discursos preconceituosos e ações intolerantes. A urgência em contribuir para a repaginação da cultura e papel escolar e de contribuir para a construção de uma sociedade digna, nos leva a crer que a pesquisa histórica, com a contribuição da história de vida como elemento de análise do passado, do ponto de vista subjetivo irá nos fornecer dados importantes para a compreensão da história da educação e sua relação com a marginalização dos sujeitos negros e homossexuais e, em que momento é possível propor uma ação transformadora da realidade, amenizando as dores do passado, pois este é o papel do pesquisador, de mediar o processo de construção da identidade subjetiva e da sociedade.

Referências:

CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CECHIN, Andréa Forgiarini. **Vivências em espaços educativos: constituição das identidades homossexuais em homens adultos.** 2006. 157f. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERRETI, Sergio Figueiredo. **Repensando o Sincretismo.** São

Paulo/São Luis: EDUSA/FAPEMA, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELO, Constantino José de Bezerra de. **Representações Sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica do Recife, Recife, 2015.

MENEGOTTO, Carla Adriana. **Gênero e Sexualidade: histórias de homossexuais e seus discursos identitários**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do ABS, Santo André, 2015.

OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. **Intolerância Religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)PUC-Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, Coleção Memória da Educação.

AS DIMENSÕES DE GÊNERO NA PROFISSIONALIZAÇÃO

Maria Carla Nunes Santos¹

Tania Regina Zimmermann²

Introdução

A discussão apresentada neste artigo endossa o objeto de estudo da pesquisa em andamento, pois nele iremos dialogar sobre as peripécias do discurso de gênero com a predisposição profissional entre homens e mulheres na nossa sociedade. Se dedicar a este íterim objetiva assim, relacionar como essas distinções de profissões são consubstanciadas, bem como o gênero passa a ser um catalizador nas escolhas profissionais.

Nesse momento, destacamos a profissionalização como importante possibilidade de respeito e realização pessoal. A profissão como afirmação no meio social não obstante, agrava nas suas entranhas a distinção das diferentes profissões baseadas não somente pelas suas aptidões, mas muito mais pelo gênero do indivíduo.

Neste quesito, independente de ser homem ou mulher suas escolhas são repletas de símbolos e significados enraizadas nas práticas culturais, que em consonância com os princípios capitalistas ditam as regras de ir e vir das pessoas de maneira pragmática e imperceptível. Vamos seguindo-as, muitas vezes, sem refletir como chegamos a escolher o que iremos ser.

Trazer estas questões nos remetem novamente as

1 Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS.

2 Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

discussões de gênero como forma de reafirmar toda a preocupação das lutas femininas em dar a esta sociedade um olhar crítico dos preconceitos estabelecidos por nascermos homens ou mulheres. Ao desapontar o esperado tornamo-nos diferentes e indicados a pagar uma “pena” por ter escolhido este caminho.

Retratar estas questões aqui cumpre em contribuir com a escrita da história, pois dada relevância tentamos documentar a experiência, ou seja, representar o que acontece fora do discurso convencional dando legitimidade a existência humana nas mais variadas situações, na qual se evidencia como a vida se materializa.

De acordo com Scott a experiência “ajudou a legitimizar uma crítica das falsas asserções à objetividade de relatos históricos tradicionais”.³ Partindo desse pressuposto, colocamos neste estudo os entraves e a forma no qual a mulher é observada em alguns cursos formativos superiores como, por exemplo, Computação, enfocando como nesse campo de profissionalização acentua as desigualdades nas relações de gênero.

A profissionalização quanto às questões de gênero

A categoria gênero, ao ser defendida pelas feministas no século passado, inscreveu uma maneira pelo qual se rompeu com a visão tradicional de determinação dos papéis sociais pautado pelo sexo. Estas feministas apresentaram ao mundo que não é o caráter biológico que prepondera na formação de um ser, delegando seu futuro e escolhas, mas sim a constituição das relações sociais que é o imperativo para tais determinações.

Scott define que gênero é uma categoria definida como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.⁴ Com este conceito,

3 SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, v. 16, p. 312, 1998.

4 SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação**

permitiram denunciar as práticas existentes segregantes nos mais variados espaços sociais, nos quais o predomínio do masculino tomou consistência em todas as relações durante anos e com poucas mudanças.

Auad aponta ainda que

as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos.⁵

Sendo assim, a maneira de perceber o outro pelas suas especificidades biológicas delimitou um lugar de gênero na sociedade.

Remeter a estas definições expõe a preocupação aqui de relacionar como a mulher passa a ser considerada menos incapaz, ou capaz para executar uma atividade em alguma profissão, muito mais pela sua condição de nascer mulher. Assim, para muitas crianças as escolhas estão moldadas no que a família e a escola esperam ser o melhor para sua formação a partir de uma perspectiva de gênero.

Concordando com Fraser,⁶ pontuamos que embora as lutas feministas provocaram ao longo dos anos uma nítida transformação na mentalidade social sobre a instituição do gênero em nossa sociedade, porém, de maneira geral ainda resiste-se às mudanças de ordem estrutural da sociedade, nas quais persiste práticas segregantes de várias ordens.

Referente a uma dessas persistências está a escolha de uma profissão, pois em grande parte homens e mulheres estão marcadas pelas distinções de gênero, retratando uma prática excludente que vivenciamos cotidianamente, que fundamenta as relações sociais. É de certa maneira, um jogo de interesses de profissões nas quais

e **Realidade**, Porto Alegre, n. 16, p. 21, 1990.

5 AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 21.

6 Cf. FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina. v. 14, n. 2, p. 11-33, 2009.

visam trazer no ápice característica de um padrão de profissional, que não dá espaço para o diferente.

Observa-se que o desprezo por determinadas profissões afugenta a elas uma condição de menores ou até de incapacidade. A presença da mulher nas profissões está constantemente ligada a funções domésticas do cuidado. As aptidões femininas são consideradas inerentes as suas condições de nascimento e de mandatos sociais ao longo da vida.

É por isso que a feminização do magistério tornou em nossa sociedade uma prática cristalizada, pois nela se realiza um cruzamento das aptidões necessárias para uma mulher desempenhar uma profissão

o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente.⁷

Perpassam-se assim práticas cultuadas de que a dominação em algumas áreas do conhecimento, são destinadas aos homens por nascerem propenso para lidar com elas, pois desde tenra idade possuem facilidades de aprendizado e vão se preparar para o mundo do trabalho assegurando as expectativas que lhe foram depositadas.

Perrot traz elementos relevantes quanto a esta questão enfatizando que as mulheres trabalhadoras nem sempre exerceram uma profissão, ou seja, o trabalho não estava munido de uma formação própria para tal.⁸ Muitas delas exerciam o que era destinado ou que condizia ao perfil de mulher.

as “profissões de mulheres”, aquelas que se afirma serem “boas para uma mulher”, obedecem a certo número de critérios que também determinam limites. Consideradas como um pouco monopolizadoras, elas devem permitir que uma mulher realize

7 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 96-97.

8 Cf. PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história.** Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

bem a sua tarefa profissional (menor) e doméstica (primordial).⁹

Assim, a profissionalização geralmente era retida a uma escolha nobre de homens, brancos e ricos, não obstante que as profissões com destaque social eram estritamente delegada à eles. As profissões destinadas às mulheres eram ligadas pela ausência de interesse masculino em exercê-las, pois não correspondiam ao perfil de destaque, no qual a perspicácia, inteligência e virilidade deveriam ser evidenciadas.

Essas condições impostas para as mulheres estão conectados a um dos meios organizacionais do trabalho conhecido como segregação horizontal pautado nas relações de gênero. Assim, as mulheres são conduzidas a escolhas profissionais definidas previamente por suas aptidões “inatas” já estabelecidas e convenientes ao espaço feminino subordinando neste aspecto a profissões menos vislumbradas na sociedade.¹⁰

A segregação vertical consiste na limitação dada à mulher em ascender nas posições hierárquicas em relação ao homem,

é um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais.¹¹

Constitui dessa maneira não somente segregar, mas também inculcar que as capacidades femininas não condizem a determinadas profissões e legitimar tais considerações é uma forma de garantir a excelência. Mas também é primordial nesse processo segundo Perrot:

Qualificações reais fantasias como “qualidades” naturais e subsumidas a um atributo supremo, a feminilidade: tais são os ingredientes da “profissão mulher”, construção e produto da relação entre os sexos. De certa maneira, estas qualidades,

⁹ PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história...** *Op. cit.*, p. 251-252.

¹⁰ Cf. OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, 2011.

¹¹ *Ibidem*, p. 69.

empregadas inicialmente na esfera doméstica. Geradoras de serviços mais do que de mercadorias, são valores de uso mais do que valores de troca. Elas não têm preço, sem suma. Os empregadores serviram-se delas por muito tempo, mas de maneiras diferentes, segundo a organização do mercado de trabalho.¹²

Nesse tocante, a preocupação em delimitar a profissionalização pautada na questão de gênero tornou-se um excelente mecanismo no mundo capitalista na questão de desvalorização da mão-de-obra. Isso reflete assim numa busca incessante de proteger profissões elitizando as escolhas e quem deve executar.

Destaca-se nesse momento, as considerações de Fraser ao evidenciar como essas ações capitalista, permitem enaltecer tais qualidades para submeter a mulher à dominação masculina.

O padrão que considera as qualidades “masculinas” melhores do que as “femininas” está arraigado nas nossas instituições e práticas sociais, inclusive no direito, na medicina, na cultura corporativa e nos critérios de concessão de benefícios sociais. Não é de espantar que faça parte da mentalidade das pessoas. Mas não é só aí que ele está presente. Pelo contrário. Valores culturais de subordinação das mulheres estão totalmente embutidos nas estruturas sociais que regulam a interação entre as pessoas no cotidiano. Assim, o feminismo não pode se limitar a uma mudança de mentalidades. Também precisamos extirpar os princípios machistas das nossas instituições sociais e substituí-los por outros que fomentem uma participação igualitária de mulheres e homens, entre todas as pessoas.¹³

Ao expor estas questões, é conveniente ressaltar o quanto as feministas ao lutarem pelas causas gênero, expuseram as condições femininas a uma fragilidade no que concernem as artimanhas neoliberalistas. Esse sistema, além de realizar a exploração do trabalho humano cada vez aprimorado, abarca uma falsa igualdade

12 PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história...** *Op. cit.*, p. 253.

13 FRASER, Nancy. **Entrevista com Nancy Fraser:** Um feminismo em que “romper barreiras” não rompe com a exploração. Disponível em: <http://feminismo.org.br/entrevista-com-nancy-fraser-um-feminismo-em-que-romper-barreiras-nao-rompe-com-a-exploracao/>. Acesso: 16 de jun. 2017.

nas relações pessoais.

O feminismo *mainstream* adotou uma noção de igualdade bem rasa e voltada para o mercado, o que se encaixa perfeitamente na ótica neoliberal dominante. Assim, ele tende a se alinhar a uma face do capitalismo ainda mais cruel e predatória que engorda as contas dos investidores ao diminuir o padrão de vida do resto do mundo. Pior ainda, esse feminismo serve de álibi para esse canibalismo. É o feminismo liberal que cada vez mais fornece o carisma e a aura de emancipação que o neoliberalismo explora para legitimar sua distribuição de riqueza entre os ricos.¹⁴

Consequentemente não somente permitiu novos modos de exploração da mulher, mas também uma dissimulada busca pela igualdade, que no seu ínterim, torna a profissionalização de homens e mulheres sob a ótica neoliberalista como meros trabalhadores, e todas as lutas e conquistas das lutas feministas ficam a cargo das expectativas do mercado.

Um caso particularmente importante da política de gênero indireta é o neoliberalismo. [...] O neoliberalismo é, em princípio neutro em relação ao gênero. O “indivíduo” não tem gênero e o mercado oferece vantagens ao empreendedor mais esperto, não a homens ou mulheres em si. Mas o neoliberalismo não luta pela justiça social em relação ao gênero. Na Europa Oriental, a restauração do capitalismo e a chegada da política neoliberal foram acompanhadas de uma aguda deterioração da posição das mulheres.¹⁵

No bojo dessas intervenções tanto homens e mulheres ficam a margem do crescimento do capitalismo, e resta assim defender no cotidiano a garantia de trabalho. Esse neoliberalismo desapropria os direitos femininos e reinstaura paulatinamente a submissão desvalorizando-as em comparação ao masculino. Dada essas condições iremos analisar o perfil de mulheres num curso tecnológico na cidade de Três Lagoas, MS.

14 FRASER, Nancy. **Entrevista com Nancy Fraser...** *Op. cit.*

15 CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais.** Trad. Marília Moschkovich. São Paulo : InVersos, 2016, p. 107.

As relações de gênero no curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O objeto desse estudo tem por foco o curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul na cidade de Três Lagoas. Neste município houve um crescimento industrial no período de 2005 a 2015 com instalações de indústrias as quais elevaram a procura de formação de mão-de-obra especializada par atender a demanda por trabalhadores. De acordo com a Prefeitura Municipal há atualmente na cidade aproximadamente 3.000 empresas e 54 indústrias de pequeno e grande porte.

Neste contexto, o Projeto Político de Curso – PPC (2016) justifica que a implantação do referido curso tornou-se possível devido ao crescimento do município, pois atende a demanda na formação e inserção de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Objetiva assim, formar um profissional

apto a trabalhar com as ferramentas computacionais, equipamento de informática e sistemas computacionais de informação, atendendo a demanda do contexto social regional com qualidade e integridade¹⁶.

O curso foi implantado no ano de 2015, funcionando no período noturno e anualmente oferece 80 vagas. O regime da distribuição da carga horária é dividido em 06 semestres. A carga horária total é 2.560 horas, sendo 2010 horas de aulas presenciais; 240 para estágio supervisionado; 150 horas para atividades complementares e 16 horas trabalho de conclusão de curso. A grade curricular abarca matemática, programação de computadores, sistemas de computadores e inglês.¹⁷

No Catálogo Nacional de Curso Superiores de Tecnologia do ano de 2016 este curso forma o tecnólogo em Análise e

16 BRASIL. **Projeto Político de Curso:** Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Instituto Federal de Maro Grosso do Sul. Três Lagoas, MS. 2016, p. 15.

17 *Ibidem.*

Desenvolvimento de Sistemas, o qual analisa, projeta, documenta, específica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Este profissional trabalha, também, com ferramentas computacionais, equipamentos de informática e metodologia de produção de sistemas.¹⁸

De acordo com o Catálogo são fundamentais à atuação do profissional desta área ter raciocínio lógico, emprego de linguagem de programação e de metodologias de construção de projeto, preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais.

A este ponto da pesquisa nos indagamos qual a conexão de um curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas com as questões de gênero? De que maneira as mulheres aí inseridas são vistas e se veem? É notório que as questões de gênero e das ciências em nossa sociedade estiveram permeadas de estereótipos e constantes desconfiança em relação a capacidade do desempenho feminino.

Seguimos com Beauvoir que nos dá uma relevante contribuição ao enfatizar que

nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.¹⁹

Nesse sentido, as relações sociais, bem como os conceitos estipulados existentes definirão que a mulher não nasceu para fazer Ciência, ou mesmo que é inato não gostar de contar e criar. Schienbinger enfatiza que as meninas

não estão tendo a mesma educação que os meninos nas escolas americanas, particularmente em matemática, que é considerado o “o filtro crítico” determinando se as mulheres vão ou não

18 BRASIL. **Catálogo Nacional de Curso Superiores de Tecnologia**. 3 ed. Brasília: MEC. 2016.

19 BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970, p. 9.

seguir carreiras em ciência”.²⁰

Esta “limitação” da mulher está muito ligada as suas experiências, pois desde a infância são inseridas em vivências em que a Ciência é tratada como algo do sexo masculino, até mesmo o brincar, pois de acordo com Schienbinger

dar a meninas e meninos brinquedos diferentes poderia ser inofensivo, exceto pelo fato de que brinquedos criam aspirações, afiam aptidões conceituais e estimulam certos comportamentos em detrimentos de outros.²¹

Retornarmos nesse aspecto, as palavras de Auad:

Por exemplo, no momento em que uma criança do sexo masculino nasce e ouvimos dizer “É menino!”, assistimos à primeira interpretação de uma série que, de diferentes formas, moldará as expectativas, as experiências e o modo como se dará a inserção e a participação dessa criança no meio social.²²

No tocante ao estudo, destacamos ainda outro ponto relevante às questões dos *softwares* de computador, pois Schienbinger salienta que os próprios programadores arraigados nos estereótipos programam para meninos, nas quais valorizam as “aptidões” instituídas pela sociedade de que meninas não têm as devidas inclinações para esta área.

Assim, o *software* educacional, escrito para o “estudante” genérico é de fato, projetado para meninos. Tome-se, por exemplo, *Demolition Division*, um jogo popular descrito por seu produtor como “uma oportunidade para praticar problemas de divisão num formato de jogo de guerra”.²³

Deste modo, ao programar *software* pensando no desenvolvimento criativo do menino em detrimento das meninas, envolvendo-as em proposta de afazeres domésticos ou embelezamento, constitui numa formação desleal entre eles. É no

20 SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciências?** Trad. Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001, p. 122, Coleção Mulher.

21 *Ibidem*, p. 117.

22 AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos...** *Op. cit.*, p. 22.

23 SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciências?...** *Op. cit.*, p. 121.

momento do brincar, que situações problematizadoras devam ser inseridas para que as crianças criem estratégias e soluções possam ser realizadas de maneira envolvente e prazerosa.

Observamos assim que a formação do menino estaria assim garantindo certa “vantagem” quando à eles são permitidas maior interação nas relações sociais. As referidas considerações nos permitem assim salientar que a profissionalização num curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas não é novidade ser constituída em sua grande maioria pelo público masculino.

De maneira geral permite-nos a atentar para questões da masculinização nesta área recai nas tentativas de invisibilizar as ações femininas na ciência. Isso reproduziu ao longo dos anos uma concepção na qual mulher devesse ser marginalizada na história das ciências, por não terem assim aptidões necessárias para desempenhá-las.

A história da computação nos remete quanto à mulher teve papel preponderante no desenvolvimento deste campo. Ada Byron, a Lady Lovelace é considerada a primeira programadora da história e Grace Murray Hopper é reconhecida pela notável dedicação no desenvolvimento da linguagem de programas COBOL²⁴ utilizada nos dias atuais.

Para tanto, no ramo de estudo Análise e Desenvolvimento de Sistemas, esta ótica não foge a regra, sendo assim, existe um preconceito velado incutido em práticas e discursos bastante usados no cotidiano. Nesse sentido, reproduz neste meio o discurso das incapacidades femininas de desempenhar algumas atividades baseada nas aptidões naturais predispostas à mulher. É assim naturalizada a baixa procura feminina relacionada à Programação.²⁵

24 Linguagem Comum Orienta para Negócios, programação voltada para processamento de bancos de dados comerciais.

25 É a ciência da criação (ou alteração) de um programa de computador, que é um conjunto concreto de instruções para um computador desempenhar. Computador, neste contexto, significa qualquer coisa que tenha capacidade de processamento. O programa é escrito numa linguagem de programação, embora seja possível, com alguma dificuldade, escrevê-lo diretamente em linguagem de

Considerações Finais

Extenuar as questões levantadas remete a entender como a profissionalização está incutida nas questões de gênero em nossa sociedade. No curso enfocado está inserido socialmente à profissionalização masculina, por ele ser constituído por áreas do conhecimento como a matemática e conhecimentos específicos na área da computação, estas consideradas “difíceis” para o feminino desenvolver.

Destacar estes aspectos contribui para entendermos que as relações cotidianas no curso estão permeadas de discursos incutidos em estereótipos estabelecidos socialmente, e reproduzidos de maneira velada, nos quais homens e mulheres aceitam suas posições na sociedade com poucos momentos de reflexão.

Outro ponto relevante dessas práticas discursivas está no mundo do trabalho, no qual se enaltece a capacidade do homem em programar e das mulheres em realizar as relações interpessoais entre clientes e equipe de trabalho. Deste modo, o preconceito estabelecido é incutido ainda pela necessidade do mercado em distinguir o trabalho para homens/e ou das mulheres.

O que caberia aqui enfatizar é principalmente que devemos contribuir com a formação feminina de empoderamento desde a infância. Isto permitiria a elas interagir com o mundo das tecnologias, não somente como operadoras, mas também a futura programadora, que investiga e cria de maneira igual.

Referências:

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Projeto Político de Curso:** Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Instituto Federal de Maro Grosso do Sul. Três Lagoas, MS. 2016.

máquina.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Curso Superiores de Tecnologia**. 3 ed. Brasília: MEC. 2016

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNEL, Raewyn. Gênero em termos reais. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo : InVersos, 2016.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina. v. 14, n. 2, p. 11-33, 2009.

FRASER, Nancy. **Entrevista com Nancy Fraser: Um feminismo em que “romper barreiras” não rompe com a exploração**. Disponível em: <http://feminismo.org.br/entrevista-com-nancy-fraser-um-feminismo-em-que-romper-barreiras-nao-rompe-com-a-exploracao/>. Acesso: 16 de jun. 2017

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5 n. 1, p. 68-77, 2011. Disponível: <http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/427/1/GildaO.pdf>. Acesso: 17 de jun.2017

PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciências?** Trad. Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001, Coleção Mulher.

SCOTT, Joan. Gênero:uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, p. 7-14, 1990.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, v. 16, p. 297- 325, 1998.

A AÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CONGREGAÇÕES FEMININAS NO BRASIL

Willianice Soares Maia¹

Ademilson Batista Paes²

Introdução

As pesquisas que tratam da história da educação no Brasil são inúmeras, porém é possível afunilar as pesquisas, já que parte delas trata da educação em vários enfoques. Nesse viés histórico, ainda é possível limitar os números de pesquisas *stricto sensu*, uma vez que algumas abordam, ainda, a cultura escolar, a ação de escolarização da Igreja Católica no Brasil, a escolarização feminina, masculina e muitas outras publicações sobre essa temática que, sem dúvida, é muito significativa para a história e historiografia da educação no Brasil. Este artigo tem como propósito fazer o levantamento das pesquisas da área da educação com enfoque nos textos que tratam da educação católica no Brasil e da ação de escolarização das congregações femininas vindas para o Brasil com ação missionária. Tentar-se-á afunilar esta pesquisa nas ações de escolarização das congregações femininas que vieram para o Brasil e para o Estado do Acre com o propósito de evangelizar e levar escolarização. As pesquisas serão feitas no bancos de teses e dissertações da CAPES, do IBICTe da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba.

No Brasil inteiro, de norte a sul, é possível encontrar a presença das congregações católicas, e particularmente as femininas

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, professora do Instituto Federal Sul de Minas Gerais – Campus Poços de Caldas.

2 Doutor em Educação Escolar pela UNESP – Júlio de Mesquita Filho. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

representaram um grande diferencial no Brasil com as ações na área da saúde e de escolarização.

Congregações torna-se significativo para compreendermos a ação educacional da Igreja naquele momento republicano. Tais congregações trouxeram os reflexos das mudanças sociais que desencadearam na Europa e são caracterizadas pelos constantes ministérios voltados para a vida social, como saúde e educação. Então, verificamos que a educação feminina, igualmente, recebe importante atenção com a vinda destas Congregações Religiosas Femininas.³

Através da pesquisa feita no Anuário Católico do Brasil, foi possível verificar a quantidade de congregações femininas existentes no Brasil, divididas por congregações, cada uma com um carisma⁴ a ser seguido. Algumas dessas congregações seguem caminho da saúde e outras da escolarização; esta investigação tratará das últimas. Ajudar ao próximo pela educação é a proposta de grande parte das congregações femininas católicas no Brasil.

De acordo com os dados do Anuário referentes a 2015, a congregação das irmãs Servas de Maria Reparadoras veio para o Estado do Acre, com as seguintes freiras: Anacleta P. dos Santos, Andrelina da Silva Paes, Ângela Barbosa, Angela Maria B. da Silva, Eva Clementina Gomes, Fabíola Viana Nery, Fernanda Brizzi, Francisca Barbosa da Silva, Francisca SulemaChaim, Giovanna Patrini, Ignez Gambin, Joana Pedro dos Santos, Joana Siqueira dos Santos, LionildesFrigio, Maria Ferreira de Souza, Maria Matilde Mollinetti, Maria Sales de Paula, Maria Socorro de S. Moura, Maria Virgínia G. Santos, MarinellaBrizzi, Nair Teresinha Reichert, Nazilda de O. Brandão, Nilce Maria Lagni, Percília de O. Silva, Raimunda Dulce de Souza, Regina Carvalho, Regina Maria de Fátima NassiffFreire e Rita Medeiros da Silva. A congregação é dividida em comunidades,

3 ROSSI, Michelle Pereira da Silva; FILHO, Geraldo Inácio. As congregações católicas e a disseminação de escolas femininas no triângulo mineiro e alto Paranaíba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 86, 2006.

4 Os carismas, também chamado [Dons do Espírito Santo](#) segundo o [Compêndio do Catecismo da Igreja Católica](#), “são dons especiais do Espírito, concedidos a alguém para o bem dos homens, para as necessidades do mundo e, em particular, para a edificação da Igreja”. (WIKIPÉDIA, acesso-31/05/2017)

a saber, Comunidade de Formação Nossa Senhora de Guadalupe, Comunidade Madre Elisa, Comunidade Santa Juliana, Instituto Imaculada Conceição, Instituto São José, Comunidade Maria de Betânia e Comunidade Maria de Nazaré. Parte dessas irmãs já havia passado por outros Estados e cidades do Brasil.

Dentre as muitas congregações espalhadas pelo Brasil, é importante listar a congregação das Servas de Maria Reparadoras, pois ela teve a primeira missão de escolarização no Brasil, ainda no Estado do Acre. A congregação das Servas de Maria Reparadoras está espalhada por algumas partes do mundo, como aborda Del Genio.

Atualmente as Servas de Maria Reparadoras estão presentes na Itália desde 1900, no Brasil desde 1921, em Portugal desde 1972, na Argentina desde 1977, em Costa do Marfim desde 1984, na Bolívia desde 1990, na Albânia desde 1991, nas Filipinas desde 2000, no Peru desde 2005.⁵

Diante dessa informação, pode-se dizer que outras publicações tenham sido geradas fora do Brasil e, também, devido ao tempo de existência da congregação, é possível dizer que muitas pesquisas sobre a ação da congregação Servas de Maria Reparadoras não tenham sido registradas na internet. Acredita-se que essas pesquisas mais antigas fiquem restritas às universidades da Itália e Portugal, onde a congregação está efetivamente mais presente.

Dentre as poucas publicações sobre a ação da congregação Servas de Maria Reparadoras, encontram-se no banco de teses e dissertações da CAPES dois trabalhos da mesma autora, Jenura Clotilde Boff, doutorado em teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A dissertação de mestrado em teologia pela PUC –Rio, defendida em 01 de julho de 1990, é intitulada *Uma missão religiosa na Amazônia: 1920-1930, e trata do encontro das freiras com a realidade do Purus e Acre*. A tese, defendida em 01 de março de 1994, tem com título *Espírito e missão. Estudo da experiência missionária inaugural das Servas de Maria reparadoras na Amazônia ocidental no início do século, a luz da teologia da obra*

⁵ GENIO, Maria Rosario Del. **A força da fragilidade**: Uma biografia de Elisa Andreoli. Itália: Libreria Editrice Vaticana, 2010, p. 132.

Lucana e da teologia do período 1850-1930.

No banco de teses e dissertações do IBICT, foram localizados trabalhos que tratam de congregações femininas católicas vindas para o Brasil, porém, um pouco distanciados da temática central, sobre a congregação Servas de Maria Reparadoras.

Dentre estas pesquisas localizadas, uma delas é tese de doutorado de Paula Leonardi, com título *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo*. Outra obra é uma dissertação de mestrado de Michelle Pereira da Silva, publicada em 2005 com o título: *Educação da mulher e evangelização católica: um olhar sobre a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio*. Encontra-se também outro trabalho que, mesmo distanciado da temática central, aproxima-se do viés desta pesquisa é o texto de dissertação de mestrado de Isabela Cristina Salgado, publicado em 2011, sob o título: *A educação católica da elite campineira na Primeira República: o Colégio Sagrado Coração de Jesus (1909-1930)*.

Foram encontradas dissertações com temas que pouco retomam o fococentral, que vão tratar das práticas educativas segundo os pressupostos da Igreja Católica e se aproximam do período da atuação da congregação das Servas de Maria Reparadoras no Estado do Acre. Um caso é a dissertação de Roque Maria Bocchese Grazziotin, *Pressupostos da prática educativa na Diocese de Caxias do Sul: 1934 a 1952*, com publicação no ano de 2010. Há, ainda, a obra de Patrícia Rodrigues Luiz Peixoto, com a dissertação denominada *O educandário Nossa Senhora Aparecida-Ipameri-GO (1936-1969)*, publicada no ano de 2013.

Localizado no banco de dissertações e teses da CAPES, com a temática central da ação de escolarização das congregações femininas católicas no Brasil, encontra-se a dissertação de mestrado de Darlene Socorro da Silva Oliveira, com o título *Liga das senhoras de Cuiabá (1924-1935): O movimento da ação católica no Brasil e as associações femininas*, publicada em 01 de março de 2010 pela Universidade Federal do Mato Grosso.

Ainda no banco de dissertações e teses da CAPES, foi possível localizar outros estudos sobre a atuação das congregações femininas da Igreja Católica, como a dissertação de Márcia Izabel dos Santos, *IN SION FIRMATA SUM: A formação de meninas e moças no colégio Nossa Senhora de Sion de Curitiba*, publicada em 26 de fevereiro de 2016 pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; a dissertação de Paulo de Tarso Leite do Canto com o título: *Um projeto de vida na igreja*, publicada em 01 de dezembro de 2011 pela Universidade Estadual de Campinas; e a tese de Giani Rabelo com o título: *Entre o hábito e o carvão: Pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX*, publicada em 01 de janeiro de 2008 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O papel da mulher na Igreja

As congregações femininas trouxeram um novo olhar para o papel da mulher no Brasil, pois vieram trazer escolarização, mesmo com intuito de difundir o catolicismo, muitas mulheres encontraram na igreja oportunidades de profissionalização e acesso a escolarização, pois

o desenvolvimento de escolas católicas femininas criou probabilidade para a formação da mulher. No entanto, é imprescindível considerarmos, que abriu caminhos e possibilidades para a atuação da mulher não somente na sociedade, mas principalmente na Igreja.⁶

A educação feminina começou a ser vista como essencial no Brasil, mesmo que se diferenciasse do modelo e metodologia do ensino aos homens; a necessidade de se educar as meninas para os trabalhos do lar foi, portanto, um dos motivos da vinda das congregações femininas para o Brasil.

Desde o decreto de 15 de outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a

6 ROSSI, Michelle Pereira da Silva; FILHO, Geraldo Inácio. As congregações católicas e a disseminação de escolas femininas no triângulo mineiro e alto Paranaíba... *Op. cit.*, p. 84.

educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina.

As escolas católicas femininas no Brasil também tinhamo propósito de ensinar às jovens o ofício do lar e como serem boas esposas; no caso das meninas mais humildes, estas seguiriam a vida religiosa, dedicando-se às obras da igreja.

São muitas as pesquisas que tratam das questões do papel feminino na igreja e que tratam a representação da mulher na sociedade e na família como primordial, assim as ações destas congregações femininas iam além da escolarização, como

as congregações francesas que chegavam ao Brasil não só para a fundação de colégios, é muito provável que trabalhassem em uma outra forma de educação que contribuísse para a feminização das práticas.⁷

Abordar a mulher com o papel não apenas de servir, mas como atuante na sociedade, assim sugere a autora sobre as congregações femininas:

Suponho que essas congregações atuavam em uma forma de educação feminina mais informal e ampliada, difundindo imagens do feminino em suas cerimônias, textos e em seus próprios corpos e contribuindo para a feminização da prática.⁸

O levantamento dessas pesquisas contribui para a historiografia da educação, já que estudar o papel da mulher no contexto educacional é tratar um marco histórico, pois sabe-se que a mulher sempre teve um papel secundário na história do mundo e do Brasil, por ter tido, durante um período bem longo da história, apenas o papel de conceber aos filhos. A instrução da mulher no processo de escolarização tardou demasiado, eram poucos seus

7 LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos**: memórias, imagens e trabalho de duas congregações católicas francesas em São Paulo, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 22.

8 *Ibidem*, p. 23.

direitos o poderia afirmar que quase nenhum, pois

o desuso do cérebro a que a sociedade condenara a mulher, negando-se a instruí-la, seria o responsável pela menor evolução verificada das capacidades mentais femininas. Ora, se a desigualdade de capacidades intelectuais entre os sexos se devia a fatores de caráter histórico, a mulher não estava condenada a persistir na ignorância e, portanto, na inferioridade mental e social. A solução encontrava-se na educação feminina, capaz de permitir uma recuperação do atraso a que esteve sujeita.⁹

Vale salientar que esse tipo de preocupação, como o levantamento de pesquisas que tratam das ações de congregações femininas no Brasil, é de suma importância, pois, sabe-se que foi pelo seu papel nas ações religiosas que boa parte das mulheres foram lembradas pela história. A igreja sempre esteve atuante na área educacional; ainda vale lembrar que no Brasil, de ponta a ponta, a ação de escolarização e saúde das congregações católicas sempre se fizeram presentes, e

para a Igreja o setor da educação constitui uma peça vital em seu trabalho de evangelização. Em face do estabelecido pela Constituição de 1891, art. 72, parágrafos 6º e 7º - 'o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos será leigo e nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial' - era norma que o catolicismo montasse o seu esquema de escolas particulares, umas pagas, outras gratuitas, quer atenderiam em larga escala às classes ou camadas intermediárias nas quais a Igreja se apoiava [...] As congregações religiosas, masculinas e femininas, virão encarregar-se desse serviço que para elas era também obra da Igreja. É impressionante, comparando-se com outras tarefas, o número de institutos religiosos que se fixam ou são criados no Brasil para atender ao mercado das escolas e colégios. Será por meio deles que o catolicismo prestará serviços preciosos à classe média e alta, sem esquecer de atender, também, às camadas desfavorecidas, ao mesmo tempo em que se beneficiará dos favores e do prestígio, como também das vocações que, em grande parte, sairão das camadas intermediárias.¹⁰

São muitas as ações católicas no Brasil ainda hoje, o que pode

9 SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 206.

10 LUSTOSA, O. O. **A presença da Igreja no Brasil**. São Paulo: Giro, 1977, p. 54.

ser verificado pela quantidade de artigos e monografias publicadas sobre o tema. Dentre essas publicações está a tese de doutorado em Ciências da Religião de Martina Maria Eudósia González Garcia com o título *Recomposição da vida religiosa: Estudo das relações entre indivíduo e comunidade em congregações femininas*, publicada em 01 de novembro de 2006 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Encontra-se, também, o texto de Mara Francieli Motin, *Entre igreja, escola e sociedade: as irmãs Passionistas na construção de uma representação identitária em Colombo/PR (1927-1978)*, dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná e publicada em 03 de junho de 2016. Ambos os trabalhos foram depositados no banco de dissertações e teses da CAPES.

Mesmo se distanciando da temática central deste levantamento, serão mencionados outros textos enfocando as ações de congregações católicas no Brasil, localizados no banco de dados da CAPES. A dissertação de mestrado de Vanessa Elisa Zocacom o título *A construção do Colégio Santo Antônio para o processo de romanização da igreja católica e para a manutenção da cultura italiana*, foi publicada em 01 de fevereiro de 2008 pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Glória Fátima Costa do Nascimento apresentou a dissertação de mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com o título *Teologia, educação e escola católica: um diálogo necessário*, publicada em 01 de junho de 2003. A dissertação de mestrado de Ana Paula Sapaterra, *A busca do saber linguístico nas primeiras escolas femininas católicas da cidade de São Paulo*, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi publicada em 01 de dezembro de 2007. Renato Moreira de Abrantes é autor da dissertação *A cruz e o diploma: a igreja católica e a educação em Quixadá nos séculos XX e XXI* pela Universidade Estadual do Ceará, publicada em 22 de março de 2016. Também há a dissertação de Juliana Maria Carallo Quinan com o título *A escola normal do “Colégio das Freiras” (Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida) – Histórias de uma escola em Ipameri, Goiás*, publicada em 01 de agosto de 1999 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A tese de doutorado de Ana Cristina Pereira

Lage intitulada *Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentista*, foi publicada em 01 de fevereiro de 2011 pela Universidade Federal de Minas Gerais; Também como tese de doutorado, Vania Aparecida Pondianapresentou na Universidade de São Paulo o trabalho *Entre a politização da fé e o carisma conservador: lideranças femininas no campo religioso*, publicado em 01 de agosto de 2009.

No banco de teses e dissertações do IBICT foram encontrados textos que abordam a temática tratada no decorrer deste texto, como a dissertação de mestrado de Maria Helena Câmara Lira com o título *Academia das Santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas Beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX*, publicado em 2009 pela Universidade Federal de Pernambuco, e ainda a tese de doutorado defendida por Cleyde Oliveira de Castro, *Gestão Maria Angélica de Castro: apropriação das ideias sobre a escola nova no território federal do Acre (1946/1951)*, publicada em 2001 pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse texto, mesmo distanciado da temática central, a autora perpassa o contexto educacional de congregações femininas no Estado do Acre.

Ao afunilar a pesquisa sobre as congregações femininas, poucos textos foram publicados; porém, ao ampliar um pouco mais essa temática, surgem novos títulos. No banco de teses e dissertações do IBICT, foram encontrados trabalhos que perpassam a temática central tratada no princípio. Dentre esses, destacam-se as seguintes dissertações de mestrado: *Igreja católica e educação feminina*, de Fermina Cassemira de Paula e Silva Carvalho, publicada em 2012 pela Universidade Federal do Paraná; *A educação feminina no projeto Siqueirano: 1939-1973*, de Gislene Taveira de Almeida Neves publicada em 2005 pela Universidade Federal de Uberlândia; *Educação feminina em Adamantina – SP: o Instituto de Educação Madre Clécia (1951-1978)*, de Therezinha Elizabeth Tofoli, publicada em 2003 pela Universidade Estadual Paulista; *Puríssimo Coração: um colégio de elite em Rio Claro*, de Paula Leonardi,

publicada em 2002 pela Universidade de Campinas; e *O colégio das irmãs de São José em Xanxerê/SC: aspectos da educação escolarizada para moças do interior (1962-1969)*, de Vanessa Picolli, publicada em 2009 pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

No banco de dissertações da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, na unidade universitária de Paranaíba, foram encontrados dois textos de dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Ademilson Batista Paes. Um é de autoria de Kênia Guimarães Furquim Camargo com o título *Educação católica e presença dominicana em Goiás (GO): a cultura escolar no Colégio Sant'Anna (1940-1960)*, defendido em 30 de abril de 2014; e outro é de Kamila Gusatti Dias, com o título *Educação presbiteriana em Jataí (Go): o Instituto Samuel Graham (1942-1971)*, publicado em 2016 pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Este último aborda a educação, porém não vinculada à igreja católica.

Com o levantamento dessas pesquisas que abordam a ação de escolarização de congregações femininas no Brasil, é possível fazer uma contagem do número de publicações *stricto sensu* localizadas nos bancos de teses e dissertações do IBICT e da CAPES e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Listam-se, assim, as publicações encontradas:

Stricto Sensu	Banco da CAPES	Banco do IBICT	Banco da UEMS
Teses	5	2	—
Dissertações	10	11	2

O quadro demonstra que foram encontradas 30 monografias que tratam da temática abordada, sendo que, no banco de teses e dissertações da CAPES, foram localizadas cinco teses de doutorado e dez dissertações de mestrado; no banco do IBICT, duas teses de doutorado e onze dissertações de mestrado; e no banco da Universidade Estadual do Mato do Grosso do Sul, unidade Universitária de Paranaíba, duas dissertações de mestrado.

Considerações Finais

As ações da igreja católica no Brasil sempre foram muito relevantes e, em se tratando das ações de escolarização, é que se pode ver quão significativo foi o trabalho realizado por essa igreja no Brasil. Mesmo diante do contexto histórico da presença das congregações femininas no Brasil e da sua representatividade para a educação e para a historiografia da educação, são poucas as publicações e trabalhos acadêmicos gerados a esse respeito. A maioria consiste em resultados de dissertação ou de mestrado em educação.

A história da vinda das congregações femininas ao Brasil deve-se ao movimento ultramontano, e pode-se pensar que a maioria delas veio para o Brasil com a intenção de difundir o catolicismo.

A educação oferecida pelas Irmãs São José, patrocinada pela oligarquia para o sexo feminino lançava suas bases no ultramontanismo, isto é, na autocompreensão que a Igreja Católica Romana desenvolveu após a Revolução Francesa. Em uma síntese, pode-se dizer que o ultramontanismo foi uma orientação política desenvolvida pela Igreja após a revolução Francesa, marcada pelo centralismo institucional em Roma, um fechamento sobre si mesma, uma recusa de contato com o mundo moderno, visando à sua própria sobrevivência.¹¹

A Igreja não encarava com bons olhos as mudanças que aconteciam no mundo, que a levaria a perder espaço, portanto, essas ações missionárias vieram como estratégias para difundir e manter, de algum modo, o poder do catolicismo. As congregações missionárias começaram a se espalhar pelo mundo, em grande parte com ações nas áreas de educação e saúde. Em 1859 já havia registros de irmãs vindas para o Brasil com o propósito de escolarizar; a elite já tinha a preocupação de

dar educação escolarizada às suas filhas, mas uma educação religiosa católica, criando para isso um colégio na cidade de Itu, em 1859, confiado às Irmãs de São José de Chamberry, vindas da França.¹²

¹¹ MANOEL, Ivan A. O início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919): os colégios das “freiras francesas”. **Página de Educación**, Montevideo, v. 5, n. 1, p. 5, 2012.

¹² *Ibidem*, p. 3.

Atualmente, no Brasil, são inúmeras as congregações femininas que atuam na área educacional; mesmo a igreja tentando impedir, sem sucesso, o avanço do modernismo, essas congregações continuam presentes. No Acre essas congregações continuam bem atuantes e contribuem muito para a história e historiografia do estado. A congregação feminina Servas de Maria Reparadoras foi a pioneira em educação para meninas no estado do Acre. Em outros estados do Brasil outras congregações tanto femininas como masculinas já atuavam efetivamente nas ações de escolarização. Com o levantamento quantitativo de publicações *stricto sensu* sobre as ações de ensino é possível perceber a importância da presença de religiosos no contexto educacional brasileiro e para a história e historiografia da educação.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3 Ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

BAUDRILLARD, J. **À sombra das maiorias silenciosas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSTA, João Craveiro. **A Conquista do Deserto Ocidental**: subsídios para a história do território do Acre. Brasília: Senado Federal, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

GINELLI, Giovana. **História da educação acreana**. Rio Branco: UFAC/DE, 1982, Volumes I, II e III.

GENIO, Maria Rosario Del. **A força da fragilidade**: Uma biografia de Elisa Andreoli. Italia: LibreriaEditrice Vaticana, 2010.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad.

Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1910):** Uma face do conservadorismo. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

MANOEL, Ivan A. O início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919): os colégios das “freiras francesas”. **Página de Educación**, Montevideo, v. 5, n. 1, p. 5, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva; FILHO, Geraldo Inácio. As congregações católicas e a disseminação de escolas femininas no triângulo mineiro e alto Paranaíba. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 24, p. 79 –92, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

LESBIANIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR E O FEMININO EM SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE SER: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Lais Tosta Mendes de Freitas¹

Ademilson Batista Paes²

Introdução

Este artigo pretende apresentar alguns trabalhos acadêmicos, dentre teses e dissertações, que abordam a temática da lesbianidade, afim de trazer ao conhecimento o que tem sido produzido cientificamente a respeito do tema, evidenciando os aspectos investigados por tais pesquisas, as teorias e metodologias em que as pesquisadoras se embasam, bem como as regiões e localidades em que se realizaram tais investigações científicas. Sendo assim, este trabalho pode-se definir como um Estado da Questão, uma vez que tem como objetivo “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”,³ recorrendo, conforme aponta estes autores, a teses e dissertações.

Tal levantamento e análise podem contribuir de maneira relevante para a elaboração de referencial teórico para novas pesquisas a respeito da lesbianidade – nossa dissertação de mestrado, por exemplo – já que se busca agregar conhecimentos e informações

1 Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Integrante do GEPEGEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade).

2 Doutor em educação escolar, docente adjunto do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Paranaíba-MS).

3 THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 8, 2004.

e contribuir para se pensar novas possibilidades de investigação e ampliação deste tema, considerando principalmente a área de conhecimento que se visa aqui contemplar: a educação.

É importante descrever tal pesquisa não como uma busca de explicações ou definições estigmatizantes e arbitrárias do que é lesbianismo ou lesbianismos – colocamos o termo no plural ressaltando a multiplicidade considerada por Swain em *Lesbianismos, cartografia de uma interrogação*⁴ – mas como um processo de investigação acerca das variadas formas de vivências de mulheres que se identificam como lésbicas e as diversas questões que perpassam por tais vivências, tais como, dentre outros, o preconceito, a discriminação e a invisibilidade, de forma a buscar compreender como estes são construídos social e historicamente.

Em relação a qualquer tentativa de definição da homossexualidade feminina, ou melhor, da lesbianidade ou lesbianismo, como se refere Swain,⁵ esta autora traz a impossibilidade de tal definição, ao considerar as múltiplas formas de ser das lesbianas⁶, uma vez que são diversas as maneiras de ser mulher.

Não há uma resposta possível, não há, em substancia, algo que possa definir o lesbianismo de uma forma homogênea; de fato, aqui pensamos em “lesbianismos”, em multiplicidades, tão numerosas quanto as próprias mulheres, assim construídas socialmente. Não há um referencial estável, uma prática única, sólida, partilhada por todas que se dizem lesbianas.⁷

É neste sentido que se faz importante pensar a sexualidade e o gênero como construtos sociais, questionando como, a longo da história, estes foram definidos a partir de um sexo biológico e

4 Cf. SWAIN, Tânia Navarro. *Lesbianismos, cartografia de uma interrogação*. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 23, n. 35, p. 11-24, 2016.

5 *Ibidem*.

6 Termo usado pela pesquisadora e historiadora Tania Navarro Sawain que utilizaos termos lesbianismo e lesbianas por considera-los mais adequados. Tal explicação, assim como a origem destas palavras, encontra-se no seu artigo “Lesbianismos, cartografia de uma interrogação”, de 2016.

7 SWAIN, Tânia Navarro. *Lesbianismos, cartografia de uma interrogação...* *Op. cit.*, p. 22.

natural, e assim contribuíram para se delegar, a partir do que Swain define como “corpos sexuados”, funções e papéis às pessoas na sociedade.⁸ Destarte, nota-se assim queo ser mulher, assim como o ser homem, são também resultados de tal construção, definidos por uma divisão binário de gênero. Tal processo começou a ser discutido e problematizado por meio dos discursos feministas dos anos 60 nos Estados Unidos, que levantam a discussão sobre gênero, sendo que neste contexto, como traz Scott, o termo “enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade”.⁹

O termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um dominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais”.¹⁰

Uma vez, portanto, que se tem a sexualidade e o gênero como construções sociais, é possível pensar a homossexualidade, bem como a heterossexualidade, como parte desta construção, sendo que esta segunda, assim como traz Swain,¹¹ é mais do que parte deste construto, é de certa forma fundadora dele, uma vez que assegura o corpo e a função social da mulher e do homem. Isto pode ser observado ao longo da história, quando o papel das mulheres na sociedade ocidental se é definido a partir do masculino, sendo assim subjugado por este, e mais do que isto, contribuindo para que as mulheres sejam delimitadas a um tipo específico de feminino. “Já que a categoria “mulher” adquire materialidade e sentido a partir de uma função reprodutora, ligada intrinsecamente a seu corpo e sexo, passa a ela reduzir-se”.¹²

8 Cf. SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. **Revista Bagoas**, Natal, n. 5, p. 45-55, 2010.

9 SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 75, 1995.

10 *Ibidem*.

11 SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”... *Op. cit.*

12 *Ibidem*, p. 47.

Tal diferenciação e subjugação do feminino, ou melhor, dos femininos, são expressos, dentre muitas maneiras, também pela linguagem, quando se tem o masculino como o padrão, sendo o feminino uma derivação deste.

São a expressão desse humano binário, definido em referente (masculino) e diferente (feminino): o primeiro, universal; o segundo, definido por sua especificidade – seu corpo –, sua capacidade reprodutiva, e apenas por esta.¹³

Seria então justamente esta limitação do feminino à função de reprodução que dá à heterossexualidade a posição de normalidade. Uma vez que à mulher é destinado o lugar de progenitora dos filhos, a esta não cabe relacionar-se sexualmente em busca do prazer, muito menos com outra mulher.

Diante de tais questões, é válido ressaltar que, assim como coloca Louro,¹⁴ vivemos em uma sociedade em que anorma ditada historicamente se refere ao homem heterossexual, branco, de classe média e cristão, tornando aqueles que fogem de tal normalidade em desviantes. É por este motivo, portanto, que se torna importante pensar o quão desafiador pode ser para estas sujeitas “desviantes” se constituírem como tais em nossa sociedade. Tendo aqui as mulheres homossexuais, ou melhor dizendo, lésbicas ou lesbianas, como ponto de partida para tais reflexões, visto que “a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual”.¹⁵

Levantamento de produções acadêmicas acerca da lesbianidade

Em um levantamento atualizado feito nos bancos de dados da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e do IBICT, Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia, utilizando as palavras chaves “lésbicas” e

13 SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural” ... *Op. cit.*, p. 47.

14 Cf. LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

15 *Ibidem*, p. 9.

“homossexualidade feminina” foram contabilizadas 230 publicações que incluíam a homossexualidade feminina numa temática mais abrangente, como a comunidade LGBTTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e a diversidade sexual.

Foi realizada, posteriormente, uma busca mais refinada, utilizando os termos “homossexualidade feminina”, “lésbicas”, “lesbianidade” e “lesbianismo”, nos bancos de dados da CAPES e do IBICT; encontrou-se 92 trabalhos acadêmicos, dentre teses e dissertação realizadas entre 1988 à 2017 com tal temática em diversas áreas de pesquisa. Dentre todas, constatou-se que cincoconstituíam-se como pesquisas de campo que possuem como foco o contexto escolar, dentre as quais três tem como objeto de estudo atores, ou melhor, atrizes, deste contexto escolar, sendo que em duas são meninas adolescentes homossexuais e em outras duas são professoras lésbicas.

Com o intuito de expor aquelas que mais se aproximam da pesquisa por nós proposta, a qual se trata das memórias de lésbicas que trabalharam em instituições escolares residentes da região leste de Mato Grosso do Sul, foram selecionadas estas cinco pesquisas que tem como foco o contexto escolar. Tais pesquisas foram realizadas no período de 2009 a 2014.

Destas cinco pesquisas, três são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado, sendo que dentre as dissertações duas são da área de educação e uma é da área de políticas sociais, enquanto as duas teses são da área de educação. No que se refere à localidade, duas destas pesquisas se concentram no estado de São Paulo, uma é no Rio Grande do Sul, uma no Espírito Santo e uma no Piauí.

A partir deste levantamento, foram feitas leituras flutuantes destas teses e dissertações, afim de se observar os aspectos teórico-metodológicos destas pesquisas, de modo que, como já exposto anteriormente, contribuam para se pensar em novas possibilidades de investigação e ampliação deste tema, considerando principalmente a área de conhecimento em que a pesquisa em desenvolvimento se

encontra: educação.

Lesbianidades no contexto escolar

Neste momento então nos dedicamos a discorrer sobre as cinco pesquisas que abordam a temática da lesbianidade ou lesbianismo no contexto escolar, já previamente apresentadas.

Maria Cristina Cavaleiro, em sua tese de doutorado *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas* (2009), inicia a discussão teórica e conceitual contextualizando o momento em que se iniciam as discussões sobre relações de gênero no Brasil, sendo, assim como traz a pesquisadora, na década de 80, quando se começa o período de redemocratização do país por meio de reivindicações de direitos individuais e sociais.

O marco definitivo desse processo [...] foi a elaboração da Constituição Federal de 1988 que ofereceu base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas ao ressaltar a defesa ampla dos direitos.¹⁶

Neste sentido, esta autora prossegue a discussão, tendo como uma de suas referências Joan Wallace Scott, questionando as diferenças de gênero, suscitando reflexões sobre o que seria ser homem ou mulher em nossa sociedade, e trazendo, portanto, a importância de se pensar tais questões para além do biológico, e considerar que se tratam de construtos sociais que determinam as posições e os papéis exercidos pelo homem e pela mulher na sociedade.

Sobre a homossexualidade, Cavaleiro discorre sobre como tais definições rígidas da sexualidade entre gays, lésbicas, bissexuais e outros reforçam a categorização da sexualidade, e retoma então à ideia do gênero e a sexualidade como construções sociais, ressaltando que as

¹⁶CAVALERO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

categorias sexuais [...] teria surgido a partir de um grande esforço, no final do século XIX, e começo do XX, para definir estreitamente os tipos e as formas de comportamentos e de identidades sexuais, tornando homo e heterossexualidade termos cruciais e opostos.¹⁷

Sobre os aspectos metodológicos, a autora utiliza o que ela denomina de estudo do tipo etnográfico para investigar, por meio da pesquisa de campo, os relatos de meninas consideradas lésbicas, homossexuais, bissexuais ou que não se definiram sexualmente, mas que revelam seus desejos por outras meninas, em uma escola pública de ensino médio da cidade de São Paulo - SP.

Lisis Fernandes Brito de Oliveira abordou em sua dissertação de mestrado intitulada *A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar* (2010), aspectos socioculturais, políticos e históricos. Assim como o referencial já citado neste artigo, esta pesquisadora, ao utilizar como referência algumas autoras (es) como Guacira Lopes Louro e Luiz Motti, também disserta sobre o tema por meio da perspectiva de que o gênero e asexualidade fazem parte de um construto social, “prevalecendo neste estudo a perspectiva de que os desejos homoeróticos são socialmente construídos da mesma forma que os desejos heterossexuais”.¹⁸

Em uma perspectiva histórica, esta autora aponta que ao estudar os movimentos homossexuais no mundo é possível verificar a influência da educação na constituição dos papéis sociais de gênero, sendo as mulheres educadas para reprimirem de alguma forma sua sexualidade. Sobre o termo mais adequado para se referir às mulheres homossexuais, Oliveira,¹⁹ ao contrário de Swain, traz o termo “lésbica” como o mais correto, uma vez que, segundo esta autora é a palavra

mais utilizada pelos movimentos que levam em consideração a

17 CAVALERO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar...** *Op. cit.*, p. 39.

18 OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. **A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2010, p. 19.

19 *Ibidem*, p. 25.

significação política revolucionária de sua identificação afetivo-sexual opostas as concepções heteronormativas de caráter patriarcal.²⁰

No que tange os aspectos metodológicos, Oliveira utiliza para tal investigação o grupo focal, o qual, segundo a pesquisadora, é uma

técnica, usada em sessões em grupos, que podem durar em torno de uma hora e meia, possibilita ao pesquisador o entendimento das questões estudadas a partir da perspectiva dos participantes do grupo.²¹

Para Oliveira,²² a escolha por tal técnica decorre do intuito de proporcionar às participantes (sete meninas, dentre elas quatro que se declararam bissexuais e duas lésbicas, do ensino médio de um curso de formação de professores) um ambiente favorável para que se sentissem à vontade em expressar suas opiniões, sem que se limitassem apenas à perguntas e respostas.

No que se refere as questões teórico-metodológicas de sua dissertação de mestrado *Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória* (2012), Ariane Celestino Meireles utiliza como referencial teórico autoras como Judith Butler, Joan Scott e Tania Navarro Swain, e já inicia se posicionando como uma pesquisadora que não pretende buscar respostas, mas sim trazer muitos questionamentos. Deste modo, como ela mesma postula, sua pesquisa não visa investigar sobre a homossexualidade e a homofobia, já que, segunda a pesquisadora, estas temáticas já vem sendo cada vez mais bem tratadas pelas pesquisas acadêmicas e a gestão pública, tendo o objetivo portanto de

colocar em pauta a voz de mulheres lésbicas e bissexuais, profissionais da educação, grupo altamente inviabilizado nos espaços onde gays e travestis transitam com muito mais

20 OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. **A mulher e o poder da heteronormatividade...** *Op. cit.*, p. 25.

21 *Ibidem*, p. 50.

22 *Ibidem*.

frequência quando falamos em pesquisas acadêmicas.²³

É importante ressaltar que ao afirmar isto a autora não ignora o fato de que toda a comunidade LGBT enfrente dificuldades em seu percurso em todos os ambientes sociais, seja na mídia, nas políticas públicas ou na própria academia, mas apenas dá uma especial atenção ao fato das lésbicas sofrerem uma maior invisibilidade em seus percursos.

Ao expor sua familiaridade com o objeto de pesquisa, por se identificar como professora lésbica, Meireles e posiciona em um lugar de não neutralidade científica que, embora possa ir contra ao que alguns pesquisadores defendem, é definitivamente posto como um fator positivo na investigação, uma vez que o envolvimento com o objeto de pesquisa de forma alguma representa um defeito, representando assim uma grande possibilidade de se fazer uma pesquisa consistente e coerente. Ao se considerar, portanto, tal familiaridade da pesquisadora com seu objeto de pesquisa, esta define tal pesquisa, assim como todas as outras aqui expostas, como qualitativa e utiliza-se da História Oral como método em sua investigação feita com quatro professoras, dentre elas homo e bissexuais, com a faixa etária entre 20 e 45 anos, residentes da cidade de Vitória - ES.

Em sua dissertação de mestrado *A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente* Ana Carolina Magalhães Fortes (2013, p.21) assinala que embora, no decorrer de seu texto, separe em tópicos elementos educação, gênero, afrodescendência e lesbianidade para a melhor compreensão do leitor,

no plano fático, essas diferenciações e separações não se dão: todos esses elementos se misturam indissolúvelmente na personalidade dessas mulheres, e, portanto, exige-se a análise

23 MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola:** notas sobre a cidade de Vitória. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012, p. 26.

destas categorias de modo inter-relacionado.²⁴

Para suas reflexões, dentre muitas (os) autoras (es), Fortes se referencia em Kabengel e Munanga, no que tange a questões raciais, e em Luiz Motti, Michel Foucault e Tania Navarro Swain no que se refere à sexualidade e o lesbianismo. Desta maneira, a pesquisadora prossegue atentando-se para o fato de que quando as discussões sobre opressão sexual, o poder do patriarcado e as relações de dominação entre homens e mulheres começaram a ser feitas pelas teóricas feministas, haviam entre estas a crença de que todas as mulheres, independente da raça e da classe, sofriam com a mesma intensidade e pelas mesmos motivos em decorrência desta dominação e opressão.

Assim, Fortes aponta a não percepção até então da parte das feministas para a desigualdade presente dentre as próprias mulheres, uma vez que a relação entre gênero, raça e etnia, ligado a outros marcadores culturais definem as relações de poder que afetam a vida das pessoas, considerando aqui principalmente as mulheres negras, que sofrem por questões específicas de acordo com os estigmas que carregam no decorrer da história.²⁵ Ao dissertar sobre as lesbianidades, a pesquisadora se preocupa em trazer as diferenças entre identidades de gênero e identidades sexuais, como é denominado por ela. Neste sentido, Fortes nos atenta ao tratamento político que se deve ter ao pensar na lesbianidade como uma forma de expressar a sexualidade humana, e define assim as sujeitas de sua pesquisa “como mulheres lésbicas, quem possuem envolvimento ou interesse afetivo/sexual por outras mulheres”.²⁶ Posterior a definição das sujeitas, ao definir os procedimentos metodológicos, a pesquisadora descreve que se trata de uma abordagem qualitativa, e que dentre os estilos possíveis de entrevista foi escolhido a entrevista semiestruturada, sendo realizadas entrevistas guiadas com três

24 FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não-escolar:** experiências da mulher lésbica afrodescendente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2013, p. 21.

25 Cf. *Ibidem*.

26 *Ibidem*, p. 44.

mulheres negras homossexuais com a faixa etária de 25 a 30 anos de idade que residem em Teresina- PI.

Na tese de doutorado intitulada *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência* (2014), Patrícia Daniela Maciel inicia seu texto contextualizando as primeiras discussões e estudos sobre o processo de feminização do magistério a partir do século XIX, aponta também que o termo gênero como conceito surge na década de 1980 com as análises desse processo. A pesquisadora prossegue, a partir de referências como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Joan Scott e Tania Swain, trazendo as diferenças de gênero como produto social e político que, definidos a partir do biológico, determinavam, portanto, as posições desiguais do homem e da mulher no mercado de trabalho, o que refletiu inclusive no magistério, uma vez que

diante desses estudos, ficou perceptível que havia algumas articulações entre a produção cultural das práticas sexistas e as péssimas condições de trabalho das professoras.²⁷

No entanto, Maciel chama atenção para algo que, segundo ela, não havia sido foco das problematizações dos estudos de gênero sobre a prática docente: as diferenças entre as próprias mulheres. É neste sentido que a pesquisadora se dedica a elaborar uma pesquisa que busca problematizar o significado do feminino, ou melhor dizendo, dos femininos na docência.

Destarte, Maciel define que o principal intuito de seu estudo é questionar o significado de mulher no magistério, recorrendo, portanto, aos discursos de professoras que se assumem ou se assumiram como lésbicas em algum momento da vida.

Foi, portanto, a partir da delimitação deste grupo de mulheres, as professoras lésbicas, que comecei a pensar nas possibilidades de o magistério estar sendo um espaço onde poderia estar acontecendo ou vivendo-se outros femininos e outros modos de ser docente”.²⁸

27 MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014, p. 11.

28 *Ibidem*, p. 33.

Para isto, portanto, utilizou-se da História oral como método na investigação acerca da vivência e memória de sete professoras lésbicas, com idades entre 30 aos 56 anos, naturais de cidades do Rio Grande do Sul.

Discussão de resultados

A partir das pesquisas de campo apresentadas, foi possível que as pesquisadoras chegassem a alguns resultados e conclusões.

Por meio de sua investigação etnográfica, Cavaleiro (2009) levanta algumas questões que surgiram nos grupos de discussão e nas entrevistas individuais com alunas/alunos e profissionais da escola.²⁹ Dentre tais questões a pesquisadora traz o uso dos termos lésbica e gay com sentido pejorativo da parte de professoras e professores, assim como brincadeiras e piadas destes em relação à homossexualidade.

De início cabe dizer que o que parece irrelevante – afinal quem nunca ouviu dizer: Mas é apenas uma piada! - pode ser o anúncio ou fundamento para a disseminação de uma cultura homofóbica que exclui agride e humilha.³⁰

Neste sentido, ressalta, além do caráter homofóbico contido em tais “brincadeiras”, o machismo e sexismo arraigados nestas condutas, uma vez que, segundo as fala de estudantes entrevistadas, as repreensões dos professores (homens) são direcionadas principalmente às mulheres.

Oliveira traz a abordagem de duas importantes questões como objetivo do grupo focal com as jovens entre 16 e 19 anos, sendo estas questões a relação destas com a família e a interação no ambiente escolar.³¹ Segundo a pesquisadora, no que se refere a intolerância e discriminação, foi presente em todas as narrativas a

29 Cf. CAVALERO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar...** *Op. cit.*

30 *Ibidem*, p. 161.

31 Cf. OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. **A mulher e o poder da heteronormatividade...** *Op. cit.*

não aceitação por parte dos pais da sexualidade de suas filhas. No que se refere à escola, revela que a discriminação e perseguição (no sentido literal da palavra) parte principalmente da equipe técnico-pedagógica, sendo que tal intolerância se apresenta de maneira mais proeminente do que em casa, não sendo verificado em nenhuma das falas das participantes a presença de algum professor ou profissional que tenha auxiliado tais jovens no momento em que suas sexualidades foram patologizadas. Conforme é apontado, tais fatores acabam contribuindo para o ocultamento e silenciamento da orientação sexual por parte das adolescentes.

Ser homoafetivo na escola é razão de muito sofrimento psicológico e emocional pelo fato da homossexualidade ser percebida, nesse espaço, como um 'desvio'.³²

Ao final de sua dissertação, por meio das análises feita a partir das entrevistas com professoras lésbicas, Meireles (2012) conclui o quanto é na realidade inconclusivo falar sobre lésbicas e bissexuais, não pela orientação sexual destas, mas sim pela diversidade de formas de ser e viver que se encontram em cada mulher, o que não se pode definir com uma identidade única.³³ Assim sendo, a pesquisadora ousa resumir o que estas mulheres homossexuais não são, não sendo portanto

obedientes à heteronormatividade e buscam viver sua sexualidade como desejam, como querem, como gostam, ainda que os vigilantes olhares androcêntricos que demarcam as fronteiras binárias de gênero e sexo estejam sempre à espreita.³⁴

Esta pesquisadora traz então como o a postura vigilante, preconceituosa e discriminatória de boa parte dos atores da escola ora representam um empecilho para estas mulheres professoras na tentativa de enfrentar a homofobia consigo mesmas e com seus alunos, e ora representam um motivador para que estas se

32 OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. **A mulher e o poder da heteronormatividade...** *Op. cit.*, p. 62.

33 Cf. MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola...** *Op. cit.*

34 *Ibidem*, p. 141.

posicionem como sujeitas políticas no enfrentamento de qualquer tipo de discriminação neste ambiente escolar.

Em suas considerações finais, Fortes (2013) relata a diversidade das experiências vividas e narradas pelas participantes nas entrevistas, e ressalta que, embora seja possível encontrar pontos de convergências entre as narrativas, é impossível reduzir todos os modos de ser uma mulher negra e homossexual à uma única identidade.³⁵

Embora sejam detentoras de uma condição marginalizante, imposta pelo estigma da cor e da homossexualidade, os caminhos percorridos por cada uma delas foram únicos.³⁶

A pesquisadora conclui suas análises evidenciando que ainda há muitas questões a serem investigadas sobre as temáticas abordadas pela pesquisa, atendo assim para as diversas possibilidades de métodos que podem ser utilizados para tal investigação. Desta forma Fortes sugere a continuidade de pesquisas a respeito da homossexualidade feminina e da afrodescendência, deixando assinaladas algumas sementes a serem cultivadas no que se refere a tais temáticas no âmbito científico.

Maciel (2014) por meio de sua investigação pôde comprovar a vaga impressão que tinha de como as professoras e a própria docência são impactadas pelo gênero, ou melhor, pelas diferenciações e a divisão binárias do gênero.³⁷ Desta forma, a pesquisadora chama atenção para uma disputa de forças opostas entre os discursos

que tentam cercar as mulheres a fim de produzir uma pretensa identidade feminina, heterossexual e compulsória, e os discursos que aumentam as possibilidades de as mulheres investirem em modos próprios de criar e viver as feminilidades.³⁸

35 FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não-escolar...** *Op. cit.*

36 *Ibidem*, p. 127.

37 Cf. MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras...** *Op. cit.*

38 *Ibidem*, p. 151.

Assim, tal pesquisadora aponta, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, que cada uma apresentava maneiras particulares de si em relação ao gênero, e que este processo não se deu de uma maneira tranquila, mas sim por meio de vivências repletas de repreensões e rejeições às suas maneiras de se comportarem e assumirem ou não suas sexualidades no espaço escolar.

Considerações Finais

A partir das pesquisas aqui discutidas, ressaltando seus aspectos teóricos e metodológicos, no que se refere às questões teóricas e conceituais, é possível observar diversos pontos de convergências entre as pesquisas e entre estas e o referencial teórico utilizado no início do artigo, de forma que se tem evidente que ao discutir e pesquisara lesbianidade, é inevitável considerar e buscar compreender as questões de gênero que perpassam por todo os âmbitos da sociedade. Quando falamos de gênero, portanto, seguindo assim a linha de pensamentos das pesquisas analisadas, estamos falando mais precisamente da divisão binária de gênero, o masculino e feminino, e de como tal diferenciação se trata de uma construção histórica e social determinada a partir de relações de poder constituídas na sociedade, que tiveram ao longo da história a função de reforçar um sistema patriarcal, machista e heteronormativo.

Neste sentido, há grande relevância em ressaltar a importância dos estudos feministas, visto que foi por meio destes que surgem as primeiras discussões e desconstruções a respeito destas diferenciações de gênero, sendo muito bem colocadas as diferenças impostas socialmente entre homens e mulheres. Porém, como se pode observar nas pesquisas, mais especificamente em Fortes (2013) e Maciel (2014), há também algumas críticas às primeiras teorias feministas pelo fato destas não se atentarem até então para as diferenciações entre as próprias mulheres, considerando questões de classe, raça e orientação sexual. É neste ponto que se faz essencial pensar numa história das mulheres, considerando a multiplicidade de maneiras de ser mulher e, portanto, de ser lésbica, muito bem

apontada por todas as pesquisas aqui mencionadas.

No âmbito da educação também investigado nas pesquisas, nota-se como o ambiente educacional, seja ele formal ou não, se constitui como um espaço de reprodução destas construções de gênero e sexualidade, se apresentando, portanto, como um importante cenário de investigação das temáticas aqui abordadas. Porém, como aponta Fortes (2013) há ainda muitas questões para se levantar a respeito dalesbianidade, ou melhor, daslesbianidades, e as questões pelas quais elas perpassam, e assim como nos lembra esta pesquisadora, são diversas as possibilidades metodológicas de se investigar tal tema. Tal diversidade metodológica é notável nas pesquisas, uma vez que cada uma apresenta metodologias e/ou procedimentos metodológicos diferentes.

Com as reflexões e articulações feitas por meio dos trabalhos científicos apresentados, temos aqui o que se tem produzido a respeito da lesbianidade, mais especificamente no âmbito da educação, e a partir disto é possível pensar em novas possibilidades de se investigar este tema, uma vez que, como já foi posto nas pesquisas, há a necessidade de se dar continuidades a tais investigações.

Neste ponto, destacamos em primeiro lugar a metodologia da História Oral como uma nova possibilidade, visto que embora esta apareça como método e instrumento em duas pesquisas, não se é utilizada como uma metodologia com suas especificidades e possibilidades. Outro ponto importante a se considerar é que nas pesquisas com foco no espaço escolar, temos como sujeitas estudantes e professoras, não tendo, portanto, a presença de outras profissionais da escola (como profissionais da limpeza, inspetoras, dentre outras). Um último ponto que levantamos é a localidade, ressaltando a ausência de pesquisas com tal temática no estado do Mato Grosso do Sul, e muito menos na região Leste do estado, sendo esta a localidade da pesquisa por nós elaborada. Assim, definimos, portanto, a pretensão de investigar junto a mulheres lésbicas que trabalharam em diferentes funções em instituições educacionais, suas

trajetórias de vida em meio ao ambiente docente e/ou escolar e suas estruturas, e também em outros âmbitos da sociedade.

Ao se ter as reflexões aqui apontadas e discutidas como ponto de partida, é possível para demais pesquisadoras (es) pensar as lesbianidades como um importante tema de pesquisa científica, e considerar assim as questões de gênero como um caminho necessário para se discutir as relações sociais resultantes de diversos fatores que perpassam pelo social, o político, o econômico e que refletem assim na história.

Referências:

CAVALERO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não-escolar**: experiências da mulher lésbica afrodescendente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: modos de viver o gênero na docência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola**: notas sobre a cidade de Vitória. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. **A mulher e o poder da heteronormatividade**: uma discussão no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da

Baixada Fluminense, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. **Revista Bagoas**, Natal, n. 5, p. 45-55, 2010.

SWAIN, Tânia Navarro. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 23, n. 35, p. 11-24, set. 2016.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, 2004.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL¹

Paulo César Pardim de Sousa²

Renata Lourenço³

Introdução

O presente artigo tem como objetivo central traçar um panorama histórico do ensino de música no Brasil, voltados para a educação escolar. Este trabalho é resultante da revisão de literatura para a elaboração da dissertação de mestrado, em curso, que trata do ensino da música na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Comendador Hirayuki Enomoto, localizada na cidade de Pereira Barreto/SP, na perspectiva da Lei nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

O recorte temporal da pesquisa em curso, a priori, está estabelecido entre os anos de 2009 e 2015, período que oferece condições para analisar o aumento considerável que a unidade escolar obteve em seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quando saltou de 5,4 em 2009, para 7,6 no ano de 2015. O conceito de Educação está atrelado a um conjunto de processos

1 Este artigo é parte integrante da dissertação para o mestrado em andamento no Programa de Mestrado em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Coordenador Pedagógico de Ensino de Projetos na Prefeitura Municipal de Pereira Barreto/SP. paul_01sd@hotmail.com

3 Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Líder do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Interculturalidade e Inclusão (GEPEI); Membro do Centro de Ensino Pesquisa e Extensão em Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) – renatalourenco@uems.br.

envolvidos na socialização dos indivíduos e parte integrante de todo o sistema cultural o qual compreende valores, práticas, sentimentos e hábitos por eles articulados. O ensino da arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. A música, dentro desse contexto, tem um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades diversas dos alunos e alunas.

A concepção de música como um importante instrumento de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar torna-se real a partir das leituras e interpretações dos mais variados estilos e ritmos. Para Gainza,

através da música que produz e música que produz ou reproduz, o sujeito manifesta especialmente sua sensibilidade, o seu “sentido” rítmico, ou o seu “sentido” harmônico, melódico, tímbrico etc.⁴

Nesse sentido, este estudo se propõe a discutir a definição da Educação Musical como área do conhecimento – ou Pedagogia da Música, como também é conhecida – e analisar o sujeito que produz música, sob os aspectos de apropriação e transmissão, pois a partir da sua expressão liberada, mediante o desenvolvimento de atividades sonoras, forma elementos musicais e produz vários fenômenos artísticos em atividades práticas e teóricas, tais como criação, leitura, interpretação e produção de textos diversos, em várias áreas do conhecimento.

Ao longo da história, a Educação Musical já passou de protagonista a figurante; foi retirada e novamente incluída no currículo escolar brasileiro; foi utilizada como disciplina e também como conteúdo ligado ao ensino de Artes. No contexto escolar abrange variadas situações de ensino e aprendizagem, e por meio da percepção e da audição pode ser utilizada para aprimorar outras habilidades dos educandos nos mais diversos conteúdos escolares, em leitura, escrita, inclusive raciocínio lógico-matemático.

4 GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1982, p. 29.

O ensino de música no Brasil colonial

Tendo em vista o fato de a música ser utilizada em rituais sagrados e profanos, nos primeiros contatos com os nativos de nossa terra, por meio de instrumentos de percussão (tambores), de sopro (flautas de bambu), o canto e a dança já foram apresentados aos colonizadores portugueses nas mais variadas formas e estilos. Contudo, os lusitanos trouxeram consigo o modelo de música ocidental, de origem grega, que associava a música e a literatura na missão de educar a alma do homem, e deveria ser repassada para crianças e jovens. “Nesse contexto, era grande o valor atribuído à música, pois acreditava-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania”.⁵

Na Grécia todas as crianças a partir dos sete anos poderiam ter uma educação voltada para a música, o canto, a dança e a poesia. No caso de Esparta fica bem claro seu caráter disciplinador:

Em Esparta, em seu sistema de educação para os jovens e para o povo, Licurgo exigia que a música fizesse parte da educação da infância e da juventude, e que fosse supervisionada pelo Estado. Como justificativa para esse procedimento, evocava a experiência em Creta, em que a prática da música, recomendada por Minos, provocara uma notável devoção aos deuses e tornara os cretenses um povo obediente às leis.⁶

Desde a época da colonização do Brasil, os jesuítas que chegaram em 1549 - com forte formação das culturas clássicas greco-romana - tinham o propósito de ensinar a língua portuguesa e evangelizar crianças e jovens de comunidades indígenas a partir da música ocidental - europeia e cristã. Por meio de cantos, exaltavam suas crenças, seus costumes, suas formas de representação que se faziam presentes em todas as grandes celebrações. Por outro lado, a música era também utilizada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da leitura, escrita, da matemática e demais linguagens.

5 FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2008, p. 26.

6 *Ibidem*.

Em 1552, o bispo Dom Pedro Sardinha trouxe o mestre da capela Francisco Vacas para trabalhar com a educação musical, voltada estritamente para difusão de valores dos interesses da Igreja e da Coroa de Portugal. Em 1554, na cidade de São Paulo, fundou-se a primeira escola da Companhia de Jesus, pelo padre Manoel da Nóbrega e seguido pelo padre José Anchieta, com seu trabalho educacional considerado uma das mais importantes contribuições do século XVI. E no ano de 1555, na cidade do Rio de Janeiro temos a apresentação da primeira grande peça musical brasileira: *O Auto da pregação universal*, de José de Anchieta, originalmente escrita em Tupi.

No contexto do século XVIII, todas as escolas mantidas pelos jesuítas no Brasil traziam em seu currículo a prática musical escolar, somente como finalidade religiosa, sem considerar outros valores desse tipo de ensino. A “Lei das Aldeias Indígenas”, entre os anos de 1658 até 1661, foi um grande marco para época, pois tornou possível o encontro da música com a educação escolar no Brasil. A referida lei passou a ordenar o ensino do canto; incluiu também músicas do cancionero popular dos portugueses, e a partir de então várias canções e modinhas eram ensinadas como forma de transmitir aos índios a “cultura” europeia, mais precisamente, portuguesa e cristã, “modelos musicais europeus foram trazidos e aplicados, muitas vezes ignorando ou impedindo práticas musicais das culturas que aqui estavam”.⁷

Diante disso, inicia-se o fim do profissionalismo musical, principalmente por motivos políticos.

Esses fatos coincidem com a chegada da família real ao Brasil, a 22 de janeiro de 1808, trazendo com ela aproximadamente quinze mil pessoas, dentre elas músicos e intelectuais e artistas.⁸

O Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) foi

7 FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 1, p. 45, 2002.

8 LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da Música na escola fundamental**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001, p. 48.

um padre católico, professor de música, multi-instrumentista e compositor brasileiro, que foi nomeado Mestre da Capela Real. O príncipe-regente Dom João, grande admirador do trabalho do Padre, torna-o cavaleiro da Ordem de Cristo. Em 1818 o Mestre escreveu o “Compêndio de Música e o Método para Piano-forte”, dentro da sua era de apogeu que durou cerca de dez anos. No mesmo ano foi criado o primeiro curso oficial de Música, que exigia uma educação voltada para a formação de alunos de nível superior, para suprir várias demandas do Estado metropolitano, que tinha a Corte estabelecida no Brasil, ofertando o acesso ao curso somente para os filhos da nobreza e da aristocracia, que tinham as aulas em suas próprias casas.

Um breve histórico sobre as legislações do Ensino de Música no Brasil “Independente”

O ensino era seletivo destinado apenas a elite, excluindo a grande massa de escravos e camponeses que não tinha o acesso à educação. Mesmo após a Proclamação da Independência, e durante o século XIX essa realidade permaneceu.

A Escola Normal passou a funcionar no ano de 1835 em Niterói, onde o currículo era elaborado nos moldes de outros modelos escolares, que tinha a música como o objetivo disciplinar. O Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1937, é um marco histórico para o ensino de música, que desde então passa a ser referência nessa modalidade.

O ensino da música se fez presente na educação das classes mais elitizadas, e por conta disso foi fundado, em 1841, por Francisco Manuel da Silva (1795-1865), o primeiro Conservatório Musical do Rio de Janeiro, a primeira grande instituição de música no Brasil. Em janeiro de 1847, passa a valer a primeira lei que estabelecia conteúdos para a formação musical, tais como “princípios básicos do solfejo”, “voz”, “instrumentos de cordas”, “harmonia”. Os alunos que participavam desses cursos recebiam diploma de formação

musical.

O Decreto Federal Nº 331A, de 17 de novembro de 1854, regulamentou em todas as escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério) do país, as práticas musicais, “noções de música” e “exercícios de canto”, como atividades do currículo. Assim, o canto e o coral tornaram-se obrigatórios nas escolas públicas da então província de São Paulo, pela Lei n. 81, promulgada em 6 de abril de 1887, juntamente com a Reforma de Rangel Pestana.

Um ano após a Proclamação da República, que ocorreu em 15 de novembro de 1889, o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, aplicado em todo território nacional na sua formalidade institucional, contudo não na prática, regulamenta que todas as instituições primárias ou secundárias deveriam instituir o “ensino de elementos de música” e oferecer também “formação especializada do professor de música”. O decreto estipulava que as aulas deveriam ser ministradas exclusivamente por professores especializados em música e contratados somente a partir de concurso público.

A música no século XX

No início do século XX, o ensino da música sofreu várias mudanças no mundo todo. Influenciados pelo movimento “escolanovista”, autores, músicos, pedagogos, passaram a elaborar para esse inovador tipo de ensino, novos métodos, teorias, propostas que se tornaram uma opção de escolarização para alunos advindos das classes sociais menos favorecidas que até então não tinham acesso à oferta desse tipo de ensino. Vários autores escreveram sobre este assunto, em que destacam-se nessa seara Edgar Willems (1890-1978), Jacques Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982) e Zóltan Kodály (1882-1967), que segundo Fonterrada

não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e

a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva.⁹

No início da década de 1930, ganha força um grupo de educadores brasileiros que defendiam os ideais da Escola Nova, a qual exigia uma educação pública de qualidade para todos, principalmente para as camadas mais carentes da sociedade. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho tiveram grande influência no desenvolvimento das propostas de políticas públicas educacionais criadas para serem ofertadas em todo o país. Naquele século, com o advento dos princípios da Escola Nova, a arte se faz presente na educação, recomendada desde os primeiros anos da Educação Básica como forma de desenvolvimento do raciocínio, da intuição, da inspiração e da inteligência das crianças.

Com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931,¹⁰ Getúlio Vargas implanta a educação musical em todo o sistema público de educação do país, em todas as escolas primárias e secundárias. Na verdade, essa tentativa de inserir a educação musical nas escolas brasileiras foi a forma mais viável encontrada para enaltecer o seu governo, “que utilizou a música para desenvolver a coletividade, a disciplina e o patriotismo”.¹¹

Com o objetivo de ser um alfabetizador musical de grandes massas populares e alcançar consideráveis contingentes da população, Anísio Teixeira propõe mudanças necessárias para a perspectiva de uma nova escola, a partir da reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que, pelo decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932, cria treze Inspeções Especializadas,

entre elas, obras sociais escolares, periescolares e pós-escolares; educação de saúde e higiene escolar; educação física; música e o canto orfeônicos. Criou ainda a Biblioteca Central de Educação,

9 FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios...** *Op. cit.*, p. 214.

10 BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931.

11 MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v. 3, p. 1, 2000.

a Filмотeca e o Museu Central de Educação.¹²

Essas disciplinas escolares se tornam obrigatórias nos currículos de todas as escolas públicas brasileiras a partir do decreto.

O Canto Orfeônico, originário da França, onde o canto coletivo promovia grandes concentrações de pessoas que se reuniam para cantar, provocava um entusiasmo geral.

A denominação “canto orfeônico” foi utilizada em 1833 por Bouquillon-Wilhem, professor de canto nas escolas de Paris, como alusão ao mito grego de Orfeu, poeta e músico.¹³

Devido ao grande sucesso, foi oficialmente adotado como uma modalidade de ensino em todas as escolas municipais da capital francesa e posteriormente foi introduzido no Brasil. Por se tratar de um tipo de canto que não exigia conhecimento prévio musical ou de algum tipo de treinamento vocal específico, os alunos se interessavam sobremaneira por essa prática cultural.

Em 1932, o Secretário de Educação Anísio Teixeira convida Heitor Villa-Lobos para o cargo de Diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), após a elaboração de um projeto para formar os professores que ministrariam as aulas de noções de música e Canto Orfeônico nas escolas públicas de todo o país.

Segue-se, na então Capital do país, a Reforma de Anísio Teixeira, em 1932, que já encontrou estruturada a de seu antecessor, Fernando de Azevedo, a qual, em virtude da Revolução de 1930, não pôde ter o desenvolvimento almejado. Na Reforma de 1932, a Música e as demais Artes têm um lugar proeminente, como um dos mais preciosos alicerces da Escola Nova. Além da programação para Escolas Elementares, Jardins de Infância e Ginásios, é criada a Cadeira de Música e Canto Orfeônico no Instituto de Educação e que foi ministrada pela Professora Ceição de Barros Barreto.¹⁴

12 CAVALIERE, Ana Mari. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 254, 2010.

13 HOMEM, Fernando Pacífico; PERRONE, Maria da C. Costa. Villa-Lobos e a Educação Musical no Brasil: subsídios para uma avaliação crítica. **Revista Modus**, Belo Horizonte v. 11, p. 34, 2012.

14 JANNIBELLI, E. D. **A Musicalização na escola**. Estado da Guanabara,

O SEMA foi projeto precípua de formação desses professores e sua proposta era, a partir do canto coletivo, oferecer uma educação musical cujo eixo central era a música popular. Acreditava-se que a democratização do acesso para todas as camadas sociais poderia influenciar a formação de uma consciência musical brasileira, com a valorização de toda expressão cultural produzida no país e, sobretudo, contribuir para a construção do caráter do indivíduo.

Com a contribuição do maestro Villa-Lobos, o Canto Orfeônico se tornou o maior movimento de educação musical de massa ocorrido no Brasil, “Villa-Lobos, em pouco tempo, tornou-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras”.¹⁵ Porém sua imagem, profundamente vinculada ao governo Vargas, sobretudo ao seu caráter nacionalista, se manteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960 e gradativamente desapareceu do currículo escolar. O grande projeto de Villa-Lobos foi substituído pela disciplina de educação musical escolar, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, segundo a qual o ensino de música era oferecido nas escolas de modo a oportunizar o acesso a todos os alunos matriculados na educação básica do país.

No ano de 1971, com a publicação da lei nº 5692, o ensino das artes passou a ser atribuição da disciplina de Educação Artística, que assim representava a chamada “polivalência” no ensino, segundo a qual o mesmo professor deveria trabalhar artes visuais, dança, teatro e música. No entanto, a formação superior precária oferecida aos professores dos cursos de licenciatura curta, muito comuns na década de 1970 e a falta de habilidades artísticas dificultou o oferecimento desse tipo de ensino, tornando-o inviável a partir do momento que não priorizava a qualidade. “Algumas coisas logo se evidenciam ao ouvido atento: muitos professores da escola

1972.

¹⁵ FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios...** *Op. cit.*, p. 212.

não sabem cantar ou tocar um instrumento”.¹⁶ Aqui fica evidente a predominância do ensino das artes visuais, e o desaparecimento das artes coletivas, da música, da dança e do teatro no currículo escolar, principalmente pela falta de profissionais capacitados. Embora a música jamais deixasse de ser ouvida por alunos e professores, a falta de uma legislação mais específica, provocou o desaparecimento gradual do ensino de música em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Os alunos e alunas passaram a desempenhar o papel de ouvintes passivo, sem nenhum tipo de consciência musical crítica, sem condição alguma de expressar sentimentos, emoções, e criatividade.

Deixada de lado no contexto educacional brasileiro por cerca de trinta anos, a música voltou como disciplina no currículo da educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9394/96, baseada no princípio do direito universal de educação para todos. A referida lei foi elaborada dentro dos princípios de uma pedagogia mais humanista, com mais autonomia para as unidades escolares, diminuiu a centralização do poder do Estado, passou a respeitar e levar em consideração principalmente a diversidade cultural e o regionalismo.

Após a publicação da LDB, o Ministério da Educação e do Desporto lança o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNS. 1997), com o objetivo de servir como um material de referência para o professor. Não possuía um caráter obrigatório; pelo contrário, as escolas tinham mais autonomia para trabalhar suas propostas pedagógicas. No volume seis dos PCNs ficou designado o ensino de Artes e serviu de documento norteador para definir os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Artes no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da

¹⁶ FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios...** *Op. cit.*, p. 14.

sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.¹⁷

Dentro da disciplina de Artes foram apresentados conteúdos, linguagens e critérios de avaliação que poderiam englobar todas as áreas, tais como música, dança, teatro e artes visuais. O ensino de música foi dividido em blocos de conteúdos:

- a) Comunicação e expressão em música, o qual compreendia interpretação, improvisação e composição;
- b) Apreciação significativa em música, cuja abrangência atingia escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical;
- c) A música como produto cultural e histórico – com o envolvimento da música e dos sons do mundo – o ensino de música dentro da grande área de Artes.

Porém, apesar de se criar uma nova perspectiva para a disciplina de Artes, em especial para o ensino de educação musical diluíram-se as possibilidades reais de ensino dos conteúdos propostos, pois o professor de Artes geralmente não possui formação na área específica da música.

A Lei nº 11.769/2008

Depois de mais de uma década da LDB, a partir de um grande movimento da sociedade civil organizada, finalmente foi

¹⁷ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 54.

sancionada em 18 de agosto, a Lei nº 11.769/08, que altera a redação da Lei nº 9394/96 e dispõe que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”.¹⁸

A nova legislação apresenta uma alteração considerável no artigo 26 da LDB, no qual o conceito trazido como “Ensino da Arte” não está claramente explicitado em sua composição. Assim, cada sistema de ensino poderia dar prioridade para determinados conteúdos de ensino e automaticamente excluir outros. Contudo, o §2º, especialmente em suas expressões regionais, passou a constituir componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.¹⁹

O objetivo principal da educação musical nunca foi o de formar músicos profissionais dentro das escolas públicas. A partir de 2008, muda-se o foco, e o ensino de música na escola passa a ser considerado como uma grande forma de interação, percepção, produção, participação dos mais variados símbolos e representações musicais, teorias, leitura de partituras, interpretação, e até mesmo a reprodução musical com autonomia de cada aluno, de acordo com os conhecimentos adquiridos nas aulas. A música em um sentido mais amplo vem da alma, acalma, inspira pensamentos novos, sonhos em cada ser humano. Nesse sentido, o que se espera é oportunizar aos estudantes a experiência musical de modo a promover descontração, liberdade e aprendizado; a partir dessa compreensão, o direito de se expressarem em diversas linguagens musicais, sejam elas cantadas e/ou instrumentalizadas, de tal modo que aprendam os diversos ritmos e desenvolvam atividades individuais ou coletivas. “Musicalizar” na escola é oferecer ao aprendiz as ferramentas básicas necessárias para a compreensão e a utilização da linguagem musical.

18 BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: MEC, 2008.

19 Cf. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

A partir da análise das legislações brasileiras e dos constructos teóricos, os quais tratam da história da educação musical no Brasil, é possível realizar ampla discussão a respeito do ensino de música no cotidiano escolar. Os pesquisadores mencionados demonstram claramente os resultados positivos que foram obtidos em escolas nas quais os profissionais decidiram a partir da aprovação da Lei nº 11.769/08, não mais cumpri-la apenas superficialmente, mas ofertar com a necessária qualidade esse tipo de ensino, visando o desenvolvimento cognitivo das nossas crianças, de forma holística, nas demais áreas do conhecimento.

Considerações Finais

Durante muito tempo o ensino de música em escolas brasileiras caracterizava-se basicamente pelo preparo das crianças nas apresentações em festas, eventos comemorativos de representação nacional, ou seja, sem fins educacionais, somente para cumprir determinados protocolos desenvolvidos em unidades escolares.

Contrário a essa perspectiva, fica evidente que os alunos e alunas, ao se apropriarem do ensino de música na escola, passam a ter oportunidade de conhecer e desenvolver outras habilidades e competências. Seu potencial criativo pode atingir objetivos diversos, aumentar sua participação e desenvolvimento em atividades de diferentes linguagens, sons, ritmos, sensibilidades artísticas e áreas do conhecimento. Dentre essas vantagens elencadas, destaca-se ainda a oportunidade de o educando conhecer todo o universo musical do mundo, bem como a do Brasil, considerado como tendo uma herança sócio-histórica e cultural das mais variadas do mundo.

Diante do momento político e social conturbado que estamos vivenciando no Brasil, a Educação e a Cultura voltaram a ser relegadas a planos inferiores, sem prioridade em investimentos. Em meados de abril de 2016, a Câmara dos deputados instaurou o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, que foi afastada do cargo em 12 de maio, resultando no seu impedimento

definitivo ao exercício do mandato em 31 de agosto de 2017, caracterizando um golpe do estado democrático de direito existente no Brasil, que dentre tantas outras arbitrariedades, sancionou em 2 de maio de 2016, a Lei nº 13.278/16, que alterou o § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino de Artes. O referido parágrafo passou a ter a seguinte redação: “Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”²⁰

Caracteriza-se assim, mais uma vez, a “polivalência” do ensino de Artes no país, algo muito criticado e questionado no passado, por não oferecer um ensino de qualidade nas mais variadas competências artísticas. A lei estabelece ainda o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares em todos os níveis da educação básica.

A Educação e a Cultura, considerados os principais meios de transformação de uma sociedade, se tornam novamente pauta de descaso. A política brasileira pós-impeachment, através do governo ilegítimo, tem retirado sistematicamente direitos conquistados durante décadas, tais como o direito à saúde, à educação, ao emprego, à aposentadoria, e principalmente o direito de ter uma vida digna em sociedade. Infelizmente, a Cultura e a Arte, e especificamente o ensino de música nas escolas, voltaram a ser considerados direitos restritos às elites.

Neste contexto, entende-se que novas pesquisas em educação sobre esse tema, são de extrema importância para identificar as contribuições que o ensino de música pode trazer, a partir do levantamento dos principais pontos que servirão de subsídios para a defesa e a manutenção dessa valiosa ferramenta de ensino/aprendizagem nas escolas. Isso será possível por meio de uma pesquisa detalhada feita em banco de dados de realidades específicas,

²⁰ Cf. BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**, que altera o Art. 26. §6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2016.

em contraste com pesquisas em nível nacional, cuja produção é altamente significativa, embora não tenha a mesma perspectiva de análise deste trabalho em curso. Regionalmente, podemos citar a dissertação de mestrado “Coral da UFMS: De um “Canto” a outro a observação das práticas e sentidos da música na Instituição”,²¹ da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campo Grande/MS, que teve a pesquisa direcionada para a compreensão da trajetória histórico-social da prática musical do canto de coral presente em atividades artísticas da instituição.

Portanto, a presente pesquisa em curso, busca contribuir com novos dados sobre a importância do ensino de música na escola de educação básica brasileira, bem como, entender melhor quais são os principais fatores que contribuem para a formação de nossas crianças.

A plataforma especializada que contém os principais dados da Educação Básica, o QEDu – que pode ser acessado publicamente no site www.qedu.org.br, disponibiliza alguns resultados que demonstram o impacto no ensino, a partir da inserção da educação musical em Pereira Barreto/SP, em resposta a Lei 11.769 de 2008. As aulas de música foram inseridas na grade curricular das escolas de tempo integral, como uma forma de estimular o equilíbrio emocional das crianças, e auxiliar no ensino e aprendizagem. O município, que no ano de 2009 tinha o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,6 saltou para 7,8 em 2015, um aumento considerável, passando a ser classificado como acima da média nacional, que em 2015 foi de 5,5.

A nota do IDEB é calculada levando em conta as médias da Prova Brasil e a taxa de aprovação de alunos matriculados no ensino regular. Em “Aprendizado” o município alcançou média de 7,85 (quanto maior a nota, maior o aprendizado); em Língua Portuguesa atingiu 252,65 e no ensino da Matemática obteve uma média ainda

21 RASSLAN, M. C. **Coral da UFMS: de um “Canto” a outro a observação das práticas e sentidos da música na Instituição**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2007.

maior, 277,55. Nessa perspectiva, em proporção, 92% dos alunos em Língua Portuguesa aprenderam o Adequado para o ano, e na Matemática 89% também aprenderam o Adequado. Essa é a análise feita somente com os alunos matriculados nos 5º anos do ensino fundamental da rede pública municipal.

Diante dos resultados positivos alcançados, o IDEB de Pereira Barreto/SP em 2015, na marca de 7,6 superou também o índice do estado de São Paulo, que no mesmo ano alcançou 6,4 pontos. A partir da análise dos dados mencionados, espera-se maior reflexão de governantes e gestores de educação em todo o país a respeito da importância do ensino da música no desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versão.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Lei Federal nº. 4.024/61**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em <http://www.in.gov.br/mp.leis/leistexto.asp>. Acesso em 10/04/2017

BRASIL. **Lei Federal nº. 5.692/71**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1971. Disponível em <http://www.in.gov.br/mp.leis/leistexto.asp>. Acesso em 12/04/2017

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**, que trata da

obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**, que altera o Art. 26. §6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2016.

CAVALIERE, Ana Mari. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p.249-259, 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 1, p.43-58, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1982.

HOMEM, Fernando Pacífico; PERRONE, Maria da C. Costa. Villa-Lobos e a Educação Musical no Brasil: Subsídios para uma avaliação crítica. **Revista Modus**, Belo Horizonte, v. 11, p. 27-39, 2012.

JANNIBELLI, E. D. **A Musicalização na escola**. Estado da Guanabara, 1972.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da Música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v. 3, 2000.

QEDU, Disponível em <http://www.qedu.org.br/cidade/2005-pereira-barreto/ideb>. Acesso em 29/05/2017.

OS AUTORES

Ademilson Batista Paes: Graduado em História e Pedagogia, Mestre em Educação (Universidade Católica Dom Bosco - UCDB), Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP), Pós-doutorando na Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Brasil. Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd, CAPES, Brasil. Líder do GEPEGEDI e GEPHEB (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira).

Airta Platero de Souza Cabreira: Acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Paranaíba/MS. E-mail: professorairta@bol.com.br

Ariane Cristina Xavier: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Pós-graduada em Neuropedagogia pela Universidade de Jales (UNIJALES), graduada em Pedagogia pela Faculdades Reunidas (FAR). Membro de GEPEGEDI (Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade).

Carlos Eduardo Vieira: Professor Titular de História da Educação, na Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE-UFPR). E-mail: cevieira9@gmail.com

Christiane Marques Szesz: Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Diogo da Silva Roiz: Professor Doutor de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba – Orientador.

Hélder Silva Lima: Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná.

Jémerson Quirino de Almeida: Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: jemersonalmeida@yahoo.com.br

Jonas Rafael dos Santos: Professor do programa de pós-graduação em Planejamento e análise de políticas públicas da UNESP/Franca, e da rede pública municipal de Campinas. Doutor em História pela UNESP/Franca.

Lais Tosta Mendes de Freitas: Aluna do Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Integrante do GEPEGEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade).

Maria Carla Nunes Santos: Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS.

Marley de Fátima Moraes Borges: Professora da rede particular de ensino. Mestre em planejamento e análise de políticas públicas. E-mail: marleyfmborges@yahoo.com.br.

Névio de Campos: Pós-Doutor em História. Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: ndoutorado@yahoo.com.br.

Patricia Paes Leme: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Paranaíba. Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada O uso de filmes nas aulas de história e cultura afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho, desenvolvida sob orientação da Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz, ainda em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba.

Paulo César Pardim de Sousa: Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Coordenador Pedagógico de Ensino de Projetos na Prefeitura Municipal de Pereira Barreto/SP. paul_01sd@hotmail.com

Renata Lourenço: Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Líder do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Interculturalidade e Inclusão (GEPEI); Membro do Centro de Ensino Pesquisa e Extensão em Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) – renatalourenco@uems.br.

Renato Lopes Leite: Docente da UFPR e aluno do programa de pós-graduação em História da mesma instituição. A presente pesquisa foi realizada com o apoio do CNPq.

Tania Regina Zimmermann: Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

Thaienn Paes Leme Alberto: Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba – thaienn@ufu.br

Tiago Alinor Hoissa Benfica: Doutor em História pela UFGD. Bolsista CAPES, pós-doutorado, do edital MEMÓRIAS BRASILEIRAS: BIOGRAFIAS. Título do Projeto: Biografias intelectuais: trajetórias de pesquisadoras. Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS, Campus de Paranaíba-MS.

Willianice Soares Maia: Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, professora do Instituto Federal Sul de Minas Gerais – Campus Poços de Caldas.

