

3

Coleção
Sertões dos Brasis

Educação e Questão Agrária nos Brasis

*Lucineide Barros Medeiros
Daniel Vasconcelos Solon
Salânia Maria Barbosa Melo*



EDUESPI

Educação e Questão Agrária nos Brasis

3

Coleção
Sertões dos Brasis

**Lucineide Barros Medeiros
Daniel Vasconcelos Solon
Salânia Maria Barbosa Melo
(Orgs.)**

Educação e Questão Agrária nos Brasis

2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Autores **Revisão**
Acadêmica Editorial **Capa / Diagramação**
Acadêmica Editorial **E-book**

E21 Educação e questão agrária nos Brasis / Lucineide Barros Medeiros,
Daniel Vasconcelos Solon, Salania Maria Barbosa Melo,
organização. — Teresina: EdUESPI, 2023.
228 p. — (Coleção Sertões dos Brasis; v.3).

ISBN versão digital: 978-65-88108-80-2
ISBN versão impresso: 978-65-88108-83-3

1. História do Brasil. 2. Educação. 3. Questão Agrária.
I. Medeiros, Lucineide Barros. II. Solon, Daniel Vasconcelos.
III. Melo, Salania Maria Barbosa. IV. Título.

CDD: 981

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região / 1188

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

Pareceristas

Alcebiádes Costa Filho (UESPI/ UEMA)

Ana Cristina Meneses de Sousa (UESPI)

Antônio Alexandre Isidio Cardoso (UFMA)

Assunção de Maria Sousa e Silva (UESPI)

Cristiana Costa da Rocha (UESPI)

Daniel Vasconcelos Solon (UESPI)

Davi Avelino Leal (UFAM)

Elias Sacramento (UFPA)

Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Iraneide Soares da Silva (UESPI)

Lucineide Barros Medeiro (UESPI)

Marcia Milena Galdez Ferreira (UEMA)

Maria da Vitória Barbosa Lima (UESPI)

Raimundo Erundino Santos Diniz (UNIFAP)

Salânia Maria Melo Barbosa (UESPI/ UEMA)

SUMÁRIO

Coleção Sertões dos Brasis	9
<i>Cristiana Costa da Rocha</i>	
<i>José Damião Rodrigues</i>	
Educação e questão agrária nos brasis	11
<i>Lucineide Barros Medeiros</i>	
<i>Daniel Vasconcelos Solon</i>	
<i>Salânia Maria Barbosa Melo</i>	
PARTE I - EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITORIALIDADES	21
Educação do Campo e Matrizes Culturais Camponesas: afirmação, valorização e resistência.....	23
<i>Maria Clara de Sousa Costa</i>	
<i>Lucineide Barros Medeiros</i>	
Direito Originário como Questão Agrária no território indígena gamela no Piauí	39
<i>Maria do Socorro Pereira da Silva</i>	
<i>Jose Ledy Carvalho Santos</i>	
Quanto vale a terra? O desenraizamento dos moradores do campo como consequência do avanço do capital.....	59
<i>Ronnyel Nunes da Fonseca</i>	
A questão agrária e desafios do processo de regularização fundiária no Assentamento 17 de Abril no estado do Piauí, Brasil.....	77
<i>Adilson de Apiaim</i>	
<i>Lucineide Barros Medeiros</i>	
PARTE II- EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	95
História e historiografia da educação protestante no Brasil.....	97
<i>Paulo Julião da Silva</i>	

“Isto é instrução e é indispensável, mas não basta” As normativas pedagógicas para o trabalho prático dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil 113

Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun

Educação feminina e os discursos educacionais em Teresina-PI nas primeiras décadas do século XX..... 129

Lorena Maria de França Ferreira

PARTE III - EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA SUPERAÇÃO DE EXCLUSÕES145

Auto-afirmação para mobilidade: a [re]existência de estudantes negras(os) no curso de Medicina de uma universidade pública em Teresina-Piauí 147

Diego Mateus dos Santos

José da Cruz Bispo de Miranda

Currículo oculto: o espaço escolar como abrigo de poder..... 163

Gerlândia da Rocha Luz

Salânia Maria Barbosa Melo

Masculinidade e docência: problematizando o espaço do professor homem nas séries iniciais de escolarização.....179

Jorge Vitorio de Amorim Carvalho

Cláudia Virginia Albuquerque Prazim Brasilino

Os professores na pandemia da Covid-19: A adesão do ensino remoto emergencial e seus efeitos no trabalho docente ... 201

Paula Katharina Araújo Sousa

Salânia Maria Barbosa Melo

Sobre o(a)s organizadore(a)s e o(a)s autore(a)s.....217

Índice Remissivo223

COLEÇÃO SERTÕES DOS BRASIS

Os livros que integram a Coleção Brasis são resultado dos trabalhos de estudantes de Pós-Graduação e docentes de ensino básico e superior, submetidos ao Seminário Internacional Independências dos Brasis e I Seminário Interdisciplinar em Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, da Universidade Estadual do Piauí, em agosto de 2022, integrado ao Calendário da Adesão do Piauí à Independência do Brasil. O evento resultou da parceria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, Núcleo de Documentação e Estudos em História Sociedade e Trabalho, UESPI, e da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, através da sua Área de História e do Centro de História da Universidade de Lisboa, tendo como objetivo propor debates em torno do projeto de Independência dos Brasis, com ênfase nas questões relacionadas à construção de territórios e fronteiras regionais, as independências do mundo atlântico, portuguesa, espanhola e francesa, escravidão e liberdade.

A complexidade temática apresentada no contexto do Duocentenário da Independência do Brasil e revela novos desafios como nos aponta caminhos para pensar o Brasil entre o passado histórico colonial e a contemporaneidade. As interfaces do Brasil, passado e presente, se entrecruzam para responder a questões urgentes que atravessam a história, o passado escravocrata; o presente, que submete homens livres à condição de trabalho escravo; o racismo estrutural; as fronteiras dos Brasis, como foram pensadas historicamente e como nos definiram enquanto nação; e as interfaces com a América Latina. Na certeza de que o saber e a informação produzidos de forma coletiva são sempre potencialmente produzidos

de forma difusa e interativa, os livros reúnem pesquisadores comprometidos com o debate sobre Brasil e América Latina em perspectiva multidisciplinar.

Os textos foram organizados em 05 livros temáticos - 01) Independências e Sociabilidades nos Brasis; 02) Historiografia e Ensino em Perspectiva Decolonial; 03) Educação e Questão Agrária nos Brasis; 04) Brasis: Terra, Trabalho e Natureza; 05) Cultura, Literatura e Outras Artes nos Brasis.

Nossos cumprimentos e agradecimentos à CAPES pelo apoio financeiro para realização do evento e publicação da Coleção. Estendemos os cumprimentos ao Centro de História da Universidade de Lisboa, e pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em História da UEMA e Programa de Pós-Graduação em História da UFPA pelo apoio e envolvimento dos seus professores na elaboração destes livros.

Convidamos o leitor a adentrar interpretações plurais e fragmentadas dos Brasis, que fazem desta coletânea um esforço coletivo de uma geração de autores para dar visibilidade às suas pesquisas, em andamento e outras já concluídas, que, sem dúvida, constituem contribuições originais para o universo acadêmico.

Cristiana Costa da Rocha – UESPI

Tem doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF. É professora Adjunta do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/ Campus Poeta Torquato Neto. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – PPGSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Documentação em História, Sociedade e Trabalho – NEHST/UESPI/CNPQ.

José Damião Rodrigues – Universidade de Lisboa

Tem doutorado em História pela Universidade de Açores. É professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Diretor do Programa de Doutorado em História Marítima da Universidade de Lisboa. Possui experiência nas áreas de História e Ciências Sociais. Foi membro do Editorial Board da Série European Expansion and Indigenous Response, da editora Brill. Tem bibliografia publicada em Portugal, Espanha, França, Alemanha, Brasil, Argentina, Peru, Colômbia e Estados Unidos da América.

EDUCAÇÃO E QUESTÃO AGRÁRIA NOS BRASIS

A organização deste livro se deu no contexto de crises econômica e política em nível internacional que nos fizeram, no Brasil, assistir ao avanço da extrema direita e ao seu revés recente – pelo menos em plano eleitoral – em disputa presidencial de 2022, com repercussões ainda incertas sobre o presente e o futuro do país. Até o momento de fechamento deste texto de apresentação, o país acompanhava investigações sobre a tentativa fracassada de golpe de estado promovida por extremistas de ultra direita que não aceitaram o resultado das urnas.

Tais eventos evidenciam ainda mais contradições arraigadas no processo que demarca questões relacionadas aos desafios de realização das independências dos Brasis, tema do Seminário realizado no ano de 2022 pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGSC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O evento se propôs à realização de diálogos interdisciplinares posicionados no calendário de atividades alusivas ao tricentésimo aniversário da Capitania do Piauí e duocentenário da Adesão do Piauí à independência do Brasil.

Os textos inscrevem problemáticas tratadas em processos de pesquisas acadêmicas, situadas em diferentes áreas disciplinares, a partir de perspectivas críticas, registrando tramas complexas, que contrariam as visões lineares e homogeneizantes apresentadas pela historiografia tradicional.

Na diversidade dos textos é possível encontrar conexões entre 1822 e a atualidade, informando permanências, a exemplo dos interesses de um extrato social voltado à expandir domínios territoriais, políticos e econômicos. Mas também identificamos forças de rompimento, através da ação de organizações e

resistências construídas desde os(as) de baixo, que buscam construir independência como realidade sentida e vivida em diferentes espaços geográficos e dimensões da vida. É nesse cenário que se torna possível falar em independências e em Brasis.

A educação e a questão agrária são trazidas à centralidade, considerando singularidades existentes na realidade brasileira em interface com a perspectiva do direito instituído e, ao mesmo tempo, como construção instituinte de outra sociabilidade. Assim, há relação entre demandas de pertencimento ao pacto de nação liberal e a sua superação dialética, requerendo alcançar um patamar que se coloque além da cidadania e da igualdade formal, permitindo realizar reparações de dívidas históricas.

A educação é um desses desafios, evidenciado desde a urgência de os(as) brasileiros(as) acessarem à escola contextualizada na diversidade das experiências vividas em territórios rurais e urbanos periféricos e tradicionais, de indígenas, quilombolas, camponeses, da agricultura familiar, reconhecendo, respeitando e promovendo saberes e modos de convívio não hierarquizado entre seres humanos, outros seres e seus territórios.

Fazer com que essa construção seja compartilhada socialmente requer metodologia, didática, práticas de ensino-aprendizagem, justiça cognitiva, que favoreça outro modo de produção de conhecimento científico, na interface com outros conhecimentos e outros conhecedores(as), negados(as) e excluídos(a).

A questão agrária, enquanto designação de uma área de conhecimento voltada à problemática relacionada ao uso, posse e propriedade da terra, envolve as dores e injustiças que impedem o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura e no convívio com o modo de vida camponês, por causa do aprisionamento da terra, concentrada e transformada em ativo econômico monopolizado por grupos alinhados a interesses mercantis, em detrimento de um bem viver

de todos(as). A compressão dessa questão na atualidade em que se dá a ação de grandes empreendimentos econômicos, financeiros e comerciais no meio rural, sob o véu ideológico da modernização, expandindo fronteiras, a exemplo do fenômeno que se realiza na região denominada MATOPIBA (faixa territorial que envolve os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia), reformando a lógica do desterro de populações sem-terra e a degradação ambiental e de comunidades viventes nesses territórios.

A obra que ora apresentamos traz relação direta com textos apresentados e debatidos em torno de dois simpósios temáticos que abriram espaço, respectivamente, para a discussão sobre dilemas e desafios que incidem nas políticas educacionais em interface com a questão agrária e para a reflexões sobre a história da educação brasileira, considerando trajetórias de sujeitos, instituições e práticas educativas.

O primeiro considera marcos históricos, políticos, econômicos, culturais, ontológicos e epistemológicos que perpassam a questão agrária, especialmente no Brasil e na América Latina, na relação com os efeitos do agronegócio, com as lutas dos movimentos sociais do campo e em diálogo com experiências e construções teórico-metodológicas de formação humana em harmonia com o meio ambiente. O debate pretendeu situar o papel do estado e da escola nesse processo, considerando as tensões entre a Educação Rural e a Educação do Campo, dialogando com autores como Stédile (2005), Prado Júnior (2007), Ribeiro (2015). Silva (2001), Mariategui (in Bellotto e Corrêa, 1982) e Vendramini (2000). Como proposto, o resultado aqui compilado foi resultado de uma metodologia de trabalho baseada no diálogo e ancorada na defesa do pensamento livre e crítico.

O segundo situa a História da Educação como campo indispensável à construção dos saberes históricos e ao entendimento das estruturas de poder que permeiam as práticas sociais das instituições educativas brasileiras, com o propósito

de contribuir para elucidar questões relativas ao posicionamento político e a entender como se empreenderam os engajamentos dos(as) sujeitos(as) que ajudam no fazer educacional escolares e não escolares, dialogando com autores como Nascimento (2017), Moura (1988), Foucault (2009, 2018); Escolano (2001), Louro (1997), Santos (2020), dentre outros(as).

Ao todo, apresentamos 11 artigos, dispostos aqui em três partes,: Educação do Campo e Territorialidade; Educação, História e Memória; e Educação e Desafios Contemporâneos na Superação de Exclusões. O desafio, na divisão das secções, foi agrupar as diferentes contribuições por eixos temáticos que consideramos mais próximos. Ainda que os artigos estejam diretamente conectados com Educação e ou a Questão Agrária, a forma como os textos foram distribuídos atendem a uma tentativa de ordenação por linhas de pesquisa com os objetivos específicos que dialogavam mais diretamente.

Abre a primeira parte do livro o artigo Educação do campo e as matrizes culturais camponesas: afirmação, valorização e resistência, de Maria Clara de Sousa Costa e Lucineide Barros Medeiros. O texto objetiva “discutir acerca da identidade e a cultura camponesa, no contexto do processo de tentativa de dominação e homogeneização da sociedade moderna, apontando a Educação do Campo como instrumento de afirmação, valorização e resistência, através das matrizes/raízes culturais do campo”. As autoras procuraram discutir “bases elementares para a compreensão do conceito de cultura dentro do processo de construção da sociedade, em especial a sociedade moderna”, abordam “o processo de tentativa de apagamento da cultura camponesa a partir da dominação da cultura capital, dentro de um processo de homogeneização da sociedade moderna” e trazem “elementos constitutivos da identidade camponesa apontando a Educação do Campo como um instrumento de afirmação, valorização e resistência, a partir das matrizes/raízes culturais do campo”.

Os Gamela também são tema de outro artigo: “Direito originário como questão agrária no território indígena Gamela no Piauí”. Neste, José Ledy Carvalho Santos e Maria do Socorro Pereira da Silva, abordam a luta dos Gamela por demarcação da terra como território indígena, o que conflita diretamente com a orientação do Governo do Estado do Piauí (dirigido pelo PT), em reservar área em formato de assentamento rural – e com limites menores que os reivindicados pelos indígenas, o que afeta o direito a autoidentificação, com respectiva restrição de direitos garantidos por lei. Lembram os autores que esse confronto de visões entre indígenas e Estado tem sido problematizado “no contexto das ações educativas de extensão desenvolvidas em parcerias com os povos gamelas no território Laranjeiras”.

Os dois artigos seguintes desta secção continuam o debate sobre a luta pelo acesso à terra no Brasil. O texto “Quanto vale a terra? O desenraizamento dos moradores do campo como consequência do avanço do capital”, de Ronnyel Nunes da Fonseca, faz reflexão sobre como o avanço do capital no campo impacta no lugar de morada e sustento de camponeses, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, que lutam pela “manutenção de sua cultura, história, tradições, enfim de toda ancestralidade relacionada diretamente com a sua territorialidade”. O autor, neste sentido, intenciona “trazer o valor da terra para essas comunidades, assim como destacar a ação destrutiva do avanço do capitalismo como forma de desenraizamento dos moradores do campo” diante dos mega projetos implantados muitas vezes com o financiamento público.

“A questão agrária e desafios do processo de regulação fundiária no assentamento 17 de Abril no estado do Piauí, Brasil”, de Adilson de Apiaim e Lucineide Barros Medeiros, é o artigo que fecha a primeira parte deste livro. O texto ilustra que a luta por reforma agrária não se limita apenas à criação de um assentamento, mas também ao acesso e ampliação de políticas públicas para que as famílias, outrora sem terra, obtenham

condições de moradia, produção, dentre outros direitos. Neste sentido, a partir de um caso concreto (Assentamento 17 de Abril, zona rural de Teresina, Piauí), os autores colocam em evidência “os entraves e a morosidade integrantes desse processo como parte da questão agrária que existe no Brasil, enfrentada pelos movimentos sociais do campo, através de táticas de mobilização para a ocupação do território improdutivo e pressão, junto aos órgãos oficiais responsáveis pela promoção da política da reforma agrária para que realizem o processo de destinação da terra, por meio do que se denomina de regularização fundiária e, a partir daí, cumpram as fases do processo de assentamento viabilizando as condições de viver e produzir na terra”.

A segunda parte desta obra, *Educação, História e Memória*, conta com quatro artigos. Os dois primeiros deles abordam sobre educação e gênero. Por recorte cronológico, abre esta secção o artigo “Isto é instrução e é indispensável, mas não basta”: as normativas pedagógicas para o trabalho prático dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil, de Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun. Trata-se de pesquisa que busca “discutir as adaptações e ressignificações do Sistema Preventivo salesiano nas escolas femininas criadas na província de São Paulo, entre 1892 e 1934”. Com este objetivo, “foram analisados documentos norteadores da prática pedagógica salesiana desde a chegada da congregação ao Brasil, em 1892, até o momento da reaproximação entre Igreja e Estado, com a permissão para o ensino confessional nas escolas públicas, garantido pela Constituição de 1934”. A partir da *História Cultural*, a autora analisa “as novas práticas escolares nestas instituições, as transformações curriculares e o modelo feminino que elas buscavam difundir”.

Já o artigo *Educação feminina e os discursos educacionais em Teresina-PI nas primeiras décadas do século XX*, de Lorena Maria de França Ferreira, a partir de estudos de jornais impressos no recorte evidenciado no título, mostra como na esfera pública se travaram disputas discursivas sobre a instrução formal e os

papéis sociais atribuídos às mulheres naquele contexto, dentre eles o de ser responsável por educar os filhos sob os aspectos moral e religioso. Mostra-se como, no início do século passado, práticas pedagógicas foram pensadas para a construção do sujeito feminino, e qual a expectativa do Estado neste processo educacional.

Em seguida, temos uma contribuição à produção sobre História da Educação e das Religiões no Brasil. O artigo História e historiografia da educação protestante no Brasil, de Paulo Julião da Silva, traz uma revisão de literatura e analisa parte da produção historiográfica acerca da educação protestante no Brasil. O autor, que trabalha a temática sob “perspectivas da História Cultural da Educação e das Religiões, as quais percebem a educação e a religião como produtos culturais”, aborda sobre obras clássicas relativas ao tema e analisa que o crescimento do protestantismo no Brasil “tem levado, também, ao crescimento das pesquisas sobre as mais diversas correntes evangélicas”.

Finalizando a segunda parte desta coletânea, o artigo Currículo oculto: o espaço escolar como abrigo de poder, de Gerlândia da Rocha Luz e Salânia Maria Barbosa Melo, apresenta estudo que relaciona a arquitetura escolar com projetos educacionais em vigor no país nas décadas de 1920 e 1930, a partir da análise de seis prédios escolares do Piauí. As autoras objetivam visualizar idealizações e discursos de tais espaços enquanto condicionantes de poderes em dado momento histórico. A partir de fotografias, é permitido ao leitor visualizar os prédios escolares que hoje, com algumas modificações, são utilizados de diferentes formas no cenário urbano de Parnaíba, Teresina, Campo Maior, Amarante e União. O estudo contribui com pesquisas que debatem sobre como “a arquitetura escolar consegue impor sobre seus espaços um poder disciplinar, refletindo um currículo oculto, que atua de modo discreto e silencioso -mas nem por isso menos eficaz”.

A terceira parte deste livro, que aborda a Educação e seus desafios na contemporaneidade, é aberta com o artigo Autoafirmação para mobilidade: a [re]existência de estudantes negras(os) no curso de medicina de uma universidade pública em Teresina-Piauí, de Diego Mateus dos Santos e José da Cruz Bispo de Miranda. O texto “tem por objetivo a reflexão sobre o caráter exclusivista que possui o curso de medicina numa universidade pública no estado do Piauí, na capital Teresina, a respeito dos(as) acadêmicos(as) negros(as), dificultando seu acesso, permanência e conclusão do bacharelado, e acerca das estratégias que estes e estas estudantes têm traçado para se oporem à tal realidade estruturalmente segregacionista racialmente, buscando, através da autoafirmação étnico-racial, [re]existência e mobilidade para e nesta graduação”. A partir de acadêmicos/as negros/as entrevistados, é possível ver como as diferenças de raça e classe implicam no cotidiano estudantil do público pesquisado, em um país fortemente marcado pelas consequências de mais de três séculos de escravidão.

Em seguida, temos o artigo Masculinidade e docência: problematizando o espaço do professor homem nas séries iniciais de escolarização, de Jorge Vitório de Amorim Carvalho e Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino. O texto, conectado aos artigos da seção anterior desta obra que abordaram a questão de gênero e educação, analisa o espaço do homem enquanto educador nas séries iniciais de escolarização, no século XXI, no Brasil, papel que a partir do século XX foi exercido majoritariamente por mulheres. A partir de pesquisa de campo, os autores buscaram saber as dificuldades em exercer um cargo que também na sociedade atual é predominantemente feminino.

Encerra esta coletânea o artigo Os professores na Pandemia da Covid-19: a adesão do ensino remoto emergencial e seus efeitos no trabalho docente, de Paula Katharina Araújo Sousa e Salânia Maria Barbosa Melo. Editado quando novas variantes de coronavírus traziam novas preocupações em nível

internacional, o texto discorre sobre como as consequências que as medidas de restrições de circulação, contatos e sociabilidades presenciais afetaram o processo ensino-aprendizagem em seus diferentes níveis, obrigando docentes ao tele-trabalho, a partir do home office. As autores apresentam “discussão acerca do trabalho docente durante a pandemia da Covid-19, e se essa alteração no modo tradicional do sistema de ensino possibilitou condições apropriadas para que os professores pudessem executar seu ofício”.

Esperamos que as diversas mãos e inteligências que compõe as discussões aqui apresentadas se entrelacem às dos seus(as) leitores(as) em diálogo amoroso e crítico, ampliando as possibilidades de construção de brasis de todos(as) e para todas(as), a partir de processos em que a liberação da terra, seja prática educativa e sinônimo de emancipação e vida boa.

Vamos à leitura!

Lucineide Barros Medeiros
Daniel Vasconcelos Solon
Salânia Maria Barbosa Melo

PARTE I

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITORIALIDADES

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MATRIZES CULTURAIS CAMPONESAS: AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

Maria Clara de Sousa Costa
Lucineide Barros Medeiros

Introdução

Ao longo da sua história, o campo sofreu um processo de exclusão política, econômica e social por parte do Estado, tendo prevalecido uma visão urbanocêntrica que o enxergava como sendo um lugar atrasado, sem perspectiva de futuro, e fadado ao fim. A Educação do Campo, enquanto um direito que se vincula de forma articulada às políticas voltadas tanto para o campo educacional quanto para o da Reforma Agrária, passa a figurar o cenário brasileiro a partir de meados da década de 1990, e foi sendo gestada no contexto das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas a partir da realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna no campo.

O presente trabalho é fruto de estudos desenvolvidos na disciplina Sociedade e Cultura: Diálogos Interdisciplinares do mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGS). Tem como objetivo discutir acerca da identidade e a cultura camponesa, no contexto do processo de tentativa de dominação e homogeneização da sociedade moderna, apontando a Educação do Campo como instrumento de afirmação, valorização e resistência, através das matrizes/raízes culturais do campo.

Para tanto, é discutido no primeiro momento as bases elementares para a compreensão do conceito de cultura dentro do processo de construção da sociedade, em especial a sociedade moderna. No segundo momento é abordado o processo de tentativa de apagamento da cultura camponesa a

partir da dominação da cultura capital, dentro de um processo de homogeneização da sociedade moderna, sobretudo na construção de uma ideia de Identidade Nacional. E por fim, no terceiro momento debate-se a respeito de elementos constitutivos da identidade camponesa apontando a Educação do Campo como um instrumento de afirmação, valorização e resistência, a partir das matrizes/raízes culturais do campo.

Este trabalho é de cunho qualitativo, baseado em estudo bibliográfico e busca se ancorar em autores que discutem sobre a temática abordada no estudo, a saber: Leví-Stratuss (2006), Leví-Stratuss (1982), Wagner (2010), Ortiz (2006), Anderson (2008) que discutem sobre o as categorias Sociedade, Cultura, Identidade, Identidade Nacional, a partir do olhar antropológico e sociológico; Peripolli (2010), Correia, Batista, Brito (2011), Fernandes (1999), Caldart (2000), Arroyo (1999) que discutem acerca da Educação do Campo, Identidade Campesina e Matrizes Culturais Camponesas, a luz do olhar da educação, modo de vida na terra, e a luta dos movimentos sociais do campo.

Pretende-se trazer algumas contribuições para a discussão sobre a identidade e a cultura camponesa na sociedade moderna, uma vez que procura dialogar com diferentes áreas do conhecimento como a antropologia, sociologia, história e educação, buscando uma análise mais abrangente possível da temática estudada. Também vale a pena ressaltar, a necessidade de aprofundamento cada vez maior nas discussões que envolvem a Educação do Campo e sua importância social, econômica, política e cultural para os povos do campo.

A construção da Sociedade e a diferentes concepções de Cultura

Ao tentar compreender o conceito de cultura, faz-se necessário primeiramente pensar a partir da gênese da humanidade, ou do homem, na sua relação mais primitiva

entre a natureza e a cultura, ou seja, onde acaba o estado de natureza e o estado de sociedade. Lévi-Strauss em sua obra *As Estruturas Elementares do Parentesco*, aponta que o homem é um ser biológico e também um ser social, indissociavelmente, portanto os estímulos biológicos e sociais são parte integrante da cultura.

De todos os princípios propostos pelos precursores da sociologia nenhum sem dúvida foi repudiado com tanta firmeza quanto o que se diz respeito à distinção de estado e natureza e estado de sociedade. Não se pode, com efeito, fazer referência sem contradição a uma fase da evolução da humanidade durante a qual está, na ausência de toda organização social, nem por isso tivesse deixado de desenvolver formas de atividade que são parte integrante da cultura. (LÉVI-STRAUSS, 1982, p.41)

Dessa maneira, não há passagem entre o natural e a cultura, e sim uma uma relação de articulação. Tudo que é universal no homem depende da ordem da natureza e se caracteriza pela espontaneidade. Tudo que está ligado a norma pertence a cultura e apresenta os atributos do relativo e do particular. Ainda de acordo o autor, em última instância podemos considerar a proibição do incesto como a passagem da natureza à cultura, justamente por ser o vínculo que as une uma à outra. Isso porque este se configura como sendo um fenômeno presente em qualquer grupo social, portanto assume um caráter universal, e ao mesmo tempo é constituído de tendências de natureza instintiva e também coercitivas das leis e das instituições.

Outro ponto interessante a ser destacado ao se estudar a cultura é a relação entre raça e cultura na história da humanidade, e como esta implica no processo de descriminalização de determinados grupos sociais. A origem das teorias raciais tem como ponto de partida a ideia da “desigualdade de raças humanas”, que caracteriza as raças, bem como as diferentes culturas, sociedade e civilizações, de maneira pejorativa a partir de fatores meramente biológicos, desconsiderando por completo as produções sociológicas e psicológicas das culturas humanas.

Nesse sentido Leví-Stratuss (2006), chama a atenção para concepção de cultura pensada a partir da relação das circunstâncias geográficas, históricas e sociológicas, e não de aptidões distintas ligadas à constituição anatômica ou fisiológica das diferentes raças. “Dessa maneira a diversidade intelectual, estética, sociológica não está ligada por nenhuma relação de causa e efeito àquela que existe, no plano biológico” (p.1)

Na esteira dessa discussão, cabe aqui questionar: se não existem fatores biológicos ou aptidões raciais inatas, o que determina o preconceito e discriminação de uma cultura em detrimento de outra? Para responder a essa pergunta é importante ressaltar a pluralidade de culturas existentes na humanidade e o papel do etnocentrismo neste cenário.

Para Leví-Strauss, a diversidade das culturas raramente surgiu aos homens tais como é: “um fenômeno natural, resultante das relações diretas ou indiretas entre as sociedades” (p.3). De acordo o autor o etnocentrismo consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos. O etnocentrismo é a visão preconceituosa e unilateralmente formada sobre outros povos, culturas, religiões e etnias.

Outra concepção de cultura que pode ser agregada a essa discussão é a que Roy Wagner traz em sua obra *A invenção da cultura*, na qual o autor nos lembra que a Antropologia é a ciência que estuda o homem, bem como seu corpo, sua evolução, origens, instrumentos, arte ou grupos, como elemento de um padrão geral ou de um todo. Nesse sentido, segundo ele, para evidenciar esse fato e somá-lo a seus esforços, os antropólogos lançaram uma palavra de uso comum para nomear o fenômeno e difundir o seu uso. Essa palavra responde pelo nome de cultura.

Há uma certa necessidade motivada em nossa tendência a amontoar todas as culturas como um único esforço evolutivo. Trata-se de um ato de justificação para nossa própria invenção da sociedade como relação do homem com a natureza. Enquanto a antropologia se empenhar

em mediar sua relação com os povos que são seu objeto como parte de uma outra coisa, como parte da sua invenção cultural da “realidade”, e não dialeticamente, terá necessidade do primitivo. (WAGNER, 2010, p. 202)

Nesse sentido o autor estabelece uma relação entre a criação do conceito de cultura com a invenção da sociedade. A invenção da sociedade nesse contexto nada mais é do que a compreensão do modo pelo qual os homens criam a realidade em que vivem. Dessa forma “nós” inventamos a cultura no esforço de conformar todos os agrupamentos de seres humanos, suas motivações e suas respectivas invenções. O autor faz ainda, uma forte crítica à concepção de antropologia tal como geralmente está posta e chama atenção para a necessidade de um novo olhar nos estudos antropológicos que seja capaz de perceber, através do uso da dialética, o “outro” em função dos significados e das motivações que lhe são próprios.

Diante do que foi discutido, é possível refletir o processo de construção da sociedade e da cultura, tendo como ponto de partida o fato de que o homem inserido em um determinado meio constrói um conjunto de costumes, tradições e representações inerentes a um determinado modo de vida, ou seja, de um povo. Esse conjunto de elementos origina uma determinada cultura em co-existência com outras, pois, existentes diversas culturas constituindo uma mesma sociedade. Desse modo, é necessário que o debate acerca desse tema seja feito a partir da concepção da pluralidade cultural, em via da manutenção e preservação das diversas culturas, e nunca num viés de supervalorização de uma cultura em detrimento da marginalização de outra.

A Identidade Nacional e o processo de apagamento do camponês

Ao longo da sua história, o campo sofreu um processo de exclusão política, econômica e social por parte do Estado, tendo prevalecido uma visão urbanocêntrica, pautada no etnocentrismo, que o enxergava como sendo um lugar atrasado,

sem perspectiva de futuro, e fadado ao fim. De acordo Peripolli (2010), nessa perspectiva tudo passa a ser visto sob a ótica dos valores capitalistas. Portanto, estamos falando de uma tentativa de padronização da cultura, ou seja, da cultura burguesa.

Na contramão dessa tentativa de dominação da cultura burguesa que se caracteriza a partir do capital, temos a concepção de uma cultura camponesa “que ainda traz/ carrega, na sua essência, valores básicos que a caracteriza, dentre outros aspectos, pela partilha, pela solidariedade, pela comunhão entre os trabalhadores. São valores/ princípios/ atitudes que não interessam ao capital.” (PERIPOLLI, 2010,05, p.56)

A partir dessa concepção podemos pensar em uma identidade camponesa, que na perspectiva dos estudos culturais assume um caráter plural e histórico mediante as estruturas sociais e suas relações. Sobre isso Correia, Batista, Brito (2011) apontam que:

A discussão sobre o conceito de identidade se torna mais ativa no contexto de globalização no qual ocorre uma contradição marcada por uma realidade em que de um lado há uma tendência a um processo de homogeneização da cultura hegemônica pelo movimento do capital e de outro, uma busca de afirmação das culturas locais, como resistência ao movimento homogeneizador. (p.3)

Nesse sentido, ainda de acordo com as autoras, esse processo da dominação do capital no âmbito cultural, se apresenta num ataque duplo, ao mesmo tempo que busca forjar uma cultura única, com status de cultura universal alimentando assim uma identidade coletiva de uma aldeia global em lugar de uma identidade nacional, tenta também realçar as culturas locais como pitorescas, folclóricas, exóticas, como identidades residuais. (CORREIA, BATISTA, BRITO, 2011)

Seguindo a linha desta discussão, Benedict Anderson em seu trabalho Comunidades Imaginadas: reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo, discorre acerca dos conceitos de comunidade, nação e nacionalismo em uma perspectiva cultural, trazendo em sua tese a concepção de comunidades

imaginadas, questionando sobre as práticas de deslocamento podem aparecer como constitutivas de significados culturais. De acordo com o autor, os efeitos culturais do expansionismo europeu, por exemplo, não podem ser vistos como uma simples extensão ou transferência da civilização, da cidade, da indústria, da ciência, ou do capital; é preciso observar a complexidade das formações culturais oriundas desses processos migratórios, inventando, assim, as comunidades, cidades e a relação entre ambas. (ANDERSON, 2008)

Diante disso, o autor defende em sua obra que tanto a nacionalidade quanto o nacionalismo são produtos culturais muito específicos, assim como defende que os sistemas culturais são fundamentais para se pensar as origens da consciência nacional e essa ideia de nação. Nessa construção coletiva de um “nós”, o autor chama atenção ainda para o papel do capitalismo e da burguesia nesse processo. Anderson (2008) explica que a “burguesia foi a primeira classe a construir uma solidariedade a partir de uma base essencialmente imaginada” (p. 119), apontando o quanto esta situação permitiu a criação de um “modelo” para “o” Estado nacional independente e pronto para ser copiado e chamado por ele de “oficial.”

Renato Ortiz em seu livro *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, traz alguns elementos interessantes para compreender a construção da cultura brasileira e da identidade nacional. O primeiro ponto que o autor chama atenção diz respeito aos primórdios do Brasil, durante o processo de colonização do território pelos portugueses, pautada na ideia de “superioridade” da civilização europeia. Para ele, antes de mais nada, é necessário compreender o status que é posto ao Brasil nesse processo a partir da visão de um “atraso brasileiro.” (ORTIZ, 2006, p.10)

Nessa configuração nasce a necessidade da constituição de uma identidade nacional, que reafirme o Brasil enquanto povo e enquanto nação. Dessa maneira nas palavras de Ortiz (2006) “a interpretação do Brasil passa necessariamente por

esse caminho, daí a ênfase dos estudos do “caráter nacional”, o que em última instância se reportava à formação de um Estado nacional.” (p.15)

Para que fosse possível a criação dessa identidade nacional foi necessário impor ao território brasileiro e ao seu povo um projeto de nação unificada, que desconfigurasse a ideia de uma cultura brasileira composta de diversas influências, de diferentes povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, dando lugar a ideia de uma cultura brasileira condensada e à serviço do projeto hegemônico de sociedade capitalista. (CORREIA, BATISTA, BRITO, 2011)

Dessa forma a ideia de construção de uma identidade nacional fundada a partir do monocultorismo, e da cultura ocidental europeia etnocêntrica, desconsidera as identidades de indígenas, africanos e outros povos que aqui habitaram e que são sujeitos do processo constitutivo do Brasil, negando assim as relações de classe e buscando apagar as diferenças e os conflitos postos diante desse projeto homogeneizante e de apagamento.

Na linha dessas discussões Correia, Batista, Brito (2011) colocam:

A sociedade colonial escravista negou aos índios, aos africanos e aos mestiços a sua identidade étnica e cultural. Do ponto de vista da política e das relações de trabalho, negou a identidade de classe, especialmente no tocante aos trabalhadores do campo. A esses sempre foram atribuídas múltiplas identidades marcadas por denominações pejorativas que variavam de acordo com a região, por exemplo: caipira, caçara, tabaréu, caboclo, matuto. Essas diferentes identidades foram atribuídas pela cultura hegemônica e recalçaram ou provocaram o encobrimento ou a ausência de uma identidade camponesa. (p.4-5)

Dessa maneira, fica claro nesta discussão que a identidade nacional, contribuiu de forma significativa para o processo de marginalização da cultura campesina, inclusive porque o processo de urbanização é recente na realidade brasileira. É nessa lógica que a visão estigmatizada de campo se destaca e

se reproduz, tendo em vista que na comparação entre campo e cidade, têm-se a cultura urbana mais aderente aos valores etnocêntricos, pois contém fluxos mais intensos.

Tem-se, neste sentido, que a marginalidade e estigmas sofridos pelos territórios e povos do campo resultam uma longa história de dominação a partir dos moldes da colonialidade portadora de uma cultura dominante, aposentada como superior, e, portanto, apta a inferiorizar as demais sociedades, culturas e territorialidades existentes e diferentes dela. Com a consolidação da sociedade moderna, capitalista, industrial e orientada pelos valores da cultura urbana, a disparidade já existente entre as diferentes culturas, se torna cada vez mais excludente na relação entre a cultura burguesa e cultura do campo. Todos esses elementos contribuem para o processo de tentativa de apagamento da cultura e identidade camponês.

A Educação do Campo e as matrizes culturais do campo

Ao se falar de identidade camponesa é preciso falar antes de tudo do campo, da terra e de território, como centro da vida do camponês; lugar onde são estabelecidas suas relações sociais, de trabalho, modos de vida e sua relação com a natureza e o trabalho. Posto isso, é necessário problematizar o lugar no qual o campo situado no contexto da sociedade moderna, que tem como base a cultura do capital, herdeira dos valores colonialistas. Fernandes (1999), explica que “com o seu estabelecimento, a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado.” (p.58)

Diante disso, o autor problematiza a maneira como o meio rural é inserido na sociedade, e como as instituições fazem uso dessas representações para avaliar as condições sociais, econômicas e culturais dos camponeses. É construída

uma visão de inferioridade do campo em relação à cidade, baseado em um sistema de dicotomia, na qual o meio rural é considerado o atrasado e o urbano como sendo o moderno.

Outro ponto importante a ser apontado nessa discussão é o processo de industrialização do meio rural desencadeado, também, a partir da consolidação da sociedade moderna capitalista, conduzindo uma visão estigmatizada do campo, somado aos moldes do capitalismo industrial; nasce então uma ideia de desenvolvimento para o meio rural, que se materializam no campo através do agronegócio ou também da chamada agricultura capitalista; porém, o avanço do agronegócio no meio rural vai na contramão do modo como o camponês cultiva sua relação com a terra e reproduz a sua vida. Sobre isso, Fernandes (1999) aponta que:

No interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura capitalista a agricultura familiar. Essas são modelos distintos de organização do trabalho e, evidente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes. (p.59)

Nesse cenário, a cultura camponesa vem sendo construída pelos sujeitos do campo, desde as suas origens no território, e no processo histórico mobilizados principalmente através dos movimentos sociais camponeses, a partir dos preceitos da cultura popular, associada ao seu próprio modo de viver em seu território. Correia, Batista, Brito (2011), colocam que a afirmação da identidade camponesa se dá a partir da “valorização e do respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo se insere numa dinâmica de resistência ao processo de diluição das diferenças, reforçando-as pelo pertencimento a uma territorialidade.” (p.5)

Neste sentido, Caldart (2008) aponta a Educação do Campo como parte desse processo de mobilização contra-hegemônica tendo, no período mais recente, suas raízes fincadas nas experiências desenvolvidas principalmente no âmbito das ações empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem

Terra (MST), realizando “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas a partir da realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (p.106). O que confirma o caráter contra-hegemônico.

Posto isso, a Educação Campo se insere no rol de discussão de um novo projeto societário para o campo e os camponeses, sempre articulando o campo, políticas públicas e a educação, em contraposição à lógica colonialista e fundadora da sociedade moderna. Em específico, os desafios da educação nesse contexto inscrevem a necessidade de protagonismo dos sujeitos do campo desde a concepção para que assim possam forjar direitos para si em sintonia com a totalidade do ser social, por isso esse processo exige consonância com a cultura e a identidade camponesa, como parte da cultura brasileira, porém marcada por especificidades. Fernandes (1999), afirma que: “Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.” (p.65)

Nesse sentido, o autor aponta que a Educação Campo defende uma escola que contribua para a compreensão da realidade do camponês, e não que seja uma cópia da escola urbana. O projeto educacional precisa acima de tudo ser vinculado às questões sociais e culturais da vida no campo, ou seja, uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria. (FERNANDES, 1999)

Outro ponto central na construção do projeto de educação do/para o campo defendido pelo movimento de Educação do Campo é que essa educação deve valorizar e dar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo, partindo do pressuposto que os processos educativos passam pelo conjunto de experiência e vivências

que o povo camponês tem no campo, e, portanto, isso perpassa pelos elementos que configuram a cultura do campo. Sobre isso, Arroyo (1999) aponta que:

A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca. (ARROYO, 1999, p.28)

Isso porque o campo mantém vivas essas matrizes e suas raízes culturais como parte dos modos de vida próprios, que também podem ser compreendidos como processos de resistência. Nesse sentido, a Educação do Campo, como uma construção enraizada nesse território também se coloca como importante instrumento de resistência e afirmação da cultura camponesa e da identidade camponesa, uma vez que estes são elementos essenciais para que se possa pensar uma educação que venha atender as necessidades e especificidades dos povos do campo.

A Educação do Campo se configura nesse cenário como um movimento contra-hegemônico, tendo em vista o a tentativa de dominação do capital, através do processo colonialista, de industrialização e modernização. Arroyo (1999), coloca que a industrialização brutal do capitalismo não conseguiu acabar com cultura rural. “Há uma cultura urbana, mas sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida do campo.” (p.28)

Posto isso, o processo de dominação, homogeneização, se dá justamente quando há imposições forjadas nas políticas educacionais oficiais, a exemplo da política de currículo, baseada essencialmente na cultura urbana e recaindo sobre as dinâmicas da escola do campo, negligenciando componentes de saberes e conhecimentos próprios e marginalizados na lógica homogeneizante. Daí nasce a ideia que os valores, a

cultura, o modo de vida do camponês está em um processo de extinção, uma condição a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna.

Portanto é necessário pensar na força que as matrizes culturais da terra têm e incorporá-las ao projeto pedagógico do/para o campo. Arroyo (1999), vai mais além e diz que a questão fundamental é “ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação.” (p.30)

Por fim, em última instância, essa discussão envolve o direito ao saber e à cultura, como parte de um processo de superação da cultura homogeneizante, afirmando saberes culturais como direito de todo cidadão, seja no campo ou na cidade, de acordo sua especificidade. Partindo dessa visão, a educação no campo se coloca como alternativa para atender aos desafios concretos da realidade do campo e dessa maneira incorporar no currículo os saberes que têm como fim a emancipação e a realização plena do ser humano.

Considerações finais

O ser humano inserido em um meio de forma coletiva é um sujeito que produz de alguma forma cultura. A cultura nesse sentido se constitui de diferentes elementos, frutos do modo de vida de sujeitos, através das tradições, costumes, das linguagens, dentre outros elementos. Dessa maneira é possível afirmar que a cultura representa a forma como um determinado grupo compreende o mundo e se relaciona com ele. Portanto, os indivíduos constituem diversas culturas, e estas culturas formam a sociedade.

Nesse sentido, é possível afirmar que a sociedade é culturalmente plural e que isto se constitui uma riqueza, contudo, na experiência da realidade brasileira ao invés de se cultivar um espírito de valorização dessas diversas culturas,

ocorre um processo de dominação da cultura hegemônica da sociedade moderna, agregando elementos da herança colonial, sobrepondo-se às demais culturas existentes. Nesse contexto, tem-se a singularidade da marginalização e tentativas de apagamento da cultura camponesa.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira depreciativa, como sendo valores ultrapassados, pré-científicos, pré-modernos. Para compreender esse processo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento. Nesse sentido, o campo é compreendido como sendo algo à parte da sociedade entendida como moderna, fora do comum, e, portanto, sujeito a marginalização da sociedade.

Diante disso, é possível concluir que no plano das relações sociais, há uma clara tentativa de dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e nos seus valores. No Brasil, a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. A ideia de construção de uma identidade nacional, ou um espírito nacionalista, põe em cena processos de apagamento e exclusão da cultura camponesa, assim como outras diferentes culturas como indígena e negra.

Contudo, esse processo não se desenvolve sem tensões e conflitos que, para as realidades camponesas se formam a partir da compreensão que a cultura camponesa é constituída a partir do modo de vida do camponês e sua relação com a terra, cujo modo de produção tem relação direta com a agricultura familiar, a cultura popular, o trabalho, a luta pela terra. Estes componentes constituem as matrizes culturais camponesas. Essas matrizes/raízes culturas constituem o ser camponês, sua identidade; quando são afirmados com valores se convertem em resistência e construção contra-hegemônica.

A questão que a Educação do Campo traz para essa discussão é a importância de vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática educacional com essas matrizes culturais e as dinâmicas do campo. Somente assim, será possível defender

esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los. Pensar uma proposta de educação para/do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. Dessa maneira, a Educação do Campo se coloca como um instrumento possível de utilização na luta de afirmação, resistência e valorização da cultura e da identidade camponesa, através da utilização das matrizes e raízes culturais do campo.

Referências

ANDERSON, Benedict. As raízes culturais in: **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARROYO, M. G. A Educação básica e movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (org.). **Por uma educação básica do campo: A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por Uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X.; BRITO, R. M. J.; Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. In: **Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus: Valer, 2011.

FERNANDES, B. M. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (org.). **Por uma educação básica do campo: A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Editorial Presença, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

ORTIZ, Renato. Memória Coletiva e Sincretismo Científico: as teorias raciais do século XIX In: **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 5^a Ed., 9^a reimpressão 2006.

WAGNER, Roy. A invenção da sociedade. In: **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DIREITO ORIGINÁRIO COMO QUESTÃO AGRÁRIA NO TERRITÓRIO INDÍGENA GAMELA NO PIAUÍ

Maria do Socorro Pereira da Silva
Jose Ledy Carvalho Santos

Introdução

Em 2021, o Instituto de Terras do Piauí (INTERPI), convocou uma consulta prévia com o território indígena Gamela de Laranjeiras, em Currais – Piauí, para dar prosseguimento a regularização das terras do Estado do Piauí em áreas de assentamento. Os indígenas Gamela reivindicam a demarcação da terra como território indígena, contestando não apenas o tamanho inferior da área apresentada pelo INTERPI para o assentamento em 2021, como também a necessidade de considerar os direitos dos povos indígenas de Laranjeiras. O argumento central é que a terra indígena é diferente de áreas de assentamento, sendo que a autoidentificação Gamela não pode ser ignorada ou invisibilizada conforme prever a Resolução 169 da OIT que garante o direito a autoidentificação e o processo SEI-Funai nº 08620.012443/2018-95 que contém a qualificação da terra indígena Gamela de Laranjeiras e a nova lei de terras do Piauí.

Essa intervenção do Estado via INTERPI, suscita um debate sobre: direito originário ou regularização fundiária no território indígena Gamela? Duas narrativas assumem a centralidade da questão agrária no Piauí, portanto, dois campos antagônicos no entendimento do direito à terra: os povos gamelas que reivindicam o direito originário e o Estado que defende a regularização fundiária de áreas de assentamento em que há povos indígenas. Essas questões têm sido problematizadas pelo

Projeto Universidade Popular no contexto das ações educativas de extensão desenvolvidas em parcerias com os povos gamelas no território Laranjeiras.

A pesquisa participante orientou as observações de campo em momentos de diálogos entre Estado e a Associação Indígena Gamela, que vem ocorrendo por meio de audiência pública, consulta prévia, reuniões da associação com órgãos do Estado no âmbito estadual e federativo. A organização do pensamento se guiou pelo método dialético para análise das questões suscitadas no âmbito da luta pelo direito originário à terra, impostas pelas dinâmicas das questões agrárias no território da “última fronteira agrícola” no sudoeste do Estado do Piauí.

Nos situamos na compreensão de que o direito à terra é originário, preexistente, e por estar situado na origem, é anterior a qualquer tipo de ordenamento jurídico. Entendemos que regularização fundiária proposta pelo Estado pressupõe, imediatamente que a ocupação é irregular, que existe irregularidade na posse da terra, e que precisa ser regularizada, ou seja, a terra assume caráter de propriedade. Assim sendo, como transformar em propriedade, quando os donos já têm a posse natural, ou seja, o Estado “não cria terra indígena, apenas reconhece aquelas que já são, por direito originário, de posse daquele território.” (FACHIN, 2021). Nesse caso, as terras resultantes da regularização fundiária, com a demarcação das terras indígenas Gamelas pela FUNAI, seriam nulas ou incorporadas ao território?

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma discussão sobre a demarcação das terras indígenas como sendo um Direito Originário, considerando o entendimento de que devemos olhar primeiramente para o processo histórico de construção territorial brasileira olhando para o todo. O entendimento é de que existe uma construção social complexa pautada na ancestralidade, que resiste a todo processo de colonização e negação de direitos.

Pontuamos como objetivos a serem construídos, no sentido de fomentar o debate da temática e novas interpretações: entender os diferentes discursos construídos em torno do direito legal dos processos de demarcação das terras indígenas no Piauí observando os impactos dessas medidas no reconhecimento do território de Laranjeiras, no sul do Piauí, como terra indígena gamela. A construção dos entendimentos nos levou a três perspectivas, quais sejam: identificar principais narrativas construídas pelo Estado e seus órgãos de regularização fundiária e demarcação; destacar as narrativas e entendimentos dos indígenas gamelas do território na luta pelo reconhecimento do direito originário como terra indígena; analisar os desdobramentos das narrativas construídas apontando os avanços e retrocessos em torno das discussões levantadas.

Na próxima sessão do trabalho constam a metodologia, as abordagens dos principais conceitos e reflexões, relacionando-as às ideias dos autores que adotamos como referenciais teóricos, no sentido de levantar questionamentos e entendimentos sobre o Direito Originário como Questão Agrária, na luta pela demarcação das terras indígenas gamela em Laranjeiras e, por fim, os resultados e considerações finais.

Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa

Existem vários contextos e narrativas que nos fornecem dados para compreender a complexidade da distribuição, ocupação e finalidades da terra no contexto brasileiro. A posse da terra no Brasil sempre foi um elemento controverso e espinhoso a ser discutido numa perspectiva que vise a superação do latifúndio e construção de um projeto de justiça social. A luta dos povos gamelas do sul sudoeste do Piauí se insere nesse contexto através do território Laranjeiras a partir da contestação de decisão judicial promovida pelo INTERPI, como representante do Estado, com uma demarcação inferior a área reivindicada pelos indígenas gamela do território.

Há quase dois séculos, o território que forma Laranjeiras é habitado e possui traços ancestrais da cultura indígena gamela presente no modo de vida e nas tradições culturais dos sujeitos que habitam o território. Essa é uma das principais reivindicações que caracterizam a luta dos povos gamelas para o reconhecimento como território indígena, em oposição a visão antagônica construída pelo Estado, que defende a regularização fundiária. Habitam o território com uma perspectiva de preservação que coadunam com diversos aspectos defendidos por Krenak (2019), em sua luta e interpretações para refletir sobre os territórios indígenas e seus desafios em manter de pé a floresta e preservação da fauna.

Em outra via a regulamentação da situação pela demarcação como terra indígena atua como um fator de proteção do território e retomada das tradições culturais por um processo de autoidentidade e afirmação a partir de sua ancestralidade, mas que foi negligenciada pela decisão unilateral do estado via INTERPI. Sobre processos e posicionamentos errôneos do estado, Gonzaga (2022) entende que:

O termo “terra indígena” é constantemente empregado de maneira equivocada, tornando ainda mais difícil o progresso a fim de que se obtenha uma solução para os entraves causados em torno dos procedimentos de reconhecimento e demarcação de terras. A expressão vem sendo usada de forma indistinta e sem o devido entendimento até mesmo por parte de alguns indigenistas, profissionais e militantes que tratam do tema rotineiramente.

A negação do Estado em não reconhecer a luta dos povos gamelas tem sido marcada por confrontos e tentativas de expropriação dos territórios indígenas para serem convertidos em terras para o latifúndio, daí a insistência e (re)existência dos povos gamelas pelo Direito Originário, como condição legal e garantias da demarcação de seus territórios. Sobre Direito Originário, Fachin (2021) considera que ele está expresso na Constituição de 1988 em seus artigos 231 e 232 como um “COMPLETO ESTATUTO JURÍDICO DA CAUSA INDÍGENA”, e complementa afirmando que esse é um “ato declaratório de

uma situação jurídica ativa preexistente. Essa razão de a Carta Magna havê-los chamado de “originários”, a traduzir um direito mais antigo do que qualquer outro, de maneira a preponderar sobre pretensos direitos adquiridos [...]” (FACHIN, 2021).

O posicionamento do estado a partir dessa decisão tem demonstrado um certo desinteresse em reconhecer territórios tradicionais e seus sujeitos, como fontes de culturas e modo de produzir na terra, contrárias à lógica do agronegócio. O território Laranjeiras vem desenvolvendo um processo de resistência em oposição à lógica capitalista amparada no latifúndio do agronegócio, sendo que nesse embate a demarcação como território indígena reivindica uma área que engloba os limites para além da área definida como território do assentamento.

Desde que se empenhou em lutar pela demarcação de suas terras como indígenas o território Laranjeiras, tem se firmado como um território, onde se tem construído e estreitado laços em torno da produção de conhecimentos entre universidade e territórios. Através de ações e realização de atividades formativas o projeto de extensão Universidade Popular vem participando de forma ativa com os indígenas, por meio de atividades formativas, que englobam aspectos de autoidentidade, defesa dos territórios indígenas, questões de gênero, auto-organização através da associação indígena de Laranjeiras e extrativismo do buriti. As atividades são pensadas e planejadas tomando como ponto de partida e chegada os aspectos sociais e identitários do território com participação direta dos indígenas gamelas desde o planejamento até os momentos práticos, com as oficinas e cursos de formação.

Em assuntos de ordem jurídica o projeto de extensão Universidade Popular intermediou uma consulta pública realizada entre os indígenas do território e o INTERPI, para tratar sobre os passos decisórios que a território precisava adotar para seguir com o processo de demarcação. No diálogo com o INTERPI prevaleceu a decisão inicial do território em questionar a decisão do INTERPI e dar segmento pela

demarcação como terra indígena, com o entendimento de que a ocupação como território tradicional é anterior à decisão do estado em reconhecer a necessidade da regularização fundiária em detrimento da demarcação como terra indígena, violando o Direito Originário.

As localizações dos territórios tem sido uma das questões centrais nas discussões sobre a demarcação de territórios indígenas na região sul sudoeste do Piauí, principalmente por se encontrarem dentro dos limites do território MATOPIBA¹, limites de interesse do capital via agronegócio e fortemente apoiado pelo estado. Sobre a expansão do MATOPIBA a AATR (2020) problematiza que: “a invisibilização deliberada das populações rurais e dos povos tradicionais do Cerrado é parte essencial da estratégia de avanço da fronteira, sem que seus efeitos negativos se tornem objeto do debate público, seja no âmbito do próprio Estado ou da sociedade civil”.

Desta relação podemos compreender que os interesses pela demarcação como área de assentamento deixam em aberto a possibilidade de negociação das terras. Esse é um fator que tem sido cada vez mais evidente desencadeado pelos interesses do agronegócio em não perder o monopólio sobre a especulação com a negociação de terras e expansão de seus territórios.

A constituição do latifúndio foi uma das principais formas de promover o acesso à terra, primeiramente pelo sistema de capitânias hereditárias e em outro momento pelo sistema de Sesmarias, promovidos por ações realizadas pela coroa portuguesa e com participação coadjuvante da Igreja Católica. Segundo uma contextualização desse processo construída pelas análises da AATR (2020)

1 Os espaços territoriais com áreas do bioma “cerrado” dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, foram denominados ‘MATOPIBA’ (em referência ao acrônimo dos 4 estados com áreas de chapada) (SANTOS, 2018). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329426111>. Consultado em: 03 out. 2022.

O legado histórico da invasão europeia sobre as terras que atualmente integram o território brasileiro é a concentração fundiária, em outras palavras, muita terra na mão de poucos e pouca terra na mão de muitos. Esse atual cenário teve origem no primeiro regime de ocupação de terras, o Regime das Sesmarias (1534 – 1822), no qual a Coroa Portuguesa concedia grandes extensões de terras (sesmarias) a uma única pessoa, desde que realizassem a medição e produzissem na área.

A atual configuração territorial do Brasil é fruto de um intenso processo de colonização que começa a impor modificações em suas primeiras investidas na exploração mercantil dos recursos naturais. Para Ayma (2022) “é neste contexto em que se encontram as relações entre os brancos e a maioria dos povos originários de nosso continente. Ainda não somos reconhecidos como atores pioneiros e protagonistas de nossa história”. O que a história romantizou por muito tempo como sendo um encontro ou choque de culturas se transformou em um dos processos mais sombrios e devastadores na trajetória da colonização.

Em território brasileiro durou mais de trezentos anos e deixou marcas profundas de desigualdades e negação de direitos, mesmo que no decorrer de seu processo, tenha se constituído um estado republicano e posteriormente uma democracia, com a criação da tão conhecida Constituição Cidadã de 1988. Gonzaga (2022) reflete sobre esse ponto considerando que:

A primeira coisa que deve ser levada em conta é que os povos originários indígenas, embora sejam ancestrais no Brasil, muito antes de 1500, [...], permaneceram praticamente invisíveis até meados da década de 70 do século passado. Com a Constituição de 1988, ficaram visíveis como sujeitos de direitos, muito embora esse traço preconceituoso de nominá-los “índios” tenha sido escrito também no Texto Constitucional.

Mesmo com a efetivação de diversos direitos previstos de forma legal na Carta Magna os territórios indígenas convivem sob constante ameaça de expropriação de seus territórios. Nesse

sentido Gonzaga (2022) reforça que: “em que pese o vigor do Texto Constitucional, percebe-se que ele isoladamente não é hábil para garantir a efetivação dos direitos que prevê”.

Como forma de garantir a preservação e continuidade do modo de vida indígena e preservação de suas tradições culturais necessitam de que a demarcação seja assumida e garantida pelo Estado como um direito fundamental originário. Nesse sentido, Gonzaga (2022) entende que um ponto fundamental seja que “o caminho da regulamentação jurídica da titularidade de terras indígenas lhes fornece um caráter especial e é acolhida, desde o período colonial, por leis e alvarás régios, tendo como ponto de partida a presença indubitável dos povos que as habitavam [...]”. Ao mesmo tempo alerta para “[...] a inexistência de qualquer menção à posse e ao domínio das terras indígenas nos códigos civis brasileiros [...]” (GONZAGA, 2022, p. 41-42), dado que torna sempre complexa a demarcação das terras indígenas, entraves ainda muito influenciados por aspectos do padrão de modernidade europeia.

A demarcação tomando como via o Direito Originário assume papel fundamental nas discussões sobre o processo de demarcação de terras indígenas, que assumimos nessa discussão como forma de refletir sobre a Questão Agrária. Segundo Ayma (2022, p. 20) “é um mito que quando o Estado aloca muita terra aos povos originários, nossa relação com ele se transforma, tomamos apenas o que necessitamos, o que é possível e necessário em cada um de seus ciclos”. É uma compreensão que visa apontar caminhos e entendimentos para compreender os conflitos em torno da questão de reconhecimento de direitos indígenas olhando para sua ancestralidade.

Metodologicamente, as estratégias para produção dos dados se fundamentaram na pesquisa qualitativa em Minayo (2001), pois o universo da pesquisa qualitativa aborda questões de ordem social e humanas em sua subjetividade no campo de produção do conhecimento. Foram utilizados materiais escritos como livros, artigos científicos e decisões judiciais, além

de materiais pesquisados e divulgados em meio eletrônico, que possibilitaram a construção de interpretações a partir dos fichamentos das principais ideias que tratam da temática em discussão.

Quanto ao tipo da pesquisa utilizou-se a pesquisa participante, referenciada em Borda (1981), tendo em vista as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo projeto de extensão Universidade Popular Vale do Guruguéia (UPVG) da Universidade Federal do Piauí, com os indígenas gamelas do Território Laranjeiras, no município de Currais – PI, com participação direta nas atividades formativas. Tomou-se como método de análise a dialética em Kosik (2010), no sentido de problematizar os dados produzidos referenciando-os com os acontecimentos em cada contexto, inclusive na atualidade.

A seguir trazemos as análises sobre alguns aspectos da realidade fundiária do sul do Piauí e os desdobramentos resultantes da relação entre os povos gamelas e o Estado, resultantes das intermediações construídas a partir da consulta pública realizada no território Laranjeiras.

Tensões fundiárias na relação entre o povo gamela e o Estado

A região Sul do Piauí é reconhecida com “a última fronteira agrícola” ou ainda como a grande região do desenvolvimento caracterizada como MATOPIBA área que está no centro da disputa do agronegócio, que avança sobre o bioma do cerrado promovendo transformações socioespaciais e econômicas nos modos de vida da população da região, sobretudo dos povos originários e comunidade tradicionais. Segundo o Boletim Informativo 1 – Indígenas Gamelas no Cerrado Piauiense (PIAUÍ, 2020), ressalta que:

A criação do Plano de Desenvolvimento Agropecuário (PDA) do MATOPIBA, em 06/05/2015, intensificou ainda mais o processo de mudanças econômicas e sociais. Os grandes empreendimentos que se instalaram vêm produzindo impactos na vida dos povos e comunidades

tradicionais, que se sentem ameaçados pela expropriação territorial e danos ambientais. Esta situação resultou na eclosão de conflitos socioambientais e na constituição de ações de mobilização social que vêm resultando na emergência étnica de núcleos familiares que habitam tradicionalmente a região e que se autodesignam de povos do Cerrado.

Nesse contexto, o agronegócio ocupa grandes extensões territoriais, em meio à intensa degradação ambiental e hídrica das nascentes, brejos e riachos; impõe relações de trabalho análogas ao trabalho escravo e protagoniza como principal agente de conflitos agrários e fundiários com os povos indígenas Gamela e camponeses quanto ao direito à terra. A narrativa de desenvolvimento econômico oculta conflitos, impasses e desafios para os povos indígena e camponeses diante do avanço do agronegócio² que marca a disputa pelas terras produtivas e pelos recursos hídricos. A região possui uma das maiores reservas de água doce do Estado do Piauí, conhecida como Vale do Gurgueia, é uma zona estratégica de produção de água, conta com uma rede hídrica que abastece quase todo estado do Piauí, a partir do município de Barreiras do Piauí onde fica o Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba, principal rio do estado.

Essa realidade situa as ações de extensão do Projeto de Extensão Universidade Popular (UFPI- Campus Cinobelina Elvas) a partir dos princípios e pressupostos epistemológicos da Educação Popular, enfatizando a relação entre conhecimento científico e popular com ênfase no debate sobre sustentabilidade ambiental, práticas de manejo florestal das plantas nativas como buriti, proteção dos recursos hídricos como riachos e brejos, implantação de sistema de placa solar para bombeamento da água de poços artesanais para as roças.

2 É toda relação comercial envolvendo produtos agrícolas. No Brasil o termo é usado quando se refere a um tipo especial de produção agrícola, caracterizada pela agricultura em grande escala, “[...] em grandes extensões de terra”. (SOUZA; CONCEICAO, 2009, p. 31).

Nesse itinerário, a atualidade das questões vivenciadas pelos indígenas passa a exigir da Universidade novo processo de intervenção político-pedagógica no território Laranjeiras. Entre as exigências, está o processo de auto-organização dos povos indígenas gamelas que representam mais de oito territórios com a presença indígena Gamela. Em relatório, à FUNAI (BRASIL, 2020) informa que promoveu “[...] visita a oito comunidades Gamela (Vão do Vico, Morro D’Água, Assentamento Rio Preto, Barra do Correntinho, Prata, Pirajá, Laranjeiras e Tamboril)”.

A luta pela visibilidade étnica do povo Gamela tomou repercussão em razão da luta pelo direito à terra, e enfrentamento as questões agrárias que envolve a defesa do território, segundo Peovezana et. al. (2018) pois:

A regularização das terras indígenas por meio da demarcação é de fundamental importância para a sobrevivência física e cultural dos vários povos indígenas que vivem no Brasil. Por isso, essa tem sido a principal reivindicação dos indígenas. Sabe-se que assegurar-lhes o direito à terra significa não só assegurar sua subsistência, mas também garantir o espaço cultural necessário à atualização de suas tradições.

Os indígenas Gamelas do território Laranjeiras reconhecem que a regularização fundiária, demanda étnica e o reconhecimento da terra indígena pelo Estado, no sudoeste do Piauí, passa pelo seu processo de auto-organização e de fortalecimento da luta coletiva. Nesse contexto, no dia 28 de agosto de 2021, em assembleia os indígenas Gamelas, criaram a Associação de Povos Tradicionais e Indígena Gamelas da Laranjeiras como espaço estratégico de auto-organização e reconhecimento do território indígena que encontra amparo legal na Convenção 169 da ONU sobre povos indígenas e tribais, segundo a OIT (2011), a saber:

A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça.

Onze anos depois da Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a autoidentificação Gamela e sua organização em uma associação indígena no território Laranjeiras, ganhou novo marco normativo com a Lei Estadual 7.389/2020 publicada em diário oficial do dia 27 de agosto de 2020, em que reconhece formal e expressamente a existência de Povos Indígenas nos limites territoriais do Estado do Piauí.

A Associação de Povos Tradicionais e Indígenas Gamela está respaldada legalmente no Art. 4° da Lei Estadual 7.389/2020, a saber: “o direito à identidade étnica poderá ser reconhecido a partir da autoidentificação como comunidade indígena, comprovada por meio de ata da assembleia da comunidade auto identificada, [...], ou por meio de registros junto à Fundação Nacional do Índio – FUNAI” (PIAUÍ, 2020). A Associação Indígena Gamela, na atualidade das questões vivenciadas na luta pela autoidentificação e demarcação da terra indígena, enfrenta novas tensões na relação com Estado, no processo de titularização do assentamento e desafios nas demandas fundiária e étnica no acesso à justiça contra violações aos direitos dos povos indígenas na região Sudoeste do Piauí. Essas questões agrárias e fundiárias que envolve o território Laranjeiras vêm sendo acompanhado pelo projeto de extensão Universidade Popular (UFPI), que passamos a descrever cronologicamente.

No dia 30 de junho de 2021, às 15h no território de Laranjeiras, sob a mediação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Projeto de Extensão Universidade Popular foi realizada audiência virtual entre os moradores de Laranjeiras (Currais – PI) e o Governo do Estado do Piauí representados pelo Instituto de Terras do Piauí (INTERPI) e acompanhada pelo Movimento Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) com a seguinte pauta: questão fundiária, regularização da terra e o reconhecimento da terra indígena.

A audiência foi motivada pela negativa de alguns moradores em responder documentos de técnicos enviados pelo INTERPI em Laranjeiras. O entendimento dos moradores é que a assinatura poderia implicar em processo de regularização e titulação das terras. Os moradores informaram que não assinaram por desconfiança de que tivessem alguma relação com ações de fazendeiros na produção de falsos documentos. Os indígenas de Laranjeiras contextualizaram o processo histórico e as situações de conflitos agrários e fundiários que se arrastam há anos para regularização das terras em Currais (PI), seja no âmbito do governo do Estado do Piauí ou no Governo Federal.

O avanço do agronegócio na região sudoeste é marcado pela expulsão dos povos originários de suas terras produtivas e expropriação dos recursos naturais, inviabilizando a permanência dos povos tradicionais no campo com impactos ambientais imensurável. O acesso a titularização das terras do assentamento não resolve as questões fundiárias, sobretudo, quando isso é feito sem o devido reconhecimento aos direitos indígenas.

De outro modo, cabe ao Estado garantir as condições de autoidentificação, fortalecendo a organização dos indígenas, uma vez que “Os projetos de assentamentos, bem como todas as ações de reforma agrária, eram resultados de conflitos e pressões exercidas pelos movimentos organizados” (SAUER, 2010, p. 102). Nesse sentido, os indígenas Gamelas de laranjeiras avançam em seu processo de defesa do direito à terra como bem comum sem valor comercial ou de acumulação de capitais. As narrativas denunciadas pelos indígenas Gamela constam no documento de qualificação disponibilizado pela FUNAI à UFPI por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), onde segundo a FUNAI (BRASIL, 2020) o registro dos conflitos entre os indígenas e fazendeiros são relatados:

102. Especificando tais conflitos, Seu Salvador informou que a comunidade era, sistematicamente, alvo de investidas violentas cometidas por “grileiros” que se

diziam proprietários das terras tradicionalmente ocupadas pelos(as) indígenas e que receberiam o apoio dos cartórios locais [...].

Segundo a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) – Microrregião do Piauí em ofício datado de 30/08/2021 enviado ao Ministério Público Federal (MPU), os povos indígenas relatam: “O povo indígena Gamela é constituído por aproximadamente 325 famílias, que residem em aldeias nos municípios de Bom Jesus (45 famílias), Baixa Grande do Ribeiro (43 famílias), Currais (143 famílias) e Uruçuí (84 famílias)”. O povo Gamela vem lutando para dar visibilidade a seus territórios e a sua existência nos limites do Piauí. A narrativa de regularização defendida pelo INTERPI, antes de avançar nos processos legais, deve reconhecer a especificidade dos povos Gamelas e das disputas de terras impostas pelos latifundiários.

Nessa direção, os indígenas Gamelas denunciam que as terras produtivas têm sido progressivamente invadidas pelos grandes fazendeiros, terras que antes eram cultivadas pelos moradores e gerações anteriores até os dias atuais, envoltos em uma disputa por terras. Na audiência os indígenas Gamelas solicitaram ao Instituto de Terras do Piauí (INTERPI), que pudessem fornecer informações de juntada cartorial e dos processos que tramitam no órgão sobre o processo de titularização referente a área do assentamento, desde a origem, bem como disponibilizar informação apresentada pela FUNAI ao instituto sobre demanda fundiária da comunidade indígena Gamela, apesar da insistência até o momento atual não conseguiram nenhum retorno oficial por parte desse órgão.

Apesar dos avanços da audiência virtual, a comunidade expressava uma clara insatisfação com a postura do INTERPI no processo de condução da titularização das terras do assentamento, sobretudo, quanto aos limites territoriais do riacho como bem comum da comunidade e dos indígenas, parecendo uma questão não resolvida.

Em 10 de agosto de 2021 às 8h realizou-se no território indígena de Laranjeiras no município de Currais – PI sob convocatória do Instituto de Terras do Piauí — INTERPI, representado por seu Diretor - Geral, Francisco Lucas Costa Veloso, e a Gerência de Povos e Comunidades Tradicionais/ INTERPI, representada por sua Gerente, Maria Rosalina dos Santos sob seguinte convite: “Os assentados e indígenas de Laranjeiras, localizada no município de Currais, Estado do Piauí, representado segundo suas próprias formas e indicações, para reunião a ser realizada no dia 10 de agosto de 2021, a partir das 08:00” (PIAUI, 2021), estabelecendo a data e horário. E prevendo um prazo maior para o diálogo, onde definiu também o objetivo da consulta prévia, “podendo se estender até horário conveniente, o qual acontecerá na referida comunidade de forma presencial, seguindo os protocolos sanitários devido a COVID-19, para tratar da titulação coletiva de seu território” (PIAUI, 2021), como consta no ofício circular de aviso de consulta prévia, datado de 04/08/2021, que na ocasião foram representados por consultores contratados pelo órgão.

A Universidade Popular (UFPI-CPCE) campus de Bom Jesus fundamentada no pedido de acompanhamento pelos moradores e o ofício da FUNAI enviado a UFPI – Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ofício número 11/2020/Sedisc-CRNE II/DITCRNE II/CRNE II/Funai, de 31 de março de 2020 (BRASIL, 2020), em que solicita: “4. Solicitamos o apoio da UFPI, portanto, com o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação de ações acadêmicas dessa natureza, na perspectiva de fortalecermos uma atuação interinstitucional.” Considerando os marcos legais que garante a participação da universidade, passamos a apresentar nossas considerações sobre a “consulta prévia” a comunidade laranjeiras fundamentados no protocolo de consulta prévia estabelecidos pelos marcos regulatórios da OIT e de lei no âmbito do Estado e os protocolos para regularização fundiária em territórios tradicionais.

De acordo com a OIT (2011), em sua Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais as consultas prévias devem obedecer ao Art. 2º - “2. As consultas realizadas em conformidade com o previsto na presente Convenção deverão ser conduzidas de boa-fé e de uma maneira adequada às circunstâncias, no sentido de que um acordo ou consentimento em torno das medidas propostas possa ser alcançado.” Considerando essa convenção internacional, como pesquisadores e extensionista que acompanha a comunidade desde 2017, destacamos que os consultores representantes do INTERPI, apresentaram conduta incompatível com “de boa-fé” – uma vez que não apresentam oficialmente o processo legal de tramitação no INTERPI sobre os procedimentos de regularização fundiária do assentamento, se havia processo judicial, qual áreas de terras pertenciam ao Estado do Piauí, se havia áreas devolutas ou outras informações relevantes para esclarecimento da população da comunidade.

Na consulta prévia “não houve procedimentos adequados” a exemplo de compartilhamento de informação sobre a regularização por parte dos consultores do INTERPI; não foram criados “meios pelos quais esses povos possam participar livremente. Ademais, não houve a intencionalidade de “boa-fé” por parte dos representantes do INTERPI em propor encaminhamentos para solucionar de fato as necessidades da comunidade, mas de garantir a decisão do INTERPI, que chegou na comunidade sem conhecimento da situação da comunidade, dos contextos, dos territórios, das demandas e sem informações processuais das terras que envolve a regularização fundiária (PIAÚÍ, 2021).

A informação de que o riacho não pertence às terras do assentamento provocou indignação coletiva na comunidade, pois essa é uma reivindicação tanto dos assentados, quanto dos indígenas, em que apontam a demarcação territorial realizada em 1990 do próprio INTERPI que dava o direito ao camponeses e indígenas das terras do riacho, e atualmente esse órgão afirma que o riacho pertencem a terras particulares,

mas não apresentam nenhuma documentação comprobatória da titularização, a exemplo do levantamento cartorial. Essa é narrativa do Estado que confronta com a luta do povo indígena pela demarcação da terra como direito originário.

Considerações finais

Os resultados sobre esse debate se encaminham para o entendimento de que a terra indígena é um direito originário, portanto não estamos a falar de novo direito, ou de direitos individuais, como os títulos de áreas assentadas, estamos falando de direitos coletivos, da vinculação inseparável, dos povos indígenas das terras e dos alimentos dela gerados, na garantia da vida no território, além das demais políticas de proteção social, que devem ser constitucionalmente cumpridas pelo Estado.

A posse como Direito Originário se configura numa perspectiva de luta e resistência no espaço tempo, que são empreendidas pelos indígenas e povos originários desde os primórdios da colonização e, não cessaram, mesmo após a efetivação de uma série de direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. É notória a possibilidade de tratar dentro da questão agrária a discussão da posse como direito originário pois reconhecemos uma luta histórica, muitas vezes desprezada pela população em geral, por desconhecimento das verdadeiras narrativas.

Não se trata de romancear a história e tão pouco o modo de vida indígena, do qual sabemos que se constitui como uma relação social complexa e dotada de hierarquias políticas bem definidas, pois não foram criadas a partir da invasão europeia. Elas já existiam bem antes, o que denota um conhecimento filosófico da realidade para sua organização social no presente, pautado nas relações de proximidade com o mundo natural.

As séries de atrocidades cometidas por um Estado avassalador desenvolvidos pelo processo de colonização se manifestam na atualidade como resquícios de um processo que não se findou. Em sentido contrário, por meio de tensões e rompimentos com a lógica excludente, a maioria das populações indígenas não sucumbiram e na atualidade desencadeiam processos de resistência. Possuir a terra como um bem social é uma forma de construir possibilidades de uma relação que converge para o estabelecimento do bem comum através da valoração coletiva e aproveitamento dos recursos naturais de forma sustentável.

Referências

AATR. Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais. **Legalizando o ilegal**: legislação fundiária e ambiental e a expansão da fronteira agrícola no MATOPIBA. Bahia: AATR, 2020.

AYMA, Juan Evo Morales. Prefácio. In: GONZAGA, Alvaro de Azevedo (Organizador). **Decolonialismo indígena**. 2. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2022.

BORDA, Orlando Fals. La ciência y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: La sociologia em Colombia: balance y perspectivas. Asciación Colombiana de Sociologia. III Congresso Nacional de Sociologia, Bogotá, 1981. Disponível em: <<http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Bordala-ciencia-y-el-pueblo.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL, Fundação Nacional do Índio (FUNAI). **Informação Técnica nº 1/2020/Segat-CR-NE-II/DIT-CR-NE-II/CR-NE-II FUNAI (SEI nº1891052)**, de 10 de março de 2020.

FACHIN, Edson. Terras Indígenas: Marco Temporal (voto do relator Min. Edson Fachin, nº RE 1.017.365/SC). **Revista Jurídica (FURB)**, [S.l.], v. 25, n. 56, p. e10343, set. 2021. ISSN 1982-4858. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/10343>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. 2. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho - Brasília: OIT, 2011

PEOVEZANA, G.D., PIOVEZANA, L. BERNARTT, M.L. Territórios e territorialidades contestadas: espaços em conflitos e disputas pela terra. In: TEDESCO, J.C., SEMINOTTI, J.J., and ROCHA, H.J., ed. **Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil: questões contemporâneas** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2018, pp. 230-259.

PIAUÍ. Instituto de Terras do Piauí (INTERPI). Aviso de Consulta Prévia aos **assentados e indígenas de laranjeiras**. SEI/GOV-PI - 2044181 – INTERPI, 2021.

PIAUÍ. **Boletim Estratégias de desenvolvimento, mineração e desigualdades: cartografia social dos conflitos que atingem povos e comunidades tradicionais da Amazônia e do Cerrado / Indígenas Gamela no Cerrado piauiense**. – N. 1 (jan.2020). – São Luís: UEMA edições/PPGCSPA/PNCSA, 2020.

PIAUÍ. **APOINME**. Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME): ofício nº 01/ de 30/08/20 ao Ministério Público Federal (MPU), Bom Jesus: Piauí, 2020.

SANTOS, C. C. M.. MATOPIBA: uma nova fronteira agrícola? uma conciliação geográfica de ordenamento do agronegócio? uma nova reorganização produtiva dos espaços de “cerrados” dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia? *Cadernos do CEAS*, v. 245, p. 570-600, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329426111>. Acesso em: 03 out. 2022.

SAUER, Sérgio. **“Reforma agrária de mercado” no Brasil:** um sonho que se tornou dívida. *Estud. Soc. e Agric.*, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 1, 2010: 98-126. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/321>> Acesso: 12 ago. 2021.

QUANTO VALE A TERRA? O DESENRAIZAMENTO DOS MORADORES DO CAMPO COMO CONSEQUÊNCIA DO AVANÇO DO CAPITAL

Ronnyel Nunes da Fonseca

Introdução

As comunidades rurais a cada dia têm passado por momentos mais difíceis. O avanço do capital tem gerado grandes estragos principalmente para aqueles que fazem do campo não apenas lugar de morada e sustento, mas de manutenção de sua cultura, história, tradições, enfim de toda ancestralidade relacionada diretamente com a sua territorialidade. Os camponeses, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, buscam todas as formas de resistir as investidas do capital, porém sabemos que essa luta desde o princípio se torna desigual em aspectos econômicos e sociais. Econômico porque trata-se de um confronto de quem não tem dinheiro, poder de barganha e acesso aos créditos bancários, contra grandes investidores com muito dinheiro, poder de compra e acesso total a todo tipo de crédito bancário para financiar seus mega projetos. Social por se tratar de uma luta de camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, muitas vezes sem acesso à educação formal, sem apoio dos governos Federal e Estadual, que contam apenas com os movimentos sociais internos, contra grupos muito bem organizados estruturalmente, com planos de dominação do espaço rural e com total apoio dos governantes (que lhe dão até desconto de impostos para compra de terras no seu estado.

Tudo isso tem desencadeado um processo de estrangeirização das terras brasileiras, constituindo assim grandes latifúndios conseguidos, hora de forma “legal” com

tudo apoio dos governantes, ora de forma ilícita, através das grilagens de terras e expropriação dos verdadeiros donos que habitam lá por várias gerações. Dito isso o estudo que se propõe, trata de uma tentativa de trazer o valor da terra para essas comunidades, assim como destacar a ação destrutiva do avanço do capitalismo como forma de desenraizamento dos moradores do campo. Como resultado temos a possibilidade de discutir de forma mais profunda a insensibilidade e os ataques diretos que essas comunidades vêm sofrendo ao longo da história e principalmente destacar a dominação do espaço do campo por todos os tipos de mecanismos instrumentais e ideológicos do capitalismo. A esse movimento que se apresenta atualmente, podemos classificar como imperialismo contemporâneo ou neocolonialismo, isto é, a política de expansão e domínio territorial ou cultural e econômico de uma nação sobre outra, e ocorreu na época da Segunda Revolução Industrial. No entanto, os modelos que se apresentam hoje, estão maquiados para fazer com que sejam instalados esses mesmos mecanismos de dominação do processo anterior, sem causar espanto inicialmente, apenas quando está bem estabilizado estruturalmente. Por isso se percebe várias tensões no campo, como formas de resistência dos verdadeiros donos da terra.

Quanto vale a terra?

A ocupação das terras no território brasileiro, tem se constituído através de uma longa trajetória histórica de conflitos sociais e econômicos, que estão estreitamente relacionados com a própria história do país.

Vejamos esta trajetória: o seu marco fundador deu-se a 21 de abril de 1500, quando oficialmente as terras descobertas foram tidas como objeto de conquista e posse, por Pedro Álvares Cabral, para o rei de Portugal. Como explica Lígia Osorio Silva [2008], as terras coloniais estavam sob jurisdição espiritual do Mestrado da Ordem de Cristo, mas pertenciam à Coroa – permanecendo sob seu domínio até a independência, em 1822, quando foram transferidas para o patrimônio nacional brasileiro (ÁGUAS, 2012, p. 133).

Desde o princípio do processo de colonização o conflito já se estabeleceu, pois chegaram os portugueses com a ideia de “descoberta” de um território rico, para ser explorado economicamente e se tornaria uma ótima mina de ouro para coroa portuguesa. Por outro lado, já existiam aqui os indígenas que eram de fato os donos da terra e faziam o uso coletivo para produção de um bem comum, assim como também se apresenta como local de realização de toda sua produção cultural e ancestral.

Diante do anteposto, percebemos que antes mesmo de existir qualquer luta física, armada para possuir ou defender a terra, já havia uma situação de fronteira bem estabelecida no campo ideológico. Em que ponto? Se na visão da coroa portuguesa o território brasileiro seria uma mina de ouro após lhe conhecer mais a fundo, o que lhe confere o viés econômico, no imaginário dos indígenas a terra era o produto de sua própria existência o que lhe confere o viés social. Deste modo, então se estabelece as linhas fronteiriças entre o econômico e o social. Partindo desse pressuposto entendemos, que por trás de uma necessidade ou desejo de assegurar a posse e/ou a propriedade da terra, está sempre um dos dois vieses ideológicos sobre o seu uso, quer seja o uso para fins econômicos, quer seja para fins sociais e existenciais. Ora, sabendo que os conflitos que atravessam os interesses pela terra estão sempre carregados por esses dois sentimentos e que “o próprio processo de colonização (que, por si mesmo, já é disputa e conquista de território), no modelo fundiário brasileiro, desde os primórdios, revelou-se concentrador e conseguiu perpetuar-se com o auxílio de sucessivas legislações de perfil excludente” (ÁGUAS, 2012, p. 133), surge então um questionamento: Quanto vale a terra? Ela vale apenas aquilo que produz para fins econômicos e para perpetuar meios de reprodução dos ideais defendidos pelo modo de produção capitalista? Ou para além disso, vale muito além de um valor monetário e trata-se de um patrimônio do povo e para o povo, na qual é monopolizada por poucos?

Assim estou certo de que o valor material e simbólico da terra, transcende todos os seus mecanismos de exploração através da extração de elementos ligados à sua produção material para fins econômicos. Logo tomamos como base esse entendimento para discutir o valor representativo da terra para esses povos, que tentam resistir bravamente para garantir seu direito de acesso a terra como elemento que possui um valor material e simbólico, adverso da construção valorativa tomada por aqueles que querem possuí-la para expandir seus mecanismos de dominação e aumentar o processo de exploração do homem pelo homem.

O que podemos identificar sem nenhuma dúvida, é que as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas entendem a terra “enquanto espaço físico, onde determinada sociedade desenvolve relações sociais, políticas e econômicas, segundo suas bases culturais, isto é, o espaço suficiente para o desenvolvimento de todas as relações e vivências definidas pelas tradições e cosmologias” (LADEIRA, 2008, p. 87 apud PRINTES, 2015, p. 6). A vivência desses povos tem uma relação diretamente ligada ao território na qual estão instalados, não se trata apenas de uma relação de posse, mas da construção da história de vida, das memórias, das relações interpessoais e por isso os ocupantes desses territórios estão dispostos a entregar sua própria vida em defesa da terra, até porque perdê-las configura-se não apenas como uma perda material, mas sim como perder a sua própria vida e história construída. Assim

A disputa pela terra revela-se como único meio encontrado para garantir a posse, a luta por defender o território significa proteger seu povo, suas tradições, as memórias de seus ancestrais, na sua grande maioria, povos indígenas que vivem, convivem e cuidam dos recursos naturais existentes na terra. A biodiversidade dos ecossistemas e dos recursos naturais como minérios e metais, como ouro, prata, etc., devem ser protegidos, porque é parte dessa mesma natureza, vive para ela e em função dela (HERMES, et al 2017, p. 3)

A invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra (SILVA, 2018, p. 481)

Atualmente essas invasões ainda acontecem e o pior é que o Estado faz vista grossa em relação a essas ações desumanas que as comunidades vêm sofrendo. Para confirmar a vista grossa, autores como Motta cita um levantamento feito pelo Instituto de Apoio Jurídico Popular sobre o assassinato de pessoas que defendem os direitos dessas comunidades, ou estão em frentes de combate a invasão de terras desses povos tradicionais e originários. O resultado nos revela a triste realidade brasileira que é notoriamente um país negligente com relação essas situações recorrentes. Sobre isso Motta (2001, p. 03) nos diz que

Segundo informações das organizações não governamentais, entre elas, o Instituto Apoio Jurídico Popular, mais de 1.500 trabalhadores rurais, índios, sacerdotes e advogados e outros profissionais dedicados à luta pela democratização do acesso à terra, foram assassinados desde 1964. Deste universo criminoso, poucos casos chegam à justiça e um número ainda menor refere-se à condenação dos executores dos crimes. A falta de provas é a alegação recorrente para a absolvição dos réus. O Relatório da Comissão Pastoral da Terra de 1999 apresenta dados ainda mais chocantes para os dois últimos anos. Ao aumento da mobilização popular via MST, os proprietários tem respondido com o recrudescimento da violência no campo.

Para além deste levantamento já citado, sabemos que a exploração da Amazônia para fins econômicos tem aumentado circunstancialmente no atual governo, assim também os conflitos tendem a aumentar cada vez mais nestes territórios em disputa, o que gera mais acirramentos e consequentemente mais mortes de pessoas inocentes dessas comunidades ou de outros que lutam para defendê-las. Um fato recente que reforça a realidade da violência a pessoas que lutam contra a invasão das terras dessas comunidades principalmente as indígenas, é o caso

do assassinato do jornalista inglês Dom Phillips e seu amigo, o indigenista Bruno Pereira. Esse caso ocorrido ainda nesse mês de junho, ganhou notoriedade a nível nacional e torcemos para que a justiça seja coerente com a atrocidade cometida. Porém ainda que isso aconteça é pertinente questionar: quantos outros casos que não tem notoriedade são encobertos pela ausência de interesse em solucioná-los?

Ademais, sabemos que no centro dos confrontos de terra no “Brasil, está o interesse capitalista da burguesia agrária pela exploração da grande riqueza natural existente nas terras ainda ocupadas por indígenas e os limites da força política e econômica das diferentes modalidades de trabalhadores do campo, entre eles os povos originários” (SILVA, 2018, p. 5). Diante de tudo o que foi apresentado reforçamos a pergunta: quanto vale a terra? Para aqueles que defendem a bandeira do capitalismo, ela vale o que pode produzir em matéria prima para ser comercializada e para gerar riquezas para os poucos que a possui. Porém para os camponeses ribeirinhos, indígenas, quilombolas e outros que a defendem, para além do seu valor material ela possui um valor imaterial, que agrega histórias, vivências, cultura, relações sociais, enfim, coisas que estão além de um valor monetário ou econômico que outros lhe atribuem. Portanto esses povos carregam esse sentimento tão vivo dentro de si, que mesmo diante de tantos conflitos continuam lutando e resistindo aos ataques diretos e constantes para assegurar seu direito a terra.

O desenraizamento dos moradores do campo como consequência do avanço do capital

O avanço do capitalismo no território rural brasileiro torna-se a cada dia mais agressivo. E a medida que ele avança, aumenta mais os casos de grilagem, expropriação e tensões nas terras em disputa. Miguel Arroyo (2014) diz que o resultado

desse avanço gera os desenraizamentos culturais e identitários. Ainda sobre esse processo, diz que essa é uma forma severa de oprimir brutalmente esses povos. Sendo assim o ato de

Desenraizá-los, expropria-los da terra, dos meios de produção da vida, dos territórios e espaços de produção de suas identidades culturais coletivas. Enfraquecê-los como coletivos. Manter esses coletivos sem-terra, sem teto, sem território, sem lugar de produção de sua vida, de sua cultura tem operado em nossa longa história como mecanismo “pedagógico” mais brutal de negar-lhes o direito à vida, à cultura, a produzir seus valores e linguagens, suas memórias e história (ARROYO, 2014, p. 201).

A tática usada pelos dominadores do meio rural, que Arroyo chama de mecanismo pedagógico, consiste em tirar do povo o que eles têm de mais precioso e que fazem parte da estrutura de sustentação de todo ser humano. Atacando essas estruturas, automaticamente desestabiliza as peças que compõem a força coletiva, e uma vez que essas peças estão fragmentadas, começam a mostrar de maneira exacerbada suas fragilidades e conseqüentemente desestabiliza qualquer movimento de resistência. “Dos primeiros anos da colonização até a Lei de Terras (séculos XV- XIX) ocorre uma destruição radical das populações originárias, bem como a dispersão e diversas formas de migrações compulsórias, produto da expulsão de seus territórios” (SILVA, 2018, p. 484)

Para Silva (2018), a Lei de Terras de 1850 contribuiu de forma significativa para institucionalizar todas as formas de expropriações. Assim ela nos diz que

Os povos que resistiram e adentraram os sertões e outras regiões de difícil acesso no país, durante o século XX, continuam ameaçados com os avanços de formas de exploração capitalista no campo. Os processos constantes de expulsão de indígenas levam-nos a compor uma massa de trabalhadores espoliados e em condições de extrema precariedade, seja nas pequenas ou nas grandes cidades. (SILVA, 2018, p. 484)

Um dos exemplos mais comuns e evidentes do avanço do capital em áreas rurais do país é o Agronegócio. Esse sistema de produção ou reprodução capitalista, tem crescido circunstancialmente nas últimas décadas e as projeções para os próximos anos é de aumentar sua produção no Brasil. De acordo com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento-MAPA

As projeções para 2030/2031 são de uma produção de grãos de 333,1 milhões de toneladas, e corresponde a um acréscimo de 27,1% sobre a atual safra que está estimada em 262,1 milhões de toneladas. Esse acréscimo corresponde a uma taxa de crescimento de 2,4% ao ano. No limite superior, a projeção indica uma produção de até 382,8 milhões de toneladas em 2030/31. A área de grãos deve aumentar 17,6% entre 2020/21 e 2030/31, passando de 68,7 milhões de hectares em 2020/21 para 80,8 milhões em 2030/31, o que corresponde a um acréscimo anual de 1,6% (MAPA, 2021, p. 14).

Com base na afirmação do Mapa, a área plantada só para produção de grãos em território brasileiro, aumentará em 12,1 milhões de hectares, no período de 10 anos pela sua estimativa. O que isso significa? Que mais comunidades vão ser exterminadas, que mais pessoas vão ser excluídas de suas terras, que mais histórias vão ser apagadas, a floresta nativa vai ser destruída, animais serão expulsos de seu habitat natural. Observem que essa projeção é apenas uma amostra da área de grãos que se pretende aumentar, se formos levar em conta os outros produtos os estragos ficam ainda maior.

A questão da disputa de terras e o monopólio da posse nas mãos de classes economicamente poderosas são os principais impasses vividos pelas populações originárias que residem em regiões ricas em recursos naturais, especialmente quando essa classe dominante se encontra bem representada em uma bancada ruralista no Parlamento brasileiro e em aparelhos privados de hegemonia que atuam para legitimar os interesses dos “reis do agronegócio” (SILVA, 2018, p. 485)

Não há como negar, ao não partilharmos o território, a nação brasileira do novo milênio tem como herança uma concentração fundiária desumana. Um país de dimensões continentais capaz de construir uma sociedade onde

apenas 1% dos proprietários rurais detém 44% das terras, enquanto 67% deles detém apenas 6% das terras. É difícil pensar na recriação da nação brasileira, sem levar em conta tão tristes números (MOTTA, 2001, p. 1)

Tomando como base as citações de Motta (2001), Silva (2018) e do Mapa (2021) essa porcentagem de 6% que em 2001 já era pequena, em 2030/31 será menor ainda em caso de confirmação dessas projeções. O cenário que se apresenta é um cenário de guerra por território. Uma guerra covarde financiada pelos governos brasileiros a nível federal, estadual e municipal. Ainda sobre esse processo, os desenraizamentos estão inseridos em todos esses contextos citados anteriormente, ora como início, ora como meio e ora como fim desse processo de avanço do capital. Segundo Arroyo a situação de exclusão a esses povos mediante a expansão do capitalismo, foram tão radicais e profundas que não haveria uma outra forma de reproduzir formas de resistência, a não ser as radicais. Sobre essa situação ele diz que

Desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores em nossa história. Na medida em que se decretam seus territórios como ilegais, inexistentes, decreta-se a inexistência das bases de sua produção como humanos, culturais, sujeitos de memórias, valores, identidades coletivas. Destroí-se o chão, a base material, os processos de trabalho e de produção de seu viver e ser sujeitos de humanidade, culturas, valores, conhecimentos, logo, disponíveis para a cultura, o conhecimento, as de si e do mundo impostas como únicas legítimas, hegemônicas (ARROYO, 2014, p. 203).

Miguel Arroyo nos diz através desta citação, que essas intervenções que objetivam o desenraizamento dos moradores do campo, resultam na destruição material e simbólica de todas as suas representações identitárias ligadas a terra. Na maioria das vezes o tornar esses territórios ilegais, acaba por aparentar ser um processo “legal” por apresentarem o documento da terra que querem tomar, mas na verdade são processos nebulosos, de documentos forjados ou comprados de forma irregular, o que os tornam ilegais. Ao serem forjados esses documentos

falsos, surge no contexto da história brasileira a figura dos grileiros. Essas figuras centrais da articulação entre governos, cartórios e empreendedores do Agronegócio que conhecemos na contemporaneidade, existem desde muitos anos atrás na história do país. Por isso, continuam atuando de maneira semelhante, pois apenas aperfeiçoaram e atualizaram o seu *modus operandi*. O pior de tudo é que os grileiros quando vão expulsar as pessoas que moram a gerações naquela terra (camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas) sobe alegação de serem os verdadeiros donos e com “documento” que “comprovam essa veracidade”, são auxiliados por aparelhos de repressão do Estado, como as polícias civil e militar. Para além dos jagunços particulares contratados por esses grileiros contemporâneos, existem os jagunços pagos pelo dinheiro público e que ficam a disposição desses “empreendedores” que se utilizam dessa prática para benefício próprio, avanço do Agronegócio, ampliação do sistema capitalista de produção e destruição de várias comunidades que precisam da terra.

Mas em suma, quem são esses grileiros e porque recebem esse nome? Para Motta (2001) os substantivos grileiro e grilagem tem uma origem em comum. Deste modo ela nos revela a seguinte informação.

Os termos surgiram a partir de uma prática muito antiga de colocar um papel (contendo um tipo de “comprovação” de propriedade) dentro de uma gaveta junto com alguns grilos. O papel, após algumas semanas, passa a ter uma aparência envelhecida em razão dos dejetos daqueles insetos. Com este papel envelhecido pela ação dos grilos, a pessoa visa comprovar a antiguidade de sua ocupação (MOTTA, 2001, p. 4).

Através da citação acima a autora nos mostra de forma mais clara, a atitude capciosa dos grileiros para forjar documentos falsos. Eles se utilizavam de uma técnica astuta para produzir uma aparência de velhice nos documentos adquiridos para conseguir burlar as leis e ao mesmo tempo conseguir alcançar o principal objetivo de sua astúcia, a terra que estão sobre posse das comunidades tradicionais e originárias. Se valer de tais

mecanismos não é a única tática utilizada pelos dominadores do meio rural, mas apenas uma das formas pelas quais os moradores dessas comunidades sofrem tais investidas. Márcia Motta vai além e nos dá uma informação ainda mais precisa quando diz:

Para além da origem do termo, a Grilagem constitui-se hoje num “Sistema ou organização ou procedimento dos grileiros”. Estes últimos são “indivíduo[s] que procura[m] apossar-se de terras alheias mediante falsas escrituras de propriedade”. A definição presente no dicionário permite-nos compreender de imediato a ilegalidade, ou melhor, a ação criminosa conhecida como grilagem (MOTTA, 2001, p. 4)

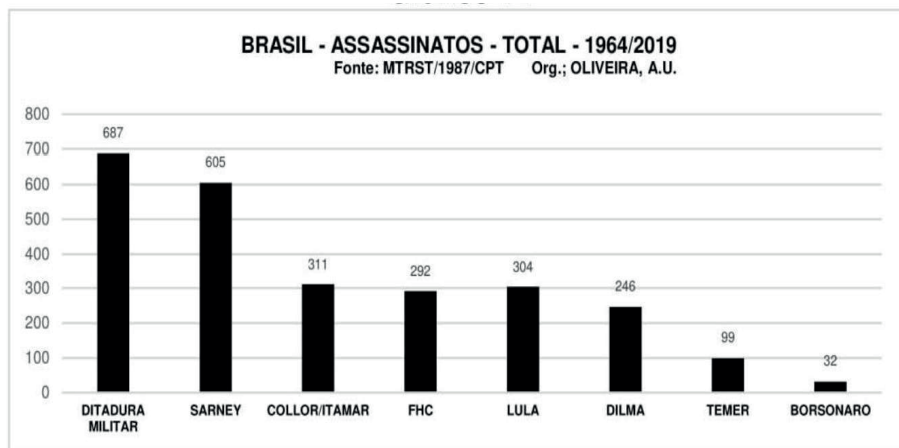
O que torna esses fatos mais graves é perceber que os grileiros depois de ações como essa, conseguem a legalização dessas terras junto aos órgãos públicos e a configuração que conhecemos continua a ser aplicada em todo território nacional. Ademais sempre quem sai prejudicada é a parte mais vulnerável da situação, isto é, as comunidades que perdem suas posses. Sobre esse tema o professor Ariovaldo Umbelino nos diz que

A legalização da usurpação das terras pelos grileiros para sua transformação em propriedade privada se constitui historicamente por meio da violência e do conflito. Isso é consequência da resistência e da luta dos povos e comunidades que mantêm uma ocupação da terra fundamentada em distintos conteúdos de apropriação que negam os da propriedade privada capitalista (OLIVEIRA, 2020, p. 57)

Ele relata que mesmo sofrendo revés da justiça esses camponeses continuam resistindo para não sofrer os desenraizamentos de suas terras. Dessa forma os conflitos se dão não apenas por questão de perda material de seus bens constituídos através de muito trabalho, mas também pela clara e manifesta negação a forma de produção capitalista, assim como de seus mecanismos de monetização da terra. Sob esse aspecto de luta os conflitos geram maiores tensões que acabam por gerar muitos assassinatos, ameaças e perseguições.

Para detalhar melhor esses conflitos que resultam em assassinatos, Ariovaldo Umbelino traz um levantamento em números totais e médias anuais no seu trabalho intitulado: *Camponeses, Quilombolas, Indígenas e grileiros em conflitos no campo brasileiro*. Ao falar sobre o tema dessas tensões no campo ele diz que “Um dos pontos mais trágicos dos acontecimentos envolvendo os movimentos socioterritoriais no campo brasileiro são os assassinatos. Eles têm ocorrido em grande quantidade e por isso apresentaram o dado de 2.576 assassinatos em conflitos no campo de 1964 a 2019” (OLIVEIRA, 2020, p. 26). Para essas informações ficarem mais claras, vou utilizar alguns de seus gráficos usados no trabalho anteriormente citado.

Gráfico 1



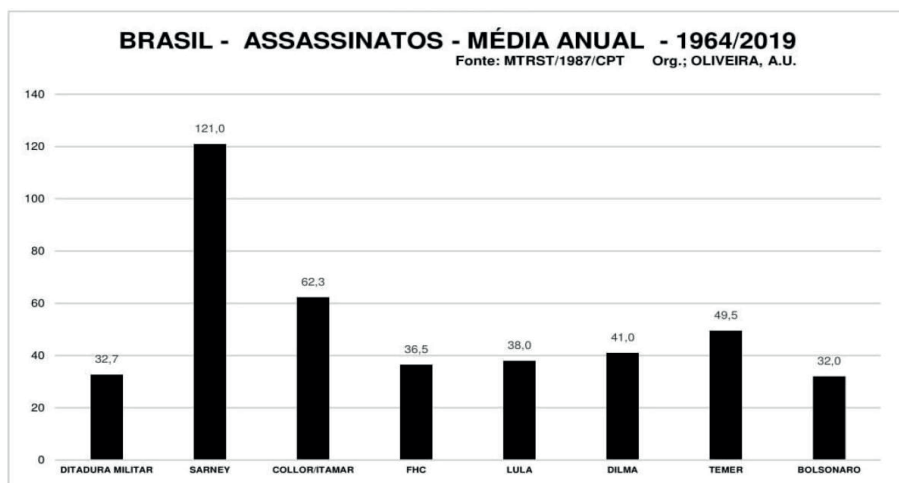
Fonte: Texto do OLIVEIRA, A. U. (2020) - *Camponeses, Quilombolas, Indígenas e grileiros em conflitos no campo brasileiro*. Página 29

Através do **gráfico 1** podemos perceber que os assassinatos ocorridos no campo e que foram contabilizados nesse período entre 1964 a 2019, foram distribuídos em números por Governo. Deste modo Oliveira (2020) nos traz as seguintes informações: No período da ditadura militar ocorreram cerca de 687 assassinatos, no período de José Sarney foram contabilizados 605. Já na união dos governos de Fernando Collor de Mello e

Itamar Franco foram registrados 311. Em seguida no período de Fernando Henrique Cardoso-FHC, foram contabilizados 292 assassinatos. Em seguida no século XXI tivemos quatro governos que também foram registradas tais atrocidades, sendo eles distribuídos da seguinte forma: 304 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, 246 durante o período comandado por Dilma Rousseff, 99 no período de Michel Temer e por fim fechando no ano de 2019 com 32 assassinatos no primeiro ano do mandato do atual presidente Jair Bolsonaro.

Logo depois de apresentar a sequência dos números totais de assassinatos em conflitos no campo, Ariovaldo Umbelino traz a média anual desses acontecimentos seguindo o mesmo recorte temporal e fazendo a mesma distribuição por governos. Isso é o que ele mostra em seu texto e que serão reproduzidas tais informações no gráfico a seguir.

Gráfico 2



Fonte: Texto do OLIVEIRA, A. U. (2020) - Camponeses, Quilombolas, Indígenas e grileiros em conflitos no campo brasileiro. Página 30.

Após observar os dados do **gráfico 2** podemos perceber os seguintes resultados: “O dado que representa a média anual de assassinatos no campo brasileiro por governos entre 1964 e

2019 [...], foi o seguinte: ditadura militar 32,7; governo Sarney 121,0; Collor/Itamar 62,3; FHC 36,5; Lula 38,0; Dilma 41,0; Temer 49,5; e, Bolsonaro 32,0” (OLIVEIRA, 2020, p. 29). Diante dos dados apresentados nesse período de 55 anos, percebemos quantas vidas tem sido ceifada por causa desses conflitos do campo. Sabemos que esses dados por mais fidedignos que sejam, computam apenas os assassinatos ocorridos em zonas mapeadas, e que o número de assassinatos levando em conta o contexto geral das zonas de conflito são muito maiores. Porém Oliveira foi muito feliz em revelar essas informações para trazer à tona o quanto esses conflitos são prejudiciais, sobretudo, para a parte mais fragilizada que são os moradores do campo.

Por fim, reiteramos que o avanço do capitalismo no meio rural é o principal responsável pelos conflitos, e consequentemente por todas as barbáries que vem sendo feitas com muitas comunidades do campo. A ideia de que o rural é atrasado, sem valor e improdutivo nos termos que se necessita, tem sido vendida para depois de ter essa ideia internalizada, logo apresentada como problemática, venha o segundo passo, o que seria? A apresentação da solução. O Agronegócio é a “solução” que resolveria toda essa problemática e então traria o chamado “desenvolvimento”. Essa ideia tem atraído muitos políticos que se submetem a esses processos de reprodução do capital sem levar em consideração os grandes estragos ambientais, sociais e culturais que esses mega projetos trazem imbricados consigo.

A princípio ou olhando de relance, eles parecem até ser atraentes, mas no âmago desses projetos estão todos os mecanismos de exploração e dominação do ser humano, com objetivo unicamente de reprodução das ideias capitalistas de produção. Esse processo de dominação se inicia quando são tomadas as terras dos moradores do campo, em seguida passam a explorar sua força de trabalho e culmina com as formas de trabalhos sub humanos na qual são submetidos para poder colocar o pão na mesa. Sem-terra e muitas vezes sem teto, o

que resta é aceitar trabalhar para os próprios malfeitores. O que de fato compreendemos então é que os conflitos no campo são presentes desde os primeiros momentos da colonização e permanecem até hoje. Muda-se as formas, atualizam-se os mecanismos de dominação, mas sempre as tensões estão presentes no cenário rural brasileiro. Dito isso encerramos, trazendo uma citação de Silva (2018) que reflete de forma real a situação do país no que tange as formas de uso da terra, bem como dos conflitos do campo. Assim ela pontua dizendo:

Muitas são as formas históricas de acesso, uso e apropriação da terra. Esses são processos que geram diversos conflitos na história da humanidade. No caso específico da realidade brasileira, a terra, na sua dimensão política e econômica, é um bem que envolve muitas tensões e conflitos de disputa. Por se tratar de um meio de produção de riqueza bastante valioso, dispondo de diferentes possibilidades de exploração, o seu acesso, uso e apropriação são desiguais, envolvendo violência institucional, material e estratégias políticas que promovem concentração e expropriação (SILVA, 2018, p. 483).

Ademais como nos mostra as projeções do Ministério da Agricultura para o Agronegócio no decênio de 2021 a 2031 a proposta é aumentar circunstancialmente a produção de grãos, gerando mais conflitos, assassinatos, desapropriações e desenraizamentos de camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, enfim, de muitas comunidades rurais. O que resulta de tudo isso são mais criações de latifúndios, a destruição de muitos para o benefício de poucos.

Considerações

O ser humano é constituído a partir de várias construções que ocorrem ao longo de sua vida. Construções materiais, socioemocionais, afetivas, sociais e simbólicas, com base em suas experiências históricas e presentes em seu cotidiano. De acordo com esses pressupostos, discutir o valor das coisas torna-se uma tarefa muito difícil, haja vista, que a valoração em si é uma palavra muito singular e relativa que varia de pessoa para

pessoa. Porém sabemos que o quanto mais próximo o indivíduo está daquilo na qual se avalia, mais fidedigna e perto da realidade é avaliação do mesmo. Quando nos propomos a discutir o quanto vale a terra, temos como ponto de referência os atores do campo, que não apenas estão próximos, mais que tem um relacionamento direto com a terra. Partindo dessa referência, descobrir quais sentidos, materiais e simbólicos eles atribuem a terra, ao território e a territorialidade. O entendimento sobre esses aspectos seria uma chave de interpretação para o motivo de tantos embates no campo, assim como porque essas comunidades em sua maioria resistiam com tanto afincio e convicção no objetivo que queriam (defender a terra). Aliada a essa busca de compreensão sobre a valoração da terra, buscamos dialogar sobre o avanço do capitalismo no meio rural, como causador dos desenraizamentos observados nas comunidades do campo.

Portanto chegamos à conclusão que o avanço do capitalismo no meio rural é o principal causador dos conflitos e tensões no campo. O avanço do capital de várias formas, sendo o Agronegócio o mais comum em nossa região, tem causado grandes estragos nas comunidades tradicionais e originárias. Assim os desenraizamentos da terra provocam várias consequências nocivas a esses povos, consequências essas, na maioria das vezes irreversíveis, que deixam marcas profundas por toda vida. O capitalismo através do Agronegócio, trata-se, pois, de um “sistema colonial secular que, além de devastar física e culturalmente as populações originárias, também garantiu a instituição das grandes propriedades privadas nas mãos de poucos” SILVA, 2018, p. 483). Por fim o valor da terra a partir da perspectiva do camponês vai muito além do seu valor material e monetário, aliás, não se pode nem atribuir um valor monetário pois não se trata de uma materialidade vazia de sentidos, histórias, construções socioculturais e afetivas que estão juntos em seu pacote de valores inegociáveis. Sendo assim se há um preço que poderíamos atribuir a terra com base nas

informações anteriormente citadas e que pudesse responder à pergunta: Quanto vale a terra? A resposta seria: A terra tem o valor da luta, da resistência, da resiliência que está sobre a vida de cada um que não mede esforços para defendê-la.

Bibliografia

ÁGUAS, Carla L. P. . Terra e estrutura social no Brasil: exclusão e resistência das comunidades negras quilombolas. **REVISTA ANGOLANA DE SOCIOLOGIA**, v. 10, p. 131-148, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/274?lang=en>. Acesso em 10 de jun. 2022.

ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. **Petrópolis: Vozes**, 2014.

BRASIL, 2009: Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm. Acesso em: 15.Mar. 2022.

HERMES, Adriano Luiz, et al. Dicotomia dos entre terra e território indígena. 2017. Disponível em: <http://www.site.ajes.edu.br/direito/arquivos/>. Acesso em: 25 de mai. 2022.

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Projeções do Agronegócio Brasil 20/15 a 2024/25 Projeções de Longo Prazo**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/projecoes-do-agronegocio/projecoes-do-agronegocio-2020-2021-a-2030-2031.pdf/view>. Acesso em 3 de jun. 2022.

MOTTA, Márcia; PINHEIRO, Theo,. A Grilagem como legado; **VOLUNTARIADO E UNIVERSO RURAL**. RIO DE JANEIRO, VICIO DE LEITURA, 2001. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Politica_Agraria/7MottaAGrilagemcomoLegado.pdf. Acesso em: 03 de jun. 2022.

OLIVEIRA, A. U.. Camponeses, quilombolas, indígenas e grileiros em conflitos no campo brasileiro.. In: CRUZ, Rita de Cássia A. da; Carlos, Ana Fani A.; (Orgs).. (Org.). Brasil, Presente. 1ed. São Paulo: Ed. FFLCH, 2020, v. 1, p. 9-54.

PRINTES, R. B. **Território e territorialidade**: revisando conceitos diante da complexidade da sociodiversidade. V Seminário Observatórios, Metodologias e Impactos. Unisinos, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/ihu/v-seminario-observatorios/27-printes-territorio-territorialidade.pdf>. Acesso em: 30 de Mar. 2022.

SILVA, E. C. A.. **Povos Indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE**, v. Especial, p. 480-500, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 de mai. 2022.

A QUESTÃO AGRÁRIA E DESAFIOS DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA NO ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL NO ESTADO DO PIAUÍ, BRASIL

Adilson de Apiaim
Lucineide Barros Medeiros

Introdução

O objetivo deste estudo é entender por que no Assentamento 17 de Abril, situado na zona rural do município de Teresina (PI), passados mais de 18 anos da desapropriação do latifúndio que lhe deu origem, as famílias ainda não acessaram os primeiros recursos financeiros para desenvolver a política de produção e reforma agrária. Diante desse desafio, será analisada a política de assentamento, considerando o processo de regularização fundiária, o desenvolvimento das políticas públicas de assistência técnica e os meios de produção dos assentados, partindo da constatação que no Brasil há uma das mais elevadas taxas de concentração de terra do mundo e que, dentre as consequências desse quadro tem as enormes desigualdades sociais e econômicas, entre as mais destacadas no mundo.

Neste sentido, a discussão sobre fronteiras se torna importante para a compreensão dos lugares, dos trânsitos e impedimentos geográficos, políticos e institucionais diante de determinados processos, considerando a compreensão de Martins, quando afirma que “A fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica”. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas e demarcada por conflitos que nela se ocultam. (MARTINS, 2009, p.11).

Por essa linha, compreende-se que o modo de realização da política de reforma agrária no Brasil impõe determinadas fronteiras, assegurando desafios e limites para o acesso pleno aos direitos; pelo caso do Assentamento 17 de Abril, observa-se que a política de regularização fundiária é central nessa discussão, pois, ao mesmo tempo que aparenta uma ultrapassagem da realidade de dificuldade de acesso à terra, funciona como limitação ao avanço da incidência dos movimentos sociais e da organização comunitária, impedindo a ultrapassagem da fase inicial para que se chegue à consolidação do assentamento.

O tratamento do fenômeno em estudo considera a compreensão de Minayo (2002) sobre a dinâmica de aproximações sucessivas da realidade, a partir do seu movimento, dialogando também como Soares (2012) quando afirma que é a partir do real que o concreto ganha sendo e possibilita análises que evidenciem suas determinações. Nessa construção metodológica, realizou-se o estudo de aportes teóricos que refletem sobre os desafios da questão agrária e da reforma agrária, associado à análise de documentos que abordam a questão agrária, como a primeira Lei de Terra, o Estatuto da Terra, a Constituição Federal de 1988 e pesquisas recentes sobre o Assentamento 17 de Abril.

Destaca-se que o procedimento protocolar de assentamento foi iniciado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 2005. Contudo, de acordo com o órgão, para implementar um Projeto de Assentamento (PA), são necessárias as seguintes providências, todas sob a responsabilidade da União: a) Obtenção da terra, criação do projeto e seleção dos beneficiários; b) Aporte de recursos de créditos para apoio, instalação e para a produção; c) Infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica); d) Titulação (concessão de uso/título de propriedade) de responsabilidade da União (BRASIL, 2022).

Efetivamente, o processo de assentamento se inicia quando o INCRA publica a Portaria, informando os dados do imóvel; a capacidade estimada de famílias e o nome do projeto de assentamento. De acordo com dados constantes no Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA/INCRA), referentes ao período de 01/01/1900 até 01/11/2021, a terra do Assentamento “PA 17 de Abril/Junco” foi obtida pelo Instituto em 07/12/2004, por meio de desapropriação. O PA está inscrito com o código PI0362000, com ato de criação, publicado na Portaria nº 48 de 13/09/2005 e conta com uma área de 1.014.6940 hectares e capacidade para oitenta famílias. De acordo com a classificação interna do órgão, o Projeto de Assentamento se encontra na fase nº 03, que corresponde a “assentamento criado”, sendo que a integralização formal do processo é composta por 07 fases: fase 00 - em obtenção; 1 - pré-projeto de assentamento; fase 2 - assentamento em criação; fase 3 - assentamento criado; fase 4 - assentamento em instalação; fase 5 - assentamento em estruturação; fase 6 - assentamento em consolidação; fase 7 - assentamento consolidado (BRASIL, 2022).

A presente discussão apresenta uma análise crítica dessa situação, considerando os entraves e a morosidade integrantes desse processo como parte da questão agrária que existe no Brasil, enfrentada pelos movimentos sociais do campo, através de táticas de mobilização para a ocupação do território improdutivo e pressão, junto aos órgãos oficiais responsáveis pela promoção da política da reforma agrária para que realizem o processo de destinação da terra, por meio do que se denomina de regularização fundiária e, a partir daí, cumpram as fases do processo de assentamento viabilizando as condições de viver e produzir na terra. Na primeira parte, são apresentados elementos que denotam a importância e urgência do debate da reforma agrária no Brasil para, na sequência, situá-los esses elementos no contexto da questão agrária, tendo em vista o caso do Assentamento 17 de Abril.

A Urgência do Debate e a Importância da Reforma Agrária

Segundo Darcy Ribeiro (1995), o Brasil é um território marcado por numerosos conflitos agrários, iniciados com as violências praticadas contra os mais de cinco milhões de indígenas que viviam em comunidades e aldeias, povoados com quinhentos a três mil habitantes, falando centenas de línguas diferentes. Os portugueses, ao invadirem esses territórios, inauguraram a ideia de propriedade privada da terra, dividindo-a em capitanias hereditárias, ou seja, em grandes fazendas, destinadas aos “nobres” invasores, que ganharam o direito de explorá-las com total apoio da coroa portuguesa.

Na arquitetura desse processo, também se destaca a escravidão imposta aos negros traficados da África, desde, aproximadamente, 1550, e “libertos” oficialmente somente no ano de 1888, três décadas, após a promulgação da primeira Lei de Terras, o que funcionou como impedimento à aquisição de terras e bens por essa da população empobrecida, que era a maioria. Logo no primeiro parágrafo, a Lei contradita a liberdade das pessoas escravizadas: “Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850, s/p).

Assim, a primeira Lei de Terras manteve inalterada a estrutura fundiária, marcada pela concentração da terra e exclusão socioeconômica de grande parte da população e de modo direito de camponeses e trabalhadores rurais. É nesse contexto que se dá o protagonismo de movimentos sociais, a exemplo do Movimento Sem-Terra (MST), realizando ocupações, reivindicando políticas públicas de assentamentos, como componente de uma política de reforma agrária, com justiça fundiária, respeito ao meio ambiente e soberania alimentar do país.

A questão agrária se articula nesse contexto de acumulação de capitais, aliada à modernização da agricultura, sob o domínio de grandes empresas, mas também pressupõe a atuação dos

movimentos sociais construídos por camponeses e agricultores familiares, pois se constitui como um movimento fronteiriço, este que, na visão de Martins (2009), é um fenômeno que pode ser situado na compreensão de frente de expansão e frente pioneira. O autor explica que além da questão econômica, de compra e venda da terra, crescimento da agropecuária e da indústria, ocasionada pelo aumento das exportações e das ações governamentais, característico da frente pioneira, há também relações que tradicionalmente e, excepcionalmente, ainda se movem em raros lugares, em consequência de características próprias da agricultura de roça, com “deslocamento lento regulado pela prática da combinação de períodos de cultivo e períodos de pousio da terra”, configurando a frente de expansão. (MARTINS, 2009, p.149).

Nesse embate, é possível identificar conquistas importantes dos movimentos sociais do campo; destaca-se, em especial, a ação do MST a partir dos anos 1990, promovendo ocupações de terra em todo o país. Contudo, após a ocupação, são vários os obstáculos a serem superados pelas famílias que lutam pela reforma agrária. Segundo Stédile (2020), mesmo com a desapropriação do latifúndio via ação indenizatória pelo poder público ao fazendeiro, vários anos depois, as famílias assentadas continuam a enfrentar as mesmas condições difíceis enfrentadas nos acampamentos, pois o processo de assentamento requer a desapropriação ou outra forma de aquisição da terra e outras políticas de suporte, como infraestrutura; concessão de crédito facilitado e de custo adequado para aquisição de insumos; assistência técnica para o manejo do solo, de outros recursos naturais e para a gestão da produção; em síntese, requer apoio e financiamento público.

Mesmo existindo vários tipos e formas de realização da reforma agrária ao redor do mundo, compreende-se que a sociedade brasileira precisa construir a sua, em sintonia com realidade agrária que lhe é específica. Fernandes (2008) define a reforma agrária como uma política territorial que serve para

minimizar a questão agrária, que é um problema estrutural do capitalismo, integrando a sua lógica de desenvolvimento gerador de desigualdades, expropriações, subalternizasses, explorações e expulsões, destruindo e recriando o campesinato. Bruno (1995, p. 5) destaca que “(...) considera-se reforma agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra mediante modificação no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e do aumento da produtividade”.

No caso do Assentamento 17 de Abril, esses princípios são submetidos à interdição criada no interior da dinâmica institucional. Consta no site do INCRA¹ que o Crédito de Instalação é a primeira etapa de financiamento e pressupõe a liberação de recursos, em até nove modalidades, com linhas voltadas a diferentes públicos e situações, para assegurar a instalação e o desenvolvimento de atividades produtivas no assentamento. Uma dessas linhas é o Apoio Fomento, para viabilizar projetos voltados à promoção da segurança alimentar e nutricional e de estímulo à geração de trabalho e renda. Outra linha de crédito importante vem do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), vinculado ao Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), também voltado para custeio e investimentos em implantação, ampliação ou modernização da estrutura de produção, visando à geração de renda e à melhora do uso da mão de obra familiar; no momento de finalização deste trabalho, no mês de setembro de 2022, identificou-se na página eletrônica do BNDES² um informe sobre a suspensão de protocolos de pedidos de financiamento; além disso, outros empecilhos impedem um fluxo processual que ultrapasse as primeiras fases.

1 Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/credito>. Acesso em 30 nov. 2022.

2 Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf>. Acesso em 30 nov. 2022.

Após dezoito anos de existência do assentamento, ainda não houve a liberação de nenhum dos apoios citados acima; essa é a realidade que se reproduz em outros assentamentos rurais no Brasil, pois integra a lógica de interdição à reforma agrária.

Diante desse cenário, Bruno (2005, p.06) afirma a importância da concepção de reforma agrária alinhada à reforma fundiária, reconhecendo a existência de uma questão agrária no Brasil para que, a partir daí, se possa adotar medidas de superação na contração da concepção que reduz a reforma agrária a mecanismos de modernização tecnológica na agricultura, resultando no favorecimento dos grandes empreendimentos em desfavor da produção camponesa e familiar. Carvalho (2016) ressalta que pequenos agricultores sempre foram tratados com desdém, discriminação e humilhação, além de sofrerem perseguições políticas.

Devido a dificuldade de produzir a existência da terra, aproximadamente 20% das famílias de origem do assentamento não conseguiram resistir a violências social e econômica, acabaram desistindo do assentamento. Um dos critérios básico dessa desistência é a falta de acesso a políticas públicas para desenvolver a produção de subsistência na terra.

Como se pode constatar, anteriormente, apenas quinze famílias, das oitenta existentes no assentamento, têm algum acesso a estrutura de irrigação e produção de alimentos, mesmo em condições precárias, as demais sessenta e cinco famílias precisam contar com o clima e a sorte da natureza em oferecer um bom período de chuva regular nos quatro meses de inverno.

A Questão Agrária e o Assentamento 17 de Abril

Stédile (2012, p. 17-18) ressalta que a questão agrária consiste em um “conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a

posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”. Tomou-se o caso do Assentamento 17 de Abril, como uma expressão desse fenômeno, considerando que a sua origem se vincula à realidade predominante no Brasil, de terra concentrada, impedida de cumprir função social e, a partir da ocupação, associada a um conjunto de ações organizativas promovidas pelo movimento social, iniciou-se o processo de assentamento em meio a diversas dificuldades.

A ocupação foi realizada como parte da práxis de luta realizada pelo MST no dia 17 de abril de 2004, em um terreno situado às margens da BR-316, no Km 21, distante 25 km de Teresina, capital do Piauí, na fazenda Junco, de propriedade de Ciro Nogueira Lima, com dominialidade do terreno em nome de Agropecuárias e Imóveis Ltda. Esse imóvel é uma das propriedades que representa a força de um dos maiores oligárquica da estrutura agrária piauiense. Na época da ocupação do latifúndio em 2004, Ciro Nogueira Lima era deputado federal. Mas na atualidade, é um dos homens mais importante do governo Bolsonaro, ocupa o cargo de ministro da casa civil, ou seja, comanda uma das mais forte e simbólica estrutura de poder de Estado.

A ocupação, em um ato reivindicatório, inscreveu, desde o primeiro momento, a demanda de desapropriação do latifúndio improdutivo para fins de reforma agrária. Um ano mais tarde, no dia 06 de setembro de 2005, foi concedido, à coordenação estadual do MST, o ato de posse e desapropriação da fazenda Junco, pelo INCRA. Desde então, oitenta famílias foram aptas para serem assentadas. Um dia após a emissão de posse, houve um enorme incêndio, algo estranho e inexplicável, pois, mais 80% das barracas foram totalmente consumidas pelas chamas. E assim:

Um pensamento que se alastrou foi a coincidência entre o dia que o título de posse da terra foi entregue aos acampados (dia 06 de Setembro) e a ocorrência de um incêndio devastador 24 horas depois. Os burburinhos

no 17 de Abril levantavam a possibilidade de fogo ter sido provocado intencionalmente. (SILVA e ALENCAR, 2008, p. 77)

Alguns dias depois, os novos assentados organizaram-se para a construção do assentamento, situado a 4 km das margens da BR316, no interior da fazenda desapropriada. Apesar das intempéries e limitações materiais, as famílias avançaram, em regime de mutirão, construindo os espaços coletivos. Uma das maiores dificuldades nesse primeiro momento foi o acesso à água, pois as famílias precisavam realizar deslocamentos a pé, de bicicleta, conduzindo carrinhos de mão, todos os dias, percorrendo os quatro quilômetros até o local de origem do acampamento, onde havia um poço tubular e um chafariz para pegar e conduzir em pequenas vasilhas de água em (baldes, tambores e galões); os estudantes também faziam esse mesmo percurso para chegar à escola, geralmente a pé. Essa situação exigente de grandes esforços físicos, associada à falta de água potável e a alimentação precária ocasionava debilidades na situação de saúde das famílias e diversas crianças desenvolveram o quadro de subnutrição; além disso, enfrentavam também o preconceito social externado pelos moradores das comunidades circunvizinhas que, pelo senso comum, só conseguem enxergar ocupantes como invasores da propriedade alheia.

Com o avanço da organização e lutas, algumas conquistas foram sendo concretizadas no recente assentamento; no interior da fazenda já desapropriada, as oitenta famílias construíram uma agrovila com barracas de palha e taipa, em seguida foram conquistando outras benfeitorias. No ano de 2006 foram construídos dois poços tubulares e o encanamento de água nas casas de taipa; em 2006 um terceiro poço foi construído para a produção de alimentos no projeto cinturão verde; em 2007 houve a instalação da rede de energia elétrica; em 2007 a construção da Unidade Escola Lucas Meireles; em 2008 e 2009 foram construídas oitenta casas de alvenaria com 64m²,

três quartos, uma sala, cozinha e um banheiro interno; e, por fim, uma casa de farinha pela prefeitura municipal de Teresina verba do orçamento popular.

O território social institucional da comunidade foi organizado em oito núcleos de famílias, cada grupo composto por dez famílias assentadas, sendo as mesmas distribuídas em duas ruas principais com quarenta famílias em cada rua da agrovila.

Passadas quase duas décadas de assentamento, e as famílias não foram contempladas com financiamentos, assistência técnica e infraestrutura para compor as áreas de produção agrícola. No ano de 2022, a área total do assentamento, de 1.049 hectares, contava com apenas dois campo de produção coletiva equipado com água e energia para os processos de irrigação, atendendo somente oito famílias assentadas no projeto de cinturão verde, aproximadamente 6% do total de famílias existentes. E um segundo grupo de mulheres com apenas sete famílias, sendo o poço construído, a primeira fase em 2013 e a segunda fase em 2014, e, somente em 2019, foi concluído pela prefeitura municipal de Teresina e o início dos meios de produção no espaço de cinco hectares.

No mesmo ano, aproximadamente 30% das famílias assentadas participavam de programas governamentais, envolvendo aquisição pública/venda de alimentos. Trata-se do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos articulados com o mercado local que recebe o produto diretamente do agricultor. Há, ainda, o Programa de Alimentação Saudável (PAS) em que os alimentos produzidos pelos assentados são comprados pelo governo do Estado para serem distribuídos à populações em vulnerabilidade social nas associações de bairros e periferia da capital.

Apesar da qualidade dos alimentos produzidos nos campos irrigados, livres de agrotóxicos, as famílias assentadas enfrentam dificuldades para alcançar condições econômicas satisfatórias,

devido ao alto custo da energia elétrica e à falta de condições estruturais apropriadas ao escoamento da produção, situação que reduz bastante a margem de lucro, muitas vezes, há empate entre o investimento e o resultado final e em várias situações há prejuízo. A falta de equipamentos especializados para o trabalho agrícola torna o trabalho árduo, lento, exigente de grande esforço físico e impede a potencialização dos resultados, mais um indicador de interdição da superação da questão agrária, especialmente quando se compara às condições de produção dos empreendimentos agrícolas do agronegócio no Estado.

As famílias chegaram a receber um recurso público do Crédito de Apoio Inicial, porém, a falta das condições adicionais de suporte impediu que este se convertesse em oportunidade efetiva para as mesmas:

A criação de caipirão, investimento feito pelos assentados com o dinheiro do Crédito Apoio Inicial, concedido pelo Governo Federal, foi prejudicado. Cada família tinha seu dinheiro onde criava uma média de 100 frangos, adquiridos com os R\$ 2.400,00 de crédito. Por falta de água, os animais foram morrendo aos poucos. Ao final de um breve período, restavam apenas os galinheiros vazios. (SILVA e ALENCAR, 2008, p. 83):

Quando houve o recebimento dos recursos, não havia energia elétrica e o poço tubular ainda não havia sido construído, sem falar na dificuldade para adquirir ração, tudo isso, devido à morosidade do processo que, nessa situação, não rendeu o resultado esperado. Essa realidade demonstra descaso do poder público com a reforma agrária; amparado por uma dinâmica institucional que parece justificar a situação; observa-se que as medidas e recursos são insuficientes e quando são viabilizados se realizam em ações desconexas e sem efetividade. Vendramini (2005) afirma que na nova vida, os assentados estes se deparam com

um conjunto de necessidades que não fazia parte do seu cotidiano, no acampamento e antes dele. São desafiados a assumir tarefas complexas. É preciso planejar a vida e o trabalho, decidir a forma de organização da produção (coletiva ou individual), o que plantar e onde plantar, com

quais recursos, fazer projetos para buscar financiamentos, buscar assistência técnica, negociar com agentes externos. Necessitam também de pensar as casas, na escola, na saúde, nas estradas. Os assentamentos rurais no Brasil têm sido feitos sem condições mínimas de vida e de trabalho (p.72).

Andrade (20093) destaca que a burocratização, a falta de recursos, infraestrutura nas áreas em processos de assentamentos provocam as mais diversas violências sociais deliberadas pelo Estado e é isso que se pode observar no exemplo do Assentamento 17 de Abril. As dificuldades impostas, muitas vezes, se tornam insuportáveis, levando famílias a desistirem da luta pela terra. Os dados do SIPRA/INCRA de 2021 mostram que o Assentamento 17 de Abril passou a contar com duas famílias a menos, em relação ao total de famílias do início do assentamento, é possível que essa realidade de dificuldades tenha sido determinante.

No 17 de Abril não foi realizada a demarcação da área total do assentamento com destinação dos lotes individuais à cada família; o único espaço demarcado à época da realização deste trabalho era o institucional, que é o espaço social coletivo, onde se encontram as moradias em formato de agrovila, cabendo a cada família um lote de aproximadamente 30 metros de largura, com 200 metros de comprimento.

A falta da continuidade no processo de regularização, com a etapa seguinte de demarcação dos lotes e comprimento das demais etapas previstas na dinâmica processual impede que as famílias realizem projetos de investimento financeiro por conta própria ou com o suporte do Estado e, assim, enquanto a regularização e demarcação da terra não forem concluídas, dificilmente as famílias assentadas irão adquirir os financiamentos de capital, acessando projetos importantes para o processo de consolidação como o Fomento e o Programa

3 Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6 GT. Acesso em 10 set. 2022>.

de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf-A), que compõem as modalidades de créditos previstos no processo de instalação do assentamento.

Mas na área social coletiva do assentamento está localizada a Unidade Escolar de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - Lucas Meirelles, fundada em 2008; uma instituição de ensino público da rede pública estadual de educação, que atende aproximadamente cento e cinquenta estudantes todos os anos, promovendo o ensino médio regular completo, no período da tarde e os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EJA) à noite.

Essa conquista representa para as famílias um espaço de grande relevância para a comunidade nos processos de formação e qualificação profissional, bem como oportunidade de trabalho e geração de renda, pois sete famílias assentadas trabalham na gestão e administração da escola, compõem o quadro de funcionários contratados pelo poder público. Além disso, a escola também é um espaço de realização de encontros, reuniões, assembleias, brincadeiras, oficinas, festas e discussões sobre os problemas e temas relevantes a comunidade. Desse modo, a escola contribui, juntamente com o MST, para o cultivo das energias que fizeram a comunidade se formar e buscar seus direitos, acenando a possibilidade de superação da realidade atual.

Em uma pesquisa (UELM, 2018), realizada pelos estudantes do Ensino Médio da Unidade Escolar Lucas Meireles com orientação do professor de matemática, foi constatado que, em 2018, das oitenta famílias que residem na comunidade do Assentamento 17 de Abril, apenas 33,66% retiravam o sustento do trabalho na terra; 25,25% tinham seus rendimentos vindos da aposentadoria; 14,36% de trabalho considerando autônomo; 10,4% estavam empregados na região, sem carteira assinada; 7,43% empregados com carteira assinada e contrato temporário; 6% eram pensionistas e 2,48% responderam que realizam outras atividades.

Com os resultados dessa pesquisa, pode chegar mais perto da compreensão sobre algumas das repercussões dos entraves produzidos no contexto da política de assentamento promovida pelo Governo Federal; é emblemático que após dezoito anos de início das primeiras intervenções oficiais de assentamento, somente 33,66% da população consiga sobreviver com a atividade de produção relacionada ao trabalho com a terra. Daí, pode se compreender que a questão fundiária é parte do processo de realização da reforma agrária, mas exige a realização dos outros passos, sob pena de essa ação importante esvaziar-se quando essas outras fases não são dados. Além disso, parece funcionar como um limitador institucionalizado para o avanço da superação da questão agrária.

Considerações finais

O Assentamento 17 de abril se destaca pela sua diversidade produtiva, apesar da pequena extensão de terra cultivada, devido à falta de incentivo financeiro, de assistência técnica e infraestrutura adequada e pelo fato de não ter sido demarcada em sua totalidade.

Nota-se, a partir do caso estudado, o descaso do poder público com a política da reforma agrária, criando limites institucionais à superação da questão agrária, ancoradas em contradições engendradas no modo de realização da política de reforma agrária, neste intuito, persistente em conflitos fronteiriços demarcados desde o processo colonial, e que se reproduzem nas dinâmicas contemporâneas, como parte ritos institucionais legalmente justificados.

Portanto, decifrar essa lógica de fronteira requer a compreensão sobre os impasses históricos, econômicos e políticos que demarcam a questão agrária no Brasil, como parte da lógica capitalista e agrária, em determinados momentos aparecendo com feições de promoção de direitos, como no

caso dos processos de início dos assentamentos, que não passam da fase da regularização fundiária, deixando os assentados a mercê da sorte.

Porém, o contato com essa realidade também legitima a ação dos movimentos sociais do campo que na interatividade fronteira com essa contradição, continuam buscando e construindo travessias através do enfrentamento às condições adversas, de conflitos permanentes, que vão além dos espaços geográficos e alcançam espaços institucionais de promoção das políticas públicas, no caso em apreço, da política oficial de reforma agrária.

A persistência das famílias do Assentamento 17 de Abril, acompanhadas pelo MST demonstra a possibilidade de superações sucessivas, seja pela produção de alimentação saudável de suas famílias, seja pelo cultivo da organização comunitário, pelo investimento nos processos educacionais, e de defesa da escola pública do campo no/do assentamento, como parte da luta pela realização do conjunto das medidas que compõem o rito processual da regularização fundiária e do processo de consolidação do assentamento que passam pelo acesso a assistência técnica, crédito e infraestrutura.

Compreende-se que numa região como a do nordeste brasileiro, localizada de modo especial na transição do semiárido para a mata dos cocais, onde não chove regularmente durante seis meses fica quase impossível dos assentados produzirem seus alimentos, sem o investimento em infraestrutura como poços tubulares e os equipamentos de irrigação.

Sendo assim, o desafio do assentamento requer a supressão das dificuldades imediatas sob a regularização e a demarcação dos lotes individuais, no ponto de vista do movimento que esse documento seja de consenso de uso da terra e não a propriedade privada da terra para que cada família assentada possa elaborar o seu projeto de investimento de capital e custeio, e, assim, desenvolver as áreas produção agrícola na comunidade do 17 de Abril.

Dessa feita, os assentados poderão organizar seus próprios meios de produção, garantindo, através do Estado, políticas públicas de investimento e assistência técnica para subsidiar a produção e geração de renda no sustento de suas famílias, bem como, o desenvolvimento local e regional.

Referências

ANDRADE, Patrícia Soares de. **O Assentamento 17 de Abril em Teresina – Piauí: uma política de inclusão social?** UFPI, 2009. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6_GT. Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do império.** (1850). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em 08 set. 2022.

BRASIL, Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento (MAPA). **Projetos de Reforma Agrária, conforme fases de implementação.** Período da Criação do Projeto: 01/01/1900 até 16/11/2021. (2022). Fonte: SDM. Relatório: Rel_0227 Data: 16/11/2021.

BRUNO, Regina. **O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto.** Revista Sociedade e Agricultura. V. 2, n. 2, 1995, p. 5-31.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social.** In: _____ STÉDILE, João Pedro. A questão Agrária no Brasil Interpretações sobre o camponês e o campesinato. In 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FERNANDES, B. M. **O MST e as reformas agrárias do Brasil.** Boletim Data Luta v. 10, n. 10, p. 1-10, 2008.

MARTINS, José de Souza [1975]. **Frente pioneira: contribuição para uma caracterização sociológica.** In:

_____. Capitalismo e tradicionalismo no Brasil: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Ed. Pioneira, 1975. Cap. 3, p. 43-50.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Mayara Suelenn Bastos e ALENCAR, Rômulo Maya de. **Levantados do Chão A História do Assntamento 17 de Abril**. Teresina - PI, 2008

SOARES, Carmem L. et al. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2 ed. São Paulo : Expressão Popular, 2012.

STEDILE, João Pedro. **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. Volume I. Orgs. João Pedro Stédile & Lucas Bezerra. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2020.

STEDILE, João Pedro. **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. Volume II. Orgs. João Pedro Stedile & Lucas Bezerra. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2021.

UELM, Unidade Escolar Lucas Meireles. **Projeto Político Pedagógico**, 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A experiência como fonte de Aprendizagens nas Lutas do Movimento Sem Terra no Brasil**. Revista Lusófono de Educação, 2005, p.66-80.

PARTE II
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA
E MEMÓRIA

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL

Paulo Julião da Silva

Introdução

O objetivo do presente trabalho é trazer um levantamento, bem como realizar uma análise da produção historiográfica acerca da educação protestante no Brasil. A pesquisa está sendo realizada como parte das minhas atribuições enquanto professor do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e do Programa de Pós-graduação em História da mesma instituição. Nos últimos vinte anos é crescente o número de autores e publicações que em livros, revistas e anais de encontros diversos, teses e dissertações, têm se dedicado a estudar a temática na tentativa de entender a participação dessa corrente do cristianismo na formação do pensamento educacional brasileiro. Essa participação se deu em instituições escolares, bem como através de veículos de comunicação como rádios, jornais, revistas, programas de TV e, mais recentemente, canais de internet.

O levantamento da bibliografia que apresento aos leitores está sendo realizado nas bibliotecas dos Seminários Presbiteriano do Norte e do Teológico Batista do Norte do Brasil, ambos localizados em Recife. Além de tais instituições, bancos de teses e dissertações, anais de eventos (principalmente sobre história da educação e história das religiões) e sites de revistas científicas estão sendo fundamentais para a pesquisa que tenho desenvolvido. Percebo, em uma análise preliminar, que o crescimento do protestantismo no país tem levado, também, ao crescimento das pesquisas sobre as mais diversas correntes evangélicas brasileiras em variados campos do conhecimento (história, educação, ciências da religião, antropologia, sociologia, psicologia etc.).

É interessante ressaltar que a historiografia sobre o protestantismo no Brasil está dividida em três grandes grupos de autores. O primeiro deles são historiadores denominacionais, os quais geralmente são missionários ou pastores que trazem interpretações fenomenológicas dos eventos estudados. O segundo grupo é de historiadores acadêmicos que, de alguma forma, estão/estiveram filiados às instituições que pesquisam/pesquisaram, mostrando aquilo que nos diz Michel de Certeau (2000), que quem fala, fala de algum lugar. Percebo em certos momentos a dificuldade em se afastar do objeto, no qual a voz do fiel, em muitos casos, se faz presente na construção das narrativas apresentadas superando, em dado momento, a voz do pesquisador. A religião em alguns casos é tratada dentro de uma perspectiva fenomenológica e a educação como parte de um processo de salvação que deveria ser transplantado para o país, principalmente com base na concepção norte-americana. Por fim temos historiadores acadêmicos que não possuem compromisso institucional com nenhuma denominação, mas por questões diversas e plurais se interessaram pela temática em questão. Não vou fazer aqui uma hierarquia de importância nas produções sobre o protestantismo no país. Acredito que todas têm suas particularidades e contribuem com os estudos e análises dessa corrente do cristianismo que mais cresce no Brasil.

Dito essas palavras introdutórias, espero que o presente texto possa contribuir com as discussões acerca da História da Educação e das Religiões no Brasil, mais especificamente sobre suas interfaces no campo do protestantismo.

Livros, artigos, teses e dissertações sobre a história da educação protestante no Brasil

Seria muita pretensão da minha parte afirmar que darei conta de toda a historiografia protestante sobre a educação no Brasil em um texto que deve ter no máximo doze páginas. E,

mesmo que eu tivesse mais tempo e espaço para dissertar sobre a questão, minhas palavras se tornariam levianas se dissesse que analisaria tudo aquilo que já foi pensado sobre a temática. Sendo assim, escolhi alguns textos para trazer aos leitores, os quais, em sua pluralidade, mostram que a educação trazida pelas missões protestantes para o Brasil a partir do século XIX, e que foi se consolidando durante todo o século XX, não se configurou apenas nas instituições escolares, mas também em espaços como os impressos, objetivando civilizar o país, dentro de uma moralidade norte-americana e de um esforço que trouxesse consigo um ideal de civilização cristã, baseado, como nos diz Dana L. Robert (2009), no IDE que teria sido delegado por Jesus Cristo.

O que vou descrever a seguir é um breve levantamento daquilo que tenho percebido que a historiografia traz sobre a educação protestante. É inegável que há outras características dessa pretensão além das que aqui serão apresentadas. Mas, o que eu consegui observar até agora é que os evangélicos se concentraram em fundar escolas paroquiais e colégios, construção de pontos de missão e de templos e, talvez a maneira que eles acharam de chegar ao número máximo de pessoas, a produção de impressos. Tudo isso cercado de um discurso civilizacional, que trazia consigo uma ideia de moralidade supostamente superior a que os missionários encontraram no Brasil (católica).

A primeira obra que trago é considerada um clássico do protestantismo, citada pela maioria dos pesquisadores que se interessam pela temática no país. Trata-se de *O celeste povir*, de Antonio Gouvêa Mendonça (1995), que descreve o processo de implantação e consolidação do protestantismo no Brasil, principalmente nas cidades interioranas, particularmente do que hoje entendemos como Sudeste. Mendonça mostra a ação de pregadores itinerantes, os quais o autor considera os responsáveis pela expansão evangélica, principalmente no século XIX. Contudo, não deixa de tratar da questão educacional

em suas análises. Na obra em questão, aponta para a construção de escolas paroquiais e grandes colégios que ajudaram no tripé Escola, Igreja, Hospital, em que demonstra a opção dos missionários não apenas em evangelizar, mas também civilizar o país dentro dos ideais norte-americanos. Sobre as instituições escolares, Mendonça nos apresenta duas tipificações: as escolas paroquiais e os grandes colégios. As primeiras eram construídas ao lado das igrejas, e objetivavam ensinar a ler e a escrever, bem como os primeiros passos no aprendizado da Bíblia. Como os primeiros conversos, em sua maioria, não tinha acesso à leitura, o autor atribuiu (também) a essas instituições o sucesso da obra missionária evangélica, principalmente no século XIX. Quanto aos colégios, a intenção era alcançar as elites das grandes cidades com a mensagem protestante para que as tais, após terem se convertido, levasse a mensagem evangélica para as demais pessoas.

Como o objetivo de tratar especificamente da educação, Osvaldo Henrique Harck (1985), em *Protestantismo e educação brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico* traz um levantamento e analisa a ação dos grandes colégios presbiterianos que se constituíram no Brasil entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Após um breve relato da implantação do presbiterianismo no país, o autor faz uma análise das propostas pedagógicas em diversos colégios protestantes, mostrando como os tais buscavam formar uma mentalidade civilizacional cristã, particularmente que estivesse em acordo com os ideais norte-americanos. Acredito ser importante citar as instituições analisadas pelo referido autor: Colégio Agnes Erskine (Recife-pe); Colégio XV de Novembro Garanhuns-PE); Colégio Dois de Julho (Salvador-BA); Instituto Ponte Nova (Wagner-BA); Colégio Evangélico Alto Jequitibá (Alto Jequitibá-MG); Instituto Gammon (Lavras-MG); Colégio Evangélico Buriti (Buriti, atual Chapada dos Guimarães-MG); Escola Americana (São Paulo-SP); Instituto Manoel da Conceição (Jandira- SP); Colégio

Internacional (Campinas-SP); Escola Americana (Curitiba-PR); Instituto Cristão (Castro-PR); Escola Americana (Florianópolis-SC).

Outro livro que considero importante para quem se interessa em pesquisar história da educação protestante no Brasil é *Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil Tropical*, de Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (2007). A historiadora divide sua pesquisa em duas partes. Na primeira analisa estratégias de implantação de um processo civilizador no interior da Bahia, através de ações da Missão Central do Brasil entre os anos de 1871 a 1937. Segundo Nascimento, o objetivo era transformar o interior brasileiro em uma área “civilizada”, através da implantação de escolas regulares, igrejas, hospitais e escolas de enfermagem. Na segunda parte a autora se concentra na história do Instituto Ponte Nova de 1906 a 1937, momento em que a Missão Central do Brasil repensa suas ideias de consolidação do protestantismo no país. A autora afirma que o Instituto contribuiu para a formação de evangelistas, pastores, professores e professoras que seriam os principais responsáveis, de acordo com a Missão, em civilizar o país nos moldes norte-americanos.

Em se tratando de impressos e de como eles ajudaram no processo de educação no Brasil por parte dos protestantes, Micheline Reinaux de Vasconcelos (2008), em sua tese de doutorado intitulada *As boas novas pela palavra impressa: impressos e imprensa protestante no Brasil (1837-1930)* mostra como as denominações batista e presbiteriana se preocuparam em distribuir bíblias, periódicos, folhetos, livros e literaturas entre conversos e pessoas que os missionários objetivavam converter. A autora afirma que tais impressos foram de suma importância para o ensino doutrinário, principalmente entre aqueles que se tornavam protestantes. Diz ainda que a imprensa e os impressos foram parte constitutiva de uma cultura e de uma mentalidade protestante no Brasil. Analisa a forma que essa

estratégia teve na educação dos indivíduos que tinham acesso a tais produções, bem como os impactos que os discursos ali presentes causavam em seus leitores.

Segundo Anna Lúcia Collyer Adamovicz (2008), em sua tese de doutorado intitulada *Imprensa protestante na Primeira República: evangelismo, informação e produção cultural*. O *Jornal Batista* (1901 – 1922), os missionários perceberam a importância de uma publicação de caráter nacional para viabilizar o crescimento qualitativo e quantitativo das igrejas. O *Jornal Batista*, periódico da denominação que leva o seu nome, foi essencial como estratégia de evangelização e educação no período por ela analisado, pelo aprofundamento do conhecimento bíblico dos conversos e por trazer informações de caráter secular, mas com interpretações cristãs, principalmente batistas. O *Jornal* era um formador de opinião, e possuía, no contexto estudado, grande credibilidade entre as congregações batistas. Nos anos 1920, a tiragem do periódico atingiu a marca de um exemplar para cada três membros oficiais da denominação¹. Relatos dos progressos e das dificuldades das missões faziam parte das redações do periódico, os quais objetivavam angariar recursos para os trabalhos a serem realizados. De acordo com Adamovicz (2004, p. 2):

O *Jornal Batista* refletia o pensamento destes preceptores que procuravam superar as adversidades encontradas neste campo missionário (seja no setor educacional ou em seu programa de publicações) e os seus idealizadores mobilizaram-se no sentido de angariar recursos materiais e humanos para assegurar o êxito de um projeto editorial [...].

Além disso, *O Jornal Batista* foi utilizado como um espaço para justificar e relatar os progressos e fracassos das missões da denominação espalhadas pelo país. Nesse sentido, os batistas

1 Em 1930, as igrejas batistas filiadas à Convenção Batista Brasileira alcançara a marca de 40.500 membros. Nesse sentido, calcula-se que a tiragem d'O *Jornal Batista* chegava a 13.500 exemplares semanais (FEITOSA, 1978).

não mediam esforços para divulgar tudo aquilo que dizia respeito aos trabalhos que desenvolviam em diversas áreas das suas missões, e isso incluem as questões relativas à educação².

Sandra Cristina da Silva (2009; 2013) defende em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação de papel: impressos protestantes educando mulheres* e em sua tese de doutorado *Guiando almas femininas: a educação protestante da mulher em impressos confessionais no Brasil e em Portugal*, que os impressos protestantes foram fundamentais para a educação, principalmente de mulheres, nos locais de implantação das missões evangélicas. A autora acredita que os impressos são espaços de educação não formal, o que também defendo, pois não possuem a curricularização nem a obrigação para a formação, mas tem objetivos claros, que muitas vezes não são alcançados, mas intentam forjar indivíduos de acordo com aquilo que se defende naqueles escritos. Os impressos analisados pela autora davam mostras claras de uma ideia civilizacional norte-americana, principalmente para o Brasil, local visto pelas missões protestantes como um país atrasado, dado a cultura católica formada durante mais de trezentos anos de colonização. Quando se refere aos impressos que circulavam em Portugal, a autora mostra que eles serviram de auxílio para a evangelização e educação moral protestante, os quais traziam a ideia de um progresso que supostamente havia sido alcançado em nações como os Estados Unidos graças à mentalidade protestante que teria formado aquele país.

-
- 2 Mesmo com todas as dificuldades de publicação, circulação e manutenção dos periódicos, as diversas denominações protestantes existentes no Brasil nesse período entendiam que valia a pena investir na divulgação de suas ideias entre os leitores, principalmente para que eles se interessassem pelo desenvolvimento do trabalho missionário. As denominações protestantes se preocuparam em disseminar os periódicos nas regiões mais remotas, contando com o auxílio de missionários, pastores e fiéis. Além disso, tentavam vender exemplares em livrarias, bancas de jornal, farmácias e outras lojas que, possivelmente, tivessem um grande fluxo de pessoas (REINAUX, 2013).

Quanto ao levantamento sobre questões morais destaco, primeiramente, o livro da historiadora Priscila Araujo Garcez (2021), intitulado *Judith Trajan – Metodismo e História: a missão de educar crianças, professores e mulheres nas igrejas*. A autora não objetiva em primeiro plano tratar da moralidade em sua obra. Faz uma espécie de biografia da personagem em questão, analisando sua atuação como missionária metodista no Rio de Janeiro em meados do século XX. Contudo, o leitor mais atento há de convir que as propostas educacionais para crianças, mulheres e formação de professores com caráter cristãos defendidos por Judith traziam uma moralidade protestante norte-americana em seus discursos, particularmente nos ideias civilizacionais. Judith, que em suas ações se mostrava uma protestante com características entendidas como progressistas, não deixou de reproduzir em sua trajetória o modelo de família tradicional defendida pelo protestantismo, tendo seu marido como “cabeça” do lar e ela como sua ajudadora. Ela deixa claro essa configuração em entrevista dada a autora da referida obra.

Eliane Moura da Silva (2014), em um capítulo de livro intitulado *Missões e narrativas protestantes norte-americanas no Brasil (1870-1920)*, afirma em suas análises que a educação protestante objetivava, entre outros aspectos, moralizar uma sociedade que não teria sido corretamente civilizada, implantando os ideais protestantes nas mentes dos brasileiros os quais, por terem sido cristianizados pelo catolicismo, apresentavam comportamentos morais no mínimo duvidosos. Afirma a historiadora:

As narrativas dos missionários protestantes construíram um espaço de decadência moral, social, produtiva e religiosa. Nesta atividade de descrever, a narrativa adquiria uma função de conquista espiritual, de expansão do protestantismo como mola propulsora do progresso, da transformação das relações políticas, culturais, jurídicas e da presença dos norte-americanos como elemento central da Salvação. Estabeleciam relações assimétricas entre os diferentes cristianismos: o catolicismo oficial que estava imerso em pecado, corrupção e degradação espiritual, moral e social, e o protestantismo, única prática religiosa verdadeira, dotada de significado e de legitimação, de

novas possibilidades de resolver e reelaborar uma nova história, cultura, política e salvação das almas (SILVA, 2014, p. 220).

Karina Kosicki Belloti possui uma pesquisa extensa sobre mídia evangélica no Brasil. Em livros e artigos publicados em sua trajetória como historiadora, mostra como os protestantes das mais variadas denominações têm se utilizado dos diversos canais de comunicação para um contato direto com seus interlocutores. Rádios, TVs, jornais, revistas, boletins, literaturas, dentre outras, são utilizados pelas lideranças de missões distintas, buscando, dentre outros aspectos, educar seus receptores em questões plurais.

O primeiro texto que trago da autora é *Alistando-se no incrível exército da página impressa: cultura impressa adventista no Brasil do século XX* (BELLOTI, 2021). Nas análises ali apresentadas, Belloti mostra como os colportores (vendedores de materiais impressos de porta em porta), foram fundamentais para a propagação de ideias cristãos evangélicos norte-americanos no Brasil. A autora afirma que os adventistas afirmam divulgar a “boa” cultura impressa religiosa, em oposição à mídia secular, que supostamente se presta a propagar pecados em seus respectivos canais.

O segundo texto, *A batalha pelo ar: a construção do fundamentalismo cristão norte-americano e a reconstrução dos “valores familiares” pela mídia (1920-1970)* (BELLOTI, 2008), traz uma análise de uma temática que é cara aos valores conservadores do protestantismo norte-americano que aqui se instalou, e que encontrou em terras tupiniquins terreno fértil para sua implantação. É importante a observação de que a autora não se propõe a analisar como esses valores se consolidaram no Brasil, mas entendo ser importante sua citação, uma vez que os missionários que aqui chegaram vindos dos Estados Unidos durante todo o século XX tentavam transplantar o modelo evangélico norte-americano em suas ações evangelizadoras. É

certo que nem sempre obtiveram o sucesso tal qual desejavam. Foi preciso se reinventar para que a mensagem protestante se consolidasse entre os brasileiros.

Para finalizar, como venho me dedicando à pesquisa sobre a educação protestante, principalmente depois que me tornei docente da Universidade Federal de Pernambuco, acredito ser importante apresentar aos leitores dois dos textos que publiquei recentemente sobre a história da educação protestante no Brasil. O primeiro artigo que trago é *A reação batista ao ensino religioso nas escolas públicas durante a Era Vargas* (SILVA, 2020), onde analiso os discursos dos batistas no contexto em questão, os quais criticavam o então presidente, bem como a Igreja Católica, por supostamente contribuírem com o atraso civilizacional do país. Os protestantes afirmavam que na realidade se tratava de uma tentativa de união oficiosa entre a religião e o Estado, e que aquela ação do presidente junto à Igreja iria novamente infiltrar a moralidade católica no Brasil, trazendo um suposto atraso que havia sido superado com a Proclamação da República em 1889.

O segundo texto foi publicado em parceria com a historiadora Julia Rany Campos Uzun, intitulado *Educação e evangelização pela Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira no “norte de Goiás”: o caso de Beatriz Rodrigues da Silva (1935-1939)* (SILVA; UZUN, 2021), no qual analisamos a inserção missionária batista para o Brasil Central através da educação. Beatriz Rodrigues da Silva, personagem principal em nossas análises, se consolidou entre os batistas como uma das principais professoras missionárias entre os indígenas, contribuindo na constituição de instituições educacionais em uma região que hoje é conhecida como Tocantínia, no atual estado do Tocantins. Chegou ao local como uma das porta-vozes do missionarismo batista com ideais civilizacionais norte-americanos, contribuindo para a conversão de comunidades indígenas que tiveram suas culturas transformadas, pois, para

a missionária, a forma que xerentes e craôs se apresentavam não condizia com aquilo que supostamente Deus estabelecera como conduta digna de salvação.

Outros historiadores também possuem sua importância nos estudos sobre a educação protestante no Brasil, mas não será possível realizar descrição e análise dos tais. Mesmo assim, acredito que é importante ao menos citar alguns, a fim de que o leitor que se interessa pela temática possa buscá-los e ter seu conhecimento sobre as relações entre evangélicos e educação ampliados. Eis os autores: Leonard (2002); Barbosa (2011); Lopes (2013); Santos (2008); Chulz (2012); Almeida (2007); Manoel (1996); Goldman (1972); Mesquida (2007); Gutierrez (2010); Agostinho (2015); Santos (2018).

Considerações finais

A história da educação protestante no Brasil teve início ainda no século XIX, momento em que os primeiros missionários começaram a escrever sobre suas realizações no país. Os textos não necessariamente tratavam de educação, mas traziam uma narrativa de uma evangelização que objetivava civilizar por completo a sociedade brasileira. Boa parte daquilo que se produziu partiu de historiadores denominacionais, os quais buscavam trazer as glórias dos seus respectivos projetos, mostrando para os seus financiadores que estava valendo à pena o investimento realizado na obra missionária no país.

O que eu trouxe para o leitor no presente texto foi um recorte daquilo que historiadores acadêmicos, dentre os quais eu me incluo, têm produzido a respeito da história da educação protestante no Brasil. Vários são os exemplos que podem ser citados. Procurei me concentrar em análises que apontavam para as instituições escolares, para os impressos de um modo geral, e que trazem ideais de moralidade e civilidade como objetos de suas respectivas abordagens.

Como citei no início do texto, é impossível descrever aqui a imensidão de pesquisas sobre a educação protestante no Brasil. Nas últimas duas décadas foi crescente o número de artigos, teses, dissertações e livros que buscaram nessa temática seu foco de análise. Eventos de diversas áreas trazem em seus anais textos de historiadores que têm se preocupado em entender como essa corrente do cristianismo vem ganhando espaços, com cada vez mais rapidez, nos diversos círculos sociais. Espero que o leitor, a partir do que foi dito aqui, tenha a curiosidade de buscar outras obras e entender esse fenômeno tão instigante na história da educação brasileira. Dou-me por satisfeito se ao menos esse objetivo for alcançado.

Referências

ADAMOVICZ, Anna Lúcia Collyer. **Imprensa protestante na Primeira República: evangelismo, informação e produção cultural**. O Jornal Batista (1901 – 1922). 428 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da FFLCH da USP, São Paulo, 2008.

ADAMOVICZ, Anna Lúcia Collyer. **Imprensa Protestante na Primeira República: O Jornal Batista - 1901-1922**. In.: XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH – SP, Campinas, **ANAIS...** Campinas: UNICAMP, 2004. 1– 8. p. 2.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX**, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 327-342, 2007.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação**, **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v.41 n.144, p. 866-885, 2011.

BELLOTTI, Karina Kosicki. **A batalha pelo ar: a construção do fundamentalismo cristão norte-americano e a**

reconstrução dos “valores familiares” pela mídia (1920-1970), **Mandrágora**, São Bernardo do Campo, n. 14, p. 55-72, 2008.

BELLOTTI, Karina Kosicki. Alistando-se no incrível exército da página impressa: cultura impressa adventista no Brasil do século XX, **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 48, p. 850-874, set./dez. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FEITOSA, José Alves. **Breve História dos Batistas do Brasil: memórias**. Rio de Janeiro: Editora Souza Marques, 1978.

GARCEZ, Priscila de Araujo. **Judith Trajan – Metodismo e História: a missão de educar crianças, professores e mulheres nas igrejas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GOLDMAN, Frank. **Os Pioneiros Americanos no Brasil: educadores, sacerdotes, covos e reis**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GUTIERRES, Edison Aparecido. **Eduardo Carlos Pereira (1855-1923) e o projeto educacional presbiteriano no Brasil**. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

HACK, Osvaldo Henrique. **O protestantismo e a educação brasileira: o presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

LÉONARD, Émile G. **O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e história social**. São Paulo: ASTE, 2002.

LOPES, Leandro de Proença. **Educação, protestantismo e sociedade: um estudo sobre o Seminário Teológico de São Paulo**. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UNINOVÊ, São Paulo, 2013.

MANOEL, Ivan. A. **Igreja e Educação Feminina, 1859/1919: uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

MESQUIDA, Peri. Educação protestante e processo civilizador na América Latina: de facundo ao solidário. X Simpósio Internacional Processo Civilizador. **Anais...** UNICAMP, Campinas, 2007, pp. 1-14.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: A inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: ASTE, 1995.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, Curar, Salvar: Uma Ilha de Civilização no Brasil Tropical**. Maceió: Editora da UFAL, 2007.

ROBERT, Dana L. **Christian Mission: how Christianity became a world religion**. Bognor Regis (RU): Wiley Blackwell, 2009.

SANTOS, João Marcos Sá Leitão. **A ordem social em crise: a inserção do protestantismo em Pernambuco (1860-1891)**. 402f. Tese (Doutorado em História). FFLCH/USP, São Paulo, 2008.

SANTOS, Silas Daniel dos. **O Jornal Imprensa Evangélica e as origens do protestantismo brasileiro no século XIX**. 242f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018.

SCHULZ, A. Relação institucional eclesial e educacional superior protestante: crises e conflitos. **Revista História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 67–88, 2012.

SILVA, Eliane Moura da. Missões e narrativas protestantes norte-americanas no Brasil (1870-1920). In: ALMEIDA, Neri de Barros; SILVA, Eliane Moura da. **Missão e pregação: a comunicação religiosa entre a história da Igreja e a história das religiões**. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2014. p. 211-231.

SILVA, Paulo Julião da. A reação batista ao ensino religioso nas escolas públicas durante a Era Vargas, **Caminhos**, Goiânia, Especial, v. 18, p. 172-190, 2020.

_____. UZUN, Julia Rany Campos. Educação e evangelização pela Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira no “norte de Goiás”: o caso de Beatriz Rodrigues da Silva (1935-1939), **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-24, 2021.

SILVA, Sandra Cristina da. **Educação de papel**: impressos protestantes educando mulheres. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Recife, 2009.

_____. **Guiando almas femininas**: a educação protestante da mulher em impressos confessionais no Brasil e em Portugal. 203f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, Natal, 2013.

VASCONCELOS, Micheline Reinaux de. A gênese da editoração protestante no Brasil: o circuito de difusão das publicações (1830-1920). **CLIO – Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, n., 30.2, p. 1- 29, 2013;

_____. **As boas novas pela palavra impressa**: impressos e imprensa protestante no Brasil. 208f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História da PUC-SP, São Paulo, 2008.

“ISTO É INSTRUÇÃO E É INDISPENSÁVEL, MAS NÃO BASTA”¹ AS NORMATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO PRÁTICO DOS COLÉGIOS DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA NO BRASIL

Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun

O estudioso das religiões não pode abstrair a pura relação religiosa das outras relações concomitantes das quais a religião é quase um reflexo particular, ou seria mais exato dizer que todas essas relações são aspectos diversos de uma mesma unidade, orgânica e multiforme (PETTAZZONI, 1912, p.173).

Introdução

O que fabrica o historiador quando faz história? Dar início à nossa análise a partir da famosa indagação de Michel de Certeau é importante para tomarmos como ponto de partida a construção de nosso texto como uma tarefa realizada por um sujeito e carregada de uma série de particularidades, visto que a operação historiográfica é um discurso sobre um Outro, o passado, representado a partir da figura de um morto, impossível de ser acessado de forma integral e que não pode

1 SERRANO, Jonathas. A escola nova. Rio de Janeiro: Schmidt. 1932. p.16. Intelectual católico participante do movimento escolanovista brasileiro, Serrano foi um dos principais autores a introduzir no país de forma sistemática as discussões entre Pedagogia e História, contribuindo para a formação de códigos disciplinares nas escolas brasileiras. Dada a importância das normativas pedagógicas em seu trabalho, um dos trechos de seu texto principal foi escolhido para intitular este trabalho.

se pronunciar para narrar sua própria versão de sua história, devendo se contentar com a versão que o historiador conta a partir de seus métodos (CERTEAU, 1982, p.68).

Tomamos, assim, o desafio proposto por Certeau para buscar recriar uma narrativa sobre as condições encontradas pelas Filhas de Maria Auxiliadora durante sua chegada ao Brasil, estabelecendo a operação historiográfica a partir de seus três elementos principais: o lugar, ou seja, um meio responsável por balizar os limites discursivos, afirmando o que pode ser dito e o que será interdito²; os procedimentos de análise, determinados pelos métodos de pesquisa utilizados para a análise das fontes, documentos e dados responsáveis pelas marcas dos possíveis ditos do período; e, por fim, a construção de um texto, estabelecendo assim a organização e a orientação dos elementos anteriores, oferecendo um ar de inteligibilidade à tarefa (BARBOSA, 2015, p. 205).

O presente trabalho tem como objetivo discutir as adaptações e ressignificações do Sistema Preventivo salesiano nas escolas femininas criadas na província de São Paulo, entre 1892 e 1934. Para isso, serão analisados os documentos norteadores da prática pedagógica salesiana desde a chegada da congregação ao Brasil, em 1892, até o momento da reaproximação entre Igreja e Estado, com a permissão para o ensino confessional nas escolas públicas, garantido pela Constituição de 1934. Dentre as fontes escolhidas para análise, estão as constituições da congregação, os manuais elaborados por Madre Catharina Daghero e os livros de orientação para as religiosas e professoras, como o de Clélia Genghini e o de

2 Por lugar, Certeau considera uma posição ocupada pelo historiador, ou seja, um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, afirmando que a história nunca está liberta de sua esfera de circunscrição com suas determinações características, submetendo-se a imposições enraizadas em diversas particularidades. Em função desse lugar são instaurados os métodos e é delineada a topografia de interesses através da qual os documentos e proposições são propostas e organizadas. IDEM, p.56.

Chiara Chiari. Sob o olhar da História Cultural, serão analisadas as novas práticas escolares nestas instituições, as transformações curriculares e o modelo feminino que elas buscavam difundir. Serão discutidas as inovações trazidas para o ensino de classes médias e altas, os usos dos espaços, a diminuição da atividade do oratório festivo e as possibilidades de acesso para meninas de camadas populares.

Nos anos iniciais da implantação dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora ao Brasil, o principal documento norteador das práticas e normativas pedagógicas para as irmãs salesianas era a *Costituzioni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, elaborada entre 1876 e 1877. De acordo com o texto, o objetivo do instituto seria oferecer às meninas do povo uma educação cristã e atender à perfeição. O documento determinava que cada casa salesiana poderia abrir no Brasil sua escola, seu jardim de infância, seu oratório festivo, seu laboratório, seu asilo de assistência para enfermo e oficinas de caridade, conforme fosse a necessidade do contexto. No entanto, o texto determinava que apenas as meninas jovens poderiam compor a instituição, sendo permitido a elas a realização dos votos temporários a cada 3 anos e dos votos definitivos após esse período (COSTITUZIONE, 1876-77, p. 227).

Quando da chegada das salesianas ao Brasil, o documento indicava que as Filhas de Maria Auxiliadora estariam sob a dependência imediata do Superior Geral da Pia Sociedade de São Francisco de Sales, indicado como o Diretor das Irmãs. Além dele, as irmãs também deveriam responder a um Diretor local, encarregado da obra salesiana feminina em território brasileiro, cargo que foi delegado inicialmente ao Padre Luís Lasagna. As diretoras das casas poderiam ser as próprias freiras, que deveriam recorrer ao Diretor local para resolver as questões consideradas de maior importância, como a compra e venda de imóveis ou outros temas ligados às finanças e à administração das casas (IDEM, p. 229).

"Isto é instrução e é indispensável, mas não basta"

As normativas pedagógicas para o trabalho prático dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil

Ainda que o documento não oferecesse diretrizes ligadas estritamente às práticas educativas, ele trazia uma série de recomendações sobre as virtudes, comportamentos e posturas que as educadoras salesianas devem ter para o tratamento das alunas e para a aplicação do Sistema Preventivo como modelo global. Em primeiro lugar, o texto atestava a necessidade do desenvolvimento da modéstia, da simplicidade, do espírito vivo e da estreita observância para a pobreza. Também chamava a atenção para que as educadoras salesianas agissem de forma caridosa, aplicando o zelo e a paciência não apenas com as crianças, mas também com as moças solteiras que recebiam em seus novos institutos. Também seria necessário que desenvolvessem o espírito de oração para manter a presença perpétua de Deus no novo ambiente a ser criado (e onde, segundo o documento, encontravam-se “abandonadas à providência divina”), além de agirem com obediência voluntária, aceitando todas as correções e avisos que recebessem (IDEM, p. 231).

Já em 1894, as casas brasileiras receberam as primeiras edições do *Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice* fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco, de autoria da Madre Catarina Daghero, Superiora Geral das Salesianas. Os manuais traziam uma primeira parte que discutia os ensinamentos e as exortações de Dom Bosco para as Filhas de Maria Auxiliadora, contendo a biografia do fundador do Instituto, uma longa discussão sobre a importância da vocação, uma descrição sobre os votos de obediência, castidade e pobreza e sobre um “quarto voto” exclusivo aos salesianos e salesianas, que seria o voto de caridade fraterna e prática da piedade. O texto inicial também tratava da importância de evitar cinco erros principais, considerados os piores defeitos: o desejo de reforma, o egoísmo individual, o murmúrio (a reclamação e a conversa paralela), a negligência aos próprios deveres e o esquecimento de que se trabalha para Deus³.

3 O texto inicial era o mesmo para todos os manuais pois havia sido

A segunda parte do manual era composta por uma série de diretrizes sobre as escolas, o trato com as alunas, os conteúdos e o ambiente educativo. Em primeiro lugar, era ressaltada a importância do silêncio não apenas através do não-falar, mas também do cuidado no andar, no agir e no murmurar para a perturbação da comunidade. Também se afirmava que a comida oferecida seria simples e a mesma para todas, das meninas às freiras, com exceção aos doentes. No entanto, o texto afirmava que, em ocasiões especiais, a comida também deveria ser diferenciada, citando a festa de São Francisco de Sales, as solenidades de Páscoa, de Pentecostes, de Maria Auxiliadora (24 de maio), de Imaculada Conceição (08 de dezembro), da festa do santo patrono da casa, no último dia de exercício espiritual do ano, no dia do aniversário da Superiora Geral e da Diretora da Casa, dentre outras datas (DAGHERO, 1872, p.22).

Madre Daghero lembrava a importância da aplicação do Sistema Preventivo de Dom Bosco, de tal forma que as educadoras salesianas deveriam fazer uso constante de dois instrumentos: a razão e a religião. Ela indicava que as freiras se utilizem de diversas ferramentas para a obtenção da disciplina das alunas, como a música, a ginástica, a liberdade de correr e pular, o teatro, as caminhadas, a declamação, sempre beneficiando a saúde e a moralidade, certificando-se sempre que os discursos não sejam de tom repreensível. Ela indicava que as educadoras sigam o exemplo de São Filippo Neri com suas alunas, permitindo que elas façam o que quiserem contanto que não caiam em pecado (IDEM, p. 151). A Superiora também sugeria que a missa cotidiana, a confissão e a comunhão frequentes eram as bases da construção do edifício educativo, podendo manter distantes os castigos e as ameaças (IDEM, p.152).

escrito pelo próprio Dom Bosco na festa de Maria Imaculada, em 8 de dezembro de 1884, em Turim.

"Isto é instrução e é indispensável, mas não basta"

As normativas pedagógicas para o trabalho prático dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil

O manual de Madre Daghero trazia também uma seção inteira apenas de normas para as alunas, tendo como tema inicial a necessidade do tratamento piedoso entre a comunidade salesiana. Em primeiro lugar, o manual indicava que as alunas deveriam participar da missa com devoção, lembrando-se de dizer o rosário diariamente e também de fazer uma pequena leitura espiritual. Além disso, o texto indicava a necessidade da oração fervorosa e frequente, afirmando que é melhor não rezar do que rezar mal. Madre Daghero indicava que a primeira coisa que toda aluna deveria fazer, assim que acordasse pela manhã, seria levantar sua mente para Deus com algumas orações e com o sinal da Cruz, retirando qualquer pensamento perigoso que pudesse ter aparecido durante os sonhos (IDEM, p. 221).

O manual definia como maiores atributos das jovens cristãs a caridade, a humildade, a obediência e a modéstia. Cabe ressaltar que o conceito de modéstia para as Filhas de Maria Auxiliadora era muito maior do que o que compreendemos no universo leigo, unificando uma forma regulada e conveniente de caminhar, de falar e de lidar com o próximo, sendo lido como um dos mais belos ornamentos da juventude, devendo aparecer em todas as ações, discursos e características das alunas. Através de sua modéstia, elas deveriam se manter sempre limpas (a si próprias e a suas roupas), vestindo-se com simplicidade e com bom gosto de acordo com sua idade e com suas condições, contanto que não demonstrassem vaidade ou leviandade nesta prática. Sua aparência deveria ser modesta, pois segundo o manual os olhos são as janelas através das quais o pecado entra no coração. Suas palavras também deveriam ser modestas, pois tudo o que fosse dito com frivolidade poderia causar mal-entendidos – retomando a preferência pelo silêncio do que por discursos que revelassem ousadia e orgulho. Deveriam ser modestas em seus comportamentos, agindo como um Anjo do Senhor. Para isso, não deveria criticar as ações das colegas nem se vangloriar de suas virtudes, afirmando que todo o mérito vem de Deus (IDEM, p.226).

O texto também tratava da importância do trabalho das alunas, compreendendo-o como o cumprimento dos deveres escolares, o estudo das obras indicadas e a limpeza de seu quarto de forma cuidadosa. Traçava normas de comportamento para as meninas em cada ambiente escolar, indicando que as alunas não poderiam interromper as educadoras com perguntas inoportunas ou levantar-se de seus bancos. Também não poderiam escrever palavras que possam ofender às outras nem pichar os ambientes da escola (como o chão, os bancos e os mapas). Também era terminantemente proibido levar à escola qualquer livro, impressão ou folheto que fosse diferente das lições ofertadas, dado o perigo da frivolidade e da apresentação das tentações mundanas. Havia várias determinações diferentes para o tratamento das próprias colegas, para o comportamento no refeitório, no dormitório, na sala de trabalho, no espaço de recreação, no teatro e em relação às outras freiras do colégio, como a Diretora e as assistentes (IDEM, p.229).

As normativas presentes no manual eram atualizadas a cada dois anos e enviadas para todas as escolas das Filhas de Maria Auxiliadora, buscando a adaptação constante das regras dos colégios a cada contexto. Entre uma edição e outra, poucas modificações eram realizadas nos manuais em relação às regras para as alunas, havendo muito mais modificações nas indicações para a formação das freiras e para o processo de noviciado, mantendo sempre a mesma estrutura textual. A partir de 1910, as escolas também passaram a receber uma versão reduzida do texto, o pequeno manual, contendo em separado as indicações para as estudantes (além do manual completo para as diretoras e professoras).

Em 1907, a congregação salesiana passou a prescrever um manual de orientações e procedimentos contendo um conjunto de normativas didáticas para todos os seus colégios femininos, devendo ser utilizado por todas as irmãs, especialmente pelas professoras e diretoras. O livro *Norme Didatiche*, de autoria da irmã Clélia Genghini, apresentava várias metodologias para

o trabalho com as alunas, apresentando os pontos favoráveis e desfavoráveis de cada um deles, deixando sob responsabilidade de cada unidade de ensino a escolha daquele que melhor se adaptasse ao seu contexto. De acordo com Genghini, o melhor método para ensinar seria aquele que oferecesse proporcionalidade em relação à mente das alunas, operosidade e atenção constantes, ordem, disciplina e silêncio. Dentre as orientações práticas presentes no Manual, estava a indicação de que as professoras não podiam terminar as lições sem recapitular com as alunas os novos conhecimentos que haviam sido adquiridos (GENGHINI, 1907, p. 12).

Genghini descrevia com bastante detalhes os pontos positivos e negativos do método de ensino individual, do método simultâneo e do método das lições de coisas, os três mais usados no início do século XX. Também tratava alguns aspectos sobre como realizar uma boa distribuição do tempo e dos conteúdos a serem ministrados em relação ao método silábico, à leitura, à ortografia, à escrita, indicando como a professora deveria realizar o ensino de idiomas, da geometria, da aritmética, da música, da história, da geografia, do canto, da cartografia, da educação moral e cívica e terminava trazendo prescrições sobre o ensino de religião. Fazia diversos apontamentos sobre técnicas de ensino mais modernas, preferindo, por exemplo, a caligrafia vertical à oblíqua, afirmando que esta causava males corporais como desvios e deformações dos membros e coluna, miopia e problemas respiratórios, enquanto aquela era um método mais recente e aprovado internacionalmente (IDEM, p.17).

A obra também trazia uma série de referências relativas à conduta, ao trabalho, ao estudo, à urbanidade e à ordem das alunas para a composição das notas semanais. Também criava uma série de sugestões para a forma como deveria ser composta a mesa de avaliação dos exames semanais, mensais e finais pelos quais as alunas deveriam passar, explicando quais critérios as professoras deveriam levar em conta para corrigir as

tarefas e como deveriam lidar com os possíveis erros. Também estabelecia um padrão de distribuição das disciplinas e de sua carga horária semanal, dispondo que tipo de atividade deveria ser realizado a cada hora do dia.

Irmã Clélia Genghini também definia em seu texto a necessidade de que os temas a serem discutidos em sala de aula fossem de interesse das alunas e façam parte do seu cotidiano. De acordo com Backheuser, era necessário que o ensino passasse por uma transformação, de tal forma que os conhecimentos úteis à vida das meninas fossem oferecidos através de modalidades e formas que dialogassem com sua vida comum (BACKHAUSER, 1934, p.62). Enquanto a escola tradicional centralizava o ensino na figura das professoras, a proposta da pedagogia moderna trazida por Genghini para as salesianas focava o processo pedagógico nas crianças, delegando às professoras o papel de orientadoras das discussões e coordenadoras dos pensamentos infantis, enquanto as alunas deveriam pedir esclarecimentos, investigar, buscar verdades, executar e criar, quando bem-motivadas pelas suas mestras. A pedagogia moderna entendia as crianças e as jovens como elementos essencialmente ativos, encarando as professoras como favorecedoras de iniciativas, proponentes de ideias próximas às capacidades das alunas e responsáveis pelo desenvolvimento da autoconfiança delas (GENGHINI, 1907, p.12).

Prosseguindo com suas observações de cunho metodológico, Genghini descrevia que o método intuitivo tinha como principal objetivo a valorização da intuição das alunas como elemento chave do processo de conhecer, iniciando-se pelos sentidos, pela observação e pela experiência (IDEM, p.28). De acordo com a bibliografia disponível sobre a aplicação deste método em colégios brasileiros do período, é possível afirmar que esta orientação não era uma prática aplicada em muitos estabelecimentos de ensino católicos do período, o que levanta a hipótese de que a proposta salesiana de educação para as meninas e moças diferenciava-se daquelas praticadas na

maioria dos demais colégios católicos, nos quais a pedagogia tinha fortes laços com a educação jesuítica. A autora, inclusive, desaconselhava as irmãs salesianas a utilizarem algumas das obras consideradas como guias pelas professoras de colégios de orientação jesuítica no Brasil.

Em meados da década de 1910, a direção da congregação passou a se preocupar com a ascensão das técnicas pedagógicas nas escolas e decidiu elaborar um direcionamento pastoral para que as professoras salesianas de todo o mundo não se esquecessem dos procedimentos do Sistema Preventivo e das prerrogativas de Dom Bosco para a educação de jovens. Em 1917, D. Filippo Rinaldi, então vice-diretor da Pia Sociedade de São Francisco de Sales (tornando-se o terceiro sucessor de D. Bosco em 1922, após a morte do ver. Michele Rua), realizou uma conferência sobre a prática do Sistema Preventivo no colégio salesiano de Nizza Monferrato, entre os dias 19 e 21 de fevereiro, a pedidos da Madre Geral das Filhas de Maria Auxiliadora, Madre Catharina Daghero. A conferência foi transformada em uma circular enviada para todas as unidades de ensino salesianas. De acordo com D. Rinaldi, para uma salesiana, deveria ser mais importante a assistência dada às alunas do que o conhecimento científico.

A partir de 1918, os colégios das Filhas de Maria Auxiliadora ao redor do mundo receberam uma obra norteadora dos princípios e normativas pedagógicas que unia a doutrina social católica do período aos princípios pedagógicos modernizadores, buscando diferenciar a instrução da educação. O livro *La Dottrina Cattolica e La Pedagogia*, de autoria de Chiara Chiari, tornou-se um dos principais documentos para a determinação das práticas pedagógicas nos colégios femininos salesianos. A obra foi escrita para as educadoras, passando a servir como um guia sobre os conteúdos, as formas de ensinar e os modos de tratar as alunas no universo das Filhas de Maria Auxiliadora.

O centro do texto trazia uma nova abordagem catequética, que surgiu na Igreja Católica depois de vários anos da proposta materialista. Chiari preconizava que o centro da pedagogia católica deveria ser o catecismo, ensinando no livro como as professoras devem se apropriar do desenvolvimento didático e metodológico da pedagogia para inculcar os temas religiosos nas alunas. A autora escrevia a partir de sua experiência prática no Instituto Catequético, onde era professora e se valia de técnicas consideradas avançadas para aplicar o catecismo, respondendo às necessidades das educadoras para a reflexão sobre sua própria prática pedagógica – no melhor estilo salesiano, a autora transformava sua pedagogia a partir das necessidades advindas de seu contexto, aplicando seu princípio preventivo na educação (CHIARI, 1918, p.18).

De acordo com Chiari, o processo de educação ocorria quando a aluna conseguia trazer para fora o que estava dentro dela. Em outras palavras, a autora definia que toda ação dotada de potencialidade e de energia realizada em favor do indivíduo era capaz de exercer uma atividade, fosse ela física ou espiritual, permitindo o aperfeiçoamento moral e o desenvolvimento intelectual da jovem aprendiz.

Chiari apontava que a doutrina católica contestava a concepção educativa de Jean Jacques Rousseau, na medida em que afirmava que o autor não havia considerado a grande diversidade de espíritos humanos. De acordo com a autora, Rousseau teria afirmado que a natureza era boa e levava ao bem, a sociedade era má e corrompia o homem. Enquanto isso, de acordo com o texto, a doutrina católica indicaria que

Chiari demonstrava que Rousseau fazia uma separação entre a educação intelectual e a educação moral, aplicando a esta uma metodologia distinta que requeria o reforço positivo contínuo por parte do educador. No entanto, de acordo com ela, a forma ideal de educação pediria, ao mesmo tempo, a intervenção e a abstenção da professora, que deveria escolher sua forma de ação de acordo com as circunstâncias. Chiara

explanava que a educadora não deveria ter a pretensão de construir a aluna perfeita, mas sim ter o dever de ofertar a suas educandas o conhecimento mais preciso de seu fim, garantindo que elas apreciassem o supremo valor da formação de sua consciência e de seu caráter moral. Dessa forma, para a pedagogia salesiana de Chiari, era necessária a formação do espírito das alunas de acordo com a concepção católica, entendendo a educação como ação, visto que a autora a definia como o desenvolvimento harmônico de todas as atividades endereçadas ao último fim do ser (IDEM, p.31). A proposta educativa de Chiari corroborava a concepção do Sistema Preventivo, propondo a formação integral das alunas através da educação.

O texto trazia uma outra crítica à pedagogia como ciência, afirmando que muitas vezes ela partia de uma teoria educativa apresentando uma receita pronta para a aplicação dos métodos e conteúdos de ensino, sem, contudo, levar em consideração o contexto das educandas e sem se preocupar com a forma como eles deveriam ser ministrados. De acordo com ela, a pedagogia não poderia ser encarada como uma ciência médica. Chiari afirmava que se a educadora desejasse desenvolver o conhecimento científico em suas educandas, ela também precisaria adaptar suas habilidades práticas e as leis regulamentares a cada uma delas e aos diversos momentos em que se inseriam. Ela nomeava esta necessidade de adaptação de “tato educativo”, descrevendo-a como o conjunto de experiências que as educadoras apenas conseguiriam adquirir através da prática docente que, ainda que fosse iluminada pela ciência, só conseguiria se aperfeiçoar a partir do exercício diário das educadoras com as alunas.

Para Chiari, a pedagogia era, ao mesmo tempo, uma ciência – na medida em que conformava um sistema de conhecimentos organizados – e uma arte – como o exercício prático e diário da aplicação dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, a autora afirmava que a pedagogia havia se apropriado das artes

primitivas da educação, sistematizando-as para elaborar as leis educativas, passando a estudar sua aplicação para poder adaptá-las aos diversos ambientes e aos indivíduos (IDEM, p.38). Um dos principais argumentos presentes na indicação da obra de Chiari para as escolas salesianas previa, assim, a necessidade de adaptação do Sistema Preventivo e da salesianidade em seus conteúdos, métodos e sistemas de ensino para cada colégio, para cada ambiente, para cada etapa da educação e para cada aluna. Para Chiari, o Sistema Preventivo deveria, então, ser transferido de uma proposta criada na Europa e se transformar em um conjunto de ortopráticas em cada nova casa salesiana criada, adaptando-se ao contexto histórico, ao espaço, às condições disponíveis e ao grupo de meninas que se transformasse no público-alvo das freiras educadoras, o que se mostrou muito útil no Brasil, a partir do momento em que as salesianas deixaram de educar exclusivamente meninas pobres e passaram a formar as jovens das camadas médias e altas de São Paulo, revisitando as práticas trazidas da Itália.

Em concordância com a obra de Chiara Chiari, o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora enviou um segundo documento para as professoras e diretoras dos colégios salesianos de moças, contendo um pequeno manual com os aspectos e procedimentos característicos da congregação. O opúsculo *Educazione Salesiana*, enviado também em 1918, trazia já em sua introdução a diferenciação entre instrução e educação: de acordo com o texto, a instrução trataria da inteligência, do processo de tirar as alunas do berço da ignorância e enriquecer suas mentes com um conjunto de conhecimentos, enquanto a educação estaria muito mais ligada ao desejo da formação do caráter sólido, bom e fortalecido contra as inclinações ruins. De forma geral, a educação era o objetivo da formação integral do Sistema Preventivo, enquanto a instrução seria um dos meios para prover a educação (ISTITUTO, 1918, p.8).

"Isto é instrução e é indispensável, mas não basta"

As normativas pedagógicas para o trabalho prático dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil

O documento também trazia uma série de orientações acerca dos papéis de todas as pessoas que compunham a comunidade educativa dos colégios salesianos de meninas e moças, afirmando que a função de assistência no ambiente escolar não deve ser passiva (buscando limitar apenas que as alunas façam silêncio e mantenham o bom comportamento). Ao invés disso, as assistentes escolares deveriam manter as alunas ocupadas, garantir que elas realizassem com afinco suas tarefas, empregassem seu tempo em boas leituras e coisas úteis para o espírito e se mantivessem sempre ativas. O texto afirmava que as diretoras e assistentes tinham como tarefa principal a garantia do bem moral e intelectual das alunas, caracterizando-as como *o objeto de todos os cuidados e atenções* (IDEM, p.5), devendo-as vigiar, assistir, ensinar e encorajar.

De acordo com as diretrizes propostas pela congregação no documento para os colégios salesianos de meninas, tais indicações deveriam ser empregadas em espaços onde fossem praticadas a boa educação, a boa instrução, a alegria, a piedade, a *amorevolezza* e o combate às vaidades individuais. As educadoras deveriam possuir seus próprios talentos e cultivá-los em suas estudantes, dentre os quais destacavam-se a vocação para o magistério, a clara consciência para assumir responsabilidades, a sensibilidade do espírito, a abundância de vida espiritual, a cultura psicológica e intelectual, a força de vontade e a inteligência aberta (IDEM, p.14).

Considerações finais

Ao chegarem ao Brasil, em 1892, as salesianas realizaram um trabalho completamente diferente daquele operado pela congregação em outras partes do mundo. Se o trabalho das casas salesianas femininas na Itália, em sua expansão no Uruguai e na Argentina era voltado para a educação de meninas pobres, para o cuidado dos doentes e pelo assistencialismo, no Brasil sua atividade se centrou no atendimento às meninas de camadas

médias e altas, especialmente através da prática educativa em forma de internatos e externatos. No contexto estudado, os internatos eram concebidos como o modelo ideal de ensino feminino, especialmente por permitirem o afastamento das meninas de todo o tipo de ameaça que pudesse estar presente na sociedade, mantendo-as distantes do mundo exterior por grandes intervalos de tempo.

Para conceber essa transformação em suas propostas de ensino, as salesianas tiveram que adaptar seus currículos e suas práticas religiosas. Como pudemos averiguar, as Filhas de Maria Auxiliadora basearam suas atividades nos regulamentos e materiais didáticos enviados de sua sede italiana, em Mornese, sempre os adaptando às realidades locais – fosse o contexto da decadência agrária do Vale do Paraíba, da ascensão cafeeira do Oeste e do Novo Oeste paulista ou o movimento plural e industrial da capital do estado de São Paulo.

Nesse sentido, a adaptação das práticas salesianas levou, também, ao uso variado dos espaços dos colégios. As freiras deveriam explorar a capela e o pátio, tidos como elementos centrais da obra salesiana: enquanto a primeira representava a importância da religião em todas as atividades cotidianas das alunas, a segunda deveria relembrar a força das interações e da *amorevollezza*, transformando-se no espaço de cultivo do amor, do afeto e das relações entre alunas, mestras e assistentes. Além disso, as salas de aula deveriam se tornar espaços de troca, enquanto os dormitórios eram os centros da vigilância dos costumes individuais.

Referências

BACKHAUSER, Everaldo. **Técnica de Pedagogia Moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

"Isto é instrução e é indispensável, mas não basta"

As normativas pedagógicas para o trabalho prático dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil

CHIARI, Chiara. **La Dottrina Cattolica e La Pedagogia**. Turim: Typ. Salesiana, 1918.

Costituzioni per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice. 1876-1877. Edizione critica.

DAGHERO, Madre Catharina. **Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco**. s/n

Educazione Salesiana. Istituto di Figlie de Maria Ausiliatrice. 1918.

GENGHINI, Irmã Clélia. **Norme Didatique**. Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice – Ispettoriam Brasileira, 1907.

PETTAZZONI, Raffaele. **La religione primitiva in Sardegna**. Piacenza: Società Editrice Pontremolese, 1912. In GIUSTI, Sonia (org.) **Storia e Mitologia, com antologia di testi di Raffaele Pettazzoni**. Roma: Bulzoni, 1988.

SERRANO, Jonathas. **A escola nova**. Rio de Janeiro: Schmidt. 1932.

EDUCAÇÃO FEMININA E OS DISCURSOS EDUCACIONAIS EM TERESINA-PI NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Lorena Maria de França Ferreira

Primeiros passos em destino à educação feminina

Nas primeiras décadas do século XX, a educação feminina ainda era bastante rudimentar no Piauí, onde existia deficiência na oferta de ensino formal. Nesse momento, para a maioria das mulheres, a educação estava intimamente ligada ao mundo privado, no qual se aprendiam leitura e escrita, e também às atividades voltadas ao ambiente doméstico e instruções que possibilitassem a construção de um modelo feminino desejável.

Assim as mulheres foram atingidas, e outros sujeitos, pelos discursos educacionais que vinham desde o século XIX e ganharam força no século XX com a instauração da República no Brasil, os quais colocavam a educação como uma maneira de se obter a modernização do país. Esses discursos foram alimentados pelas críticas ao abandono e às condições da educação nas províncias que estavam presentes no Parlamento e em circulação na sociedade (LOURO, 1997).

Nas primeiras décadas do século XX, as mulheres ganharam destaque com as manifestações feministas que marcaram o período de expansão do desejo por melhorias ao público feminino. Caracteriza o período discussões sobre a opressão e as desigualdades sociais que atingiam as mulheres, como destaca Jane Soares de Almeida (1998), constata-se a capacidade feminina para o trabalho fora do espaço doméstico. O desdobramento da comprovação desta capacidade foi a sua inserção na esfera pública, incluindo o exercício do magistério. Para a autora:

O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina [...] possibilitou às mulheres, notadamente da classe média que se alicerçava no panorama socioeconômico

do país, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social faz que “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Paralelo ao ingresso das mulheres no magistério, a educação feminina, durante os primeiros anos do século XX, foi bastante discutida em vários setores, como a Igreja Católica e o Estado, bem como as feministas argumentavam a forma da participação das mulheres na educação dos filhos e que esta demanda exigia que elas próprias se instruissem, inclusive, para exercício do papel de professoras, logo que se torna necessário o domínio das letras. A educação feminina é percebida como uma extensão de suas funções familiares. Isto é colocado no jornal *Nortista* (1901, p. 4), lembra-se, ainda, que as mães ensinam seus filhos a religião com o intuito de “iluminar as consciências”. A mulher deve educar a criança no ambiente familiar, tornando uma mãe-educadora. No jornal *Borboleta* (1905) lê-se:

A sua mãe incumbe a delicada missão de formar seu caráter, educar seu espírito.

E quando é belo uma senhora ilustrada, bem educada e inteligente, dirigir seu lar doméstico!

É a caridade personificada. Infelizmente assim não é o rei pequeno da família; manda, não pede; seus pais lhe obedecem em vez de serem por ele obedecidos. Fala a todos com arrogância, é grosseiro, incivil, orgulhoso, exigente, imprudente, mau; entretanto os pais acham-no interessante, vivaz, inteligente.

A obediência é a base da educação e o alicerce da ordem social.

O primeiro cuidado de uma senhora que exerce o papel de mãe deve ser, tornar seu filho dócil e obediente.

A criança em terna idade é flexível como a cera (BORBOLETA, 1905, s.p.).

Na perspectiva dos anticlericais a função feminina seria moldar os filhos para a República que deveria construir crianças adequadas ao exercício da cidadania. Assim, há enaltecimento da figura da mãe. *No Correio de Oeiras* (1909) vê-se:

Em caso algum a mulher exerce uma influência tão evidente, imediata e providente como no caso de mãe. A ela é entregue o tesouro imortal do coração de seu filho! Sobre ela descansa o cuidado dos primeiros passos desse curso de disciplina que deve formar da criatura mais débil e desamparada do mundo, um guia intrépido da criança animada e um digno adorador da Divinidade.

Seus sorrisos excitam as primeiras afeições que brotam em nossos corações. Ela nutre e desenvolve os primeiros germes de nossa inteligência (CORREIO DE OEIRAS, 1909, p.6).

A educação feminina é defendida nas produções publicadas nos jornais locais e pelo poder público do Estado. No jornal *Borboleta* (1905) argumenta-se que a educação proporciona à mulher o bom desempenho dos deveres que lhes são inerentes, sem limitá-la ao ambiente doméstico, mas abrindo espaço para o mundo do trabalho, pois a “mulher instruída tem entrada franca em toda parte” (BORBOLETA, 1905).

Assim, a educação feminina pode ser percebida como uma forma de produção do feminino desejável na sociedade que se redefinia nas primeiras décadas do século XX, como coloca Michelle Perrot (2003).

a educação [...] que é a formação dos bons hábitos e produzir boas esposas, mães e donas de casa, parece essencial. As virtudes femininas de submissão e silêncio, nos comportamentos e gestos cotidianos são centrais nela. E, acima de tudo, o pudor, a honra feminina do fechamento e do silêncio do corpo (PERROT, 2003, p. 22).

A educação ou emancipação feminina pela educação aparece no jornal *Andorinha* (s.d., p.8). Defende que as mulheres sejam educadas, pois “querem a mulher instruída, para educar a prole, afetuosa, para sorrir à existência, e dedicada ao lar

doméstico, para ser o anjo tutelar que assegure a felicidade da família. Nada mais justo, nada mais sublime”. Assim essa emancipação se daria em prol da família, já que a mulher educaria seus filhos.

No anos iniciais do século XX, à mulher é atribuída a função de construir a infância, a partir de sua atuação como mãe-educadora e como professora. Para isto, torna-se essencial à mulher que ela obtenha uma educação necessária para o desenvolvimento de tal função. Assim, o poder público do estado atuou na criação de escolas que contemplassem esse público feminino tanto na educação primária como na educação que se destinaria a formar o público feminino capaz de atuar na educação infantil nos ambientes escolares.

A criação de escolas e de aulas isoladas destinadas às mulheres tanto de iniciativa privada como pública torna-se realidades nas primeiras décadas do século XX, em Teresina. Em 1905, no jornal *Borboleta* (1905, p.4), através do anúncio “Professora particular”, Severa de Castro Marques oferece seus serviços. Propõe-se ensinar o curso de primeiras letras a meninas no horário de 10 às 2 horas da tarde, em sua residência.

Esse tipo de ensino voltado para o público feminino possibilitava a criação de um pequeno grupo de mulheres letradas, já que o ensino tinha elevado custo, o que não garantia a participação feminina das camadas sociais mais baixas, apenas aquelas cuja família percebia a educação como um mecanismo benéfico para as mulheres e a podia custear.

É possível demarcar um pequeno avanço no âmbito educacional para as mulheres, mas de poucos conhecimentos e em pequenas proporções, conjuntura que se modificou com a defesa da educação das crianças como fruto do trabalho das mulheres, pois ampliam-se as possibilidades de educação formal.

O início e os primeiros anos da Escola Normal: criação do corpo professoral feminino em Teresina

Ainda no século XIX existiam algumas escolas destinadas ao ensino infantil, que tem como público final, predominantemente, os meninos, que contavam com atuações masculinas e femininas para educarem. Vale ressaltar, no entanto, que os ensinamentos destinados aos alunos eram diferentes, pois caberia aos mestres educarem inicialmente os alunos com o mesmo conteúdo que seria ler, escrever, as quatro operações e a doutrina cristã católica, mas aos meninos deveria ser ensinado geometria e às meninas costuras e bordados (FOUCAULT, 1997, p. 444).

Essa diferença de ensino está ligada ao feminino e ao masculino e aos papéis sociais que se destinariam a eles, o masculino para as atividades do ambiente público e o feminino para atividades do ambiente privado. Assim, saber bordar e costurar proporcionava à mulher que desempenhasse funções no meio doméstico, pois “o domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas” (FOUCAULT, 1997, p. 446).

Ocorreu no Brasil inicialmente o processo de institucionalização da formação do docente a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com a criação das primeiras Escolas Normais. Esse período é caracterizado por momentos de avanços e de retrocessos na criação e extinção de escolas destinadas ao ensino normal. O processo educacional não se constitui em uma progressão contínua, pelas dificuldades financeiras do poder público, falta de mão de obra qualificada e em número significativo por questões estruturais e metodológicas do ensino (VILLELA, 2011, p.101).

As Escolas Normais são criadas com a finalidade de formar professores baseados em métodos e conhecimentos regidos por uma instituição educacional que os normatizariam para a expansão de um ensino uniforme e combateria o modelo do mestre-escola que se dedicava ao ensino sem escolarização

e muitas vezes sem conhecimento suficiente às necessidades do seu público escolar, ensinando apenas conhecimentos rudimentares. Assim

as escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para atividade docente (Id., 2011, p 101).

No período de criação das primeiras Escolas Normais no Brasil os governantes das províncias estavam “sintonizados” com as ideias iluministas (Id., 2011), que marcaram as ideias pedagógicas na Europa e no Brasil. A partir destas ideias, acreditava-se que apenas com a instrução se alcançaria o estágio de “civilização”. Essa instrução, no entanto, não visava a adequação de todo um povo, pois o seu público era limitado, não atingia todas as classes e idades.

A criação, ou pelo menos a tentativa de criação, de Escolas Normais no Piauí de acordo com Antônio de Pádua Carvalho Lopes (1996), deu-se inicialmente no governo de Franklin Américo de Meneses Dória (1864-1866), que foi presidente da Província e recebia a ideia de educação com uma percepção otimista, na qual, com ela, seria possível a formação do indivíduo, a possibilidade de formação de uma sociedade que teria como meta o progresso e o papel de disciplinar a população pelo viés da educação.

A Escola Normal surgiu, então, como desejo de superação daquele que, na concepção de seus mentores, era o maior empecilho para a ação eficaz da educação: o professorado. A ausência de um corpo professoral vocacionado e treinado era o que reclamava o presidente Franklin Dória para a construção de seu projeto de ilustração da sociedade rural e de base latifundiária, dispensa e regida por códigos econômicos e políticos oligárquicos, os quais não passavam necessariamente pelo domínio daquilo que a escola tinha a oferecer e sobre a qual exerciam o controle em sua base municipal (LOPES, 1996, p.107).

Como demonstra o fragmento, esperava-se que a criação da Escola Normal acabaria com o problema do ensino, pois se formaria um corpo docente moldado pela vocação e pelo treinamento, isso se daria diante da função de uma instituição disciplinadora que é a escola. Essa disciplinarização do educador seria um poderoso instrumento do poder público, que teria como objetivo educar ou civilizar os corpos, os gestos e o intelecto e isso se daria de forma mais eficiente e uniforme com a disciplinarização ou a normatização do professor.

Assim, a educação feminina na Escola Normal pode ser entendida como uma forma de dominação sobre o feminino a partir da delineação do que deveria ser estudado e como as mulheres deveriam imprimir suas imagens na sociedade, para isso se faz necessário destacar o fragmento de Pierre Bourdieu (2015).

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2015. p.7-8).

O estado do Piauí adentrou o século XX sem um estabelecimento de ensino para a formação de professores para a educação primária, trazendo grandes prejuízos para o desenvolvimento educacional tanto da capital como das cidades do interior. No entanto, a vontade de uma instituição de ensino para tal fim continuava presente no cotidiano teresinense fazendo intelectuais e políticos articularem uma maneira de criar um espaço para formação de professores. Assim, o jornal *O Monitor* (1907), retrata a vontade dos intelectuais e dos políticos locais de criar estabelecimento de ensino o qual seria reconhecido na formação dos professores, e de grande ajuda no combate ao atraso do ensino local.

Tal é, por exemplo, a instrução qualquer que seja o aspecto sob o qual se apresente às nossas vistas: primária ou secundária, pouco importa.

As armas que ela fornece para a maior conquista na concorrência vital, o grau de comodidade e conforto que oferece, não precisam de exemplos, nem demonstrações.

Nós, portanto, não encareceremos neste momento os benefícios e as vantagens que ela convenientemente disseminada com método, disciplina e ordem, pode trazer para a prosperidade e desenvolvimento das forças produtoras do Estado. Basta-nos lembrar que ao lado das condições desfavoráveis de nossa situação topográfica aclimaterica, a ausência de instrução figura como um dos fatores do retardamento do nosso progresso e do atraso das nossas indústrias. [...]

Qualquer tentativa será baldada desde que se não ataque o mal em sua fonte. Os efeitos não podem desaparecer perdurando a causa. É com o fim de extirpar esse mal que brevemente surgirá entre nós montada e dirigida por um competente corpo docente a “Escola Normal Livre”. Destinar-se-á este estabelecimento, a maneira de muitos congeneres que existem em quase todos os Estado, ao preparo dos nossos candidatos ao magistério primário.

Apesar de livre, nem por isso, os seus diplomados vabrão menos. Ouvido a respeito, o exm^o. Sr. Dr. Governador do Estado prontificou-se gentilmente em auxiliar o estabelecimento. E, com este fim, segundo nos informaram, s. exma. cederá um dos públicos estaduais para nele ter lugar a instalação e o funcionamento das aulas. Comprometeu-se mais o nosso digno administrador a interceder perante o poder legislativo pela escola (O MONITOR, 1907, p.1-2).

No ano de 1909 aconteceram novos investimentos na criação da Escola Normal Livre em Teresina, por um grupo de intelectuais locais integrantes da Sociedade Auxiliadora de Instrução que se empenhou a oferecer um curso normal de forma gratuita, configurando-se como um ensino de cunho laico. Assim vale ressaltar que o curso normal acabou por proporcionar uma educação que a priori deixa de ter ligações diretas com a religião. O curso oferecia dezenove cadeiras e com o tempo de duração de 4 anos (QUEIROZ, 2008).

Inicialmente a Escola Normal Livre funcionou na Assembleia Legislativa Estadual, com dezessete alunas, caracterizada por apresentar um ensino laico, onde se aprendia português, aritmética, costura, ginástica sueca e etc. Visava-se à formação rápida de educadores que pudessem atuar na educação infantil no Estado, com domínio das noções pedagógicas e de trabalhos manuais.

Em 1910, sob o governo de Antonino Freire, a administração pública do Estado passa a ter novamente a Escola Normal para a formação de professores do ensino primário. A escola passa a ser administrada pelo poder público do Estado, com o nome de Escola Normal Oficial, o curso profissionalizante passa a ter predominância de público feminino como alunado. Essa predominância feminina está ligada as concepções de que as mulheres exerceriam de melhor maneira a educação infantil.

O relatório de Instrução Pública no Piauí (MELO, 1922) expõe os estabelecimentos destinados ao ensino Normal que existiam no Estado durante todo o seu empenho em constituir um sistema de educação voltado para o ensino, que já vinha desde o século XIX. De acordo com o relatório, existiram diferenças entre os estabelecimentos, a Escola Normal Oficial e a Escola Normal Livre, pois “os dois estabelecimentos obedeciam [...] a métodos diversos e assim não podia deixar de ser, desde que entre um e outro mediavam nove lustros de avanços nas ideias pedagógicas”.

Na primeira, “antiga escola”, o curso durava 3 anos, com apenas dez cadeiras, diferentemente da última que aumentou o período de duração para quatro anos devido ao aumento de disciplinas. O quadro de disciplinas da Escola Normal instituído em 1910, era composto pelas disciplinas: ginástica sueca, história universal, álgebra, literatura nacional, música, italiano, noções de ciências físicas e naturais e de direito constitucional.

Assim, o que se ensinava na última era mais amplo devido a um período maior de duração, e uma melhor distribuição das disciplinas. No entanto, como o relatório atribuiu a outra

Escola (Normal Livre) maior importância diante do fato de que “a diminuição de tempo era um fator de alto alcance a que era preciso atender no momento, pois a modificação do magistério primário se fazia mister sem delongas” (Id., 1922). O aumento do tempo de duração do curso normal ia ao encontro da necessidade de obtenção de grande quantidade de mão de obra destinada ao ensino. Era crucial para o desenvolvimento do ensino assim como se esperava nos anos iniciais do século XX no Estado.

Os anos iniciais da década de 1910 se configuram como um momento de formação de um corpo profissional considerado capaz de desenvolver o ensino no Piauí, para tanto o governo do estado se fez atuante para especificar o ensino na Escola Normal, assim, percebe-se na estrutura da Instrução Pública Estadual através da Lei nº 548, de 30 de março de 1910 (ESTADO DO PIAUÍ, 1910):

- a. Estabelecimento do ensino de forma livre, leiga e gratuita, dividido em primário, normal e profissional;
- b. Acriação da Escola Normal destinada exclusivamente ao sexo feminino para o preparo das candidatas ao magistério público primário;
- c. A nomeação, preferencialmente, de professoras normalistas;
- d. A permissão para professoras interinas frequentarem a Escola Normal Oficial com o fim de se efetivarem;

A criação do curso Normal para o público feminino é evidenciada na atuação do poder público piauiense que destinaria essa mão de obra para o ensino infantil, para tanto, ao colocar como critério de nomeação de professora as normalistas, o Estado toma para si o poder de controle sobre o ensino primário pois preferencialmente as formadas na Escola Normal poderiam atuar em escolas públicas do Piauí. No entanto é nítida a atuação feminina no ensino primário antes mesmo

desta determinação, pois foi concedida a permissão para que as professoras já atuantes sem habilitação frequentassem a instituição para adquirirem formação.

À Escola Normal foi agregado valor e importância, com sua oficialização, pois a atuação de educador infantil nas escolas públicas se daria pela formação e normatização de uma instituição pública que produziria o novo corpo docente local, assegurando assim quem, como e com que finalidade atuaria no ensino.

No mesmo ano, o decreto nº 434 de 19 de abril de 1910 (ESTADO DO PIAUÍ, 1913) regulamentou a Instrução Pública e estabeleceu as normas para a Escola Normal. No decreto, lê-se:

- a) ofereceria uma educação científica (conjunto das matérias ensinadas nas escolas primárias para ampliar, consolidar e completar a instrução elementar nelas recebidas) e uma educação técnica (para instruir e adestrar o professorando no uso dos métodos e processos de cultura física, mental e moral da mocidade);
- b) o curso seria de três anos;
- c) seria criada, anexa à Escola Normal, uma Escola Modelo, destinada à prática das professorandas, com currículo semelhante ao do ensino primário (quatro anos) e matrícula para ambos os sexos;
- d) para o ingresso na Escola Normal Oficial seria necessário o pagamento de uma taxa de 20\$000 réis, certidão de ensino primário (caso não o tivesse a candidata seria submetida a um exame de admissão), ter mais de doze anos e não sofrer de doença contagiosa;
- e) o corpo docente contaria com três professoras para lecionar Música, Desenhos e Trabalhos de Agulha e nove lentes para as demais disciplinas (as cadeiras vagas seriam preenchidas por concurso ou por lentes do Liceu Piauiense);
- f) existiriam gabinetes e laboratórios para o ensino prático;
- g) as matérias de ensino da Escola Normal seriam trabalhadas em dezoito cadeiras (SOARES, 2004, p.77).

Essas determinações deixam nítidas a ideia da construção de um professorado com bases na formação científica, dando caráter técnico para a educação feminina, algo que aconteceu a partir do processo de institucionalização do ensino para as mulheres.

Essa forma de proporcionar a educação a essas mulheres se dava pela necessidade de mão de obra de professoras pelo estado, não por dar oportunidade de ensino ou educação às mulheres, em especial as que já fossem originalmente das cidades em que poderiam ministrar aula. A formação facilitaria as contratações dessas senhoras em cidades do interior, que muitas vezes não dispunham de grandes recursos educacionais, pois se entendia que não haveria gastos com as professoras para se manterem nesses locais.

A noção de que a educação infantil deveria ter como principal agente as mulheres, tanto no lar como na escola, fez com que as normalistas reafirmassem e consolidassem os seus papéis na sociedade nas primeiras décadas do século XX. Isso se dá não só pelos discursos proferidos na Escola Normal, mas também pelos discursos higienistas e literários que circulavam pelas cidades no Brasil, algo que também acontecia na cidade de Teresina.

Assim a mulher educa, cuida e ama as crianças. Esse tipo de afirmativa proporcionou uma ligação direta dos papéis femininos na sociedade com a infância, pois, mesmo que ocupasse um espaço além do ambiente doméstico, deveria ter a mulher a manutenção das suas ações naturais: amar, educar e gerir a vida de uma criança.

O papel feminino para a educação infantil e a dedicação à família e aos filhos foi difundido na cidade de Teresina na primeira metade do século XX, logo que “através da educação formal, da socialização familiar, da formação religiosa e das leituras, a mulher foi representada como mãe e a maternidade

inscrita como prática definidora da feminilidade” (CARDOSO, 2010, p. 398). Nesta educação das mulheres como mãe, produz-se, também a infância como idade específica da vida.

Essa representação feminina ligada à figura de mãe também fez parte da construção da imagem da normalista, no século XX, a qual seria inserida inicialmente no ambiente escolar por suas características tidas como naturais para a educação infantil, como o amor e o sacerdócio para o ensino. Assim,

Dom natural e missão eram formas de significar a maternidade, a partir das quais se avaliava o desempenho das mães. Prover a educação moral e religiosa os filhos e das filhas era responsabilidade materna. Incutir valores e disciplina, adestrar, instruir os vínculos familiares eram atribuições da maternidade (CARDOSO, 2010, p. 398).

A mulher seria um ser educado desde as suas fases iniciais da vida para o desempenho de relações afetuosas e submissas no ambiente doméstico, algo que passa a ser estendido ao ambiente escolar. Este ambiente, mesmo fora do domínio da casa e do poder patriarcal, cederia lugar ao poder do Estado e dos administradores do espaço escolar, como os inspetores e diretores, sendo essa mulher regida agora por um novo agente.

Considerações finais

A formação de uma mão de obra feminina voltada para educação passou por momentos de produção de sentido para a construção da Escola Normal no Piauí, justificou a destinação ao público feminino por construírem a representação de mulher apta a se relacionar com a infância e outras questões abordadas no texto. Assim, acredita-se que isso foi em suma de grande importância por permear os meios de produções intelectuais e os jornais da época em análise, logo que se forma a ideia de utilidade para o feminino que antes estava no espaço privado e aos poucos vai ocupar os espaços públicos das escolas e repartições públicas.

Dessa maneira, os discursos do Estado e no estado do Piauí constroem o modelo feminino que deveria ser obtido com o ensino nas Escolas Normais e determina as possibilidades de formação da mão de obra professoral que iria atuar nas escolas. O que visivelmente interfere nas relações sociais das mulheres consigo e com os outros nas primeiras décadas do século XX.

Referências

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

ANDORINHA, [s.n.], 12 out 1.

BORBOLETA, Teresina, ano I, n. 16, 29 dez 1905.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. **Identidades de gênero, amor e casamento em Teresina (1920-1960)**. Tese (Universidade Federal Fluminense). Rio de Janeiro, 2010

CORREIO DE OEIRAS, Oeiras, ano I, n. 8, 15 maio 1909.

ESTADO DO PIAUÍ, **Leis e decretos do Estado do Piauí do ano de 1910**. Lei nº 548, publicada em 30 de março de 1910. Reforma a instrução pública do estado. Therezina: Imprensa Oficial – 1910.

ESTADO DO PIAUÍ, **Leis e decretos do Estado do Piauí do ano de 1910**. Decreto nº 434, publicado em 19 de abril de 1910. Expediente regulamento para a instrução pública do Estado. Therezina: Imprensa Oficial – 1913.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Beneméritos da instrução: a feminização do magistério primário piauiense**. 1996. 242 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MELO, Matias Olímpio. **A Instrução Pública no Piauí**. Teresina: Papelaria Piauiense, 1922.

NORTISTA, Parnaíba, ano I, n. 24, 15 jun. 1901.

O MONITOR, Teresina, ano II, n. 45, 5 set. 1907.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

QUEIROZ, Teresinha. **Educação no Piauí: 1880-1930**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864-2003): reconstruindo uma memória da formação de professores**. 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs) **500 anos de educação no Brasil**, 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARTE III
EDUCAÇÃO E DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS NA SUPERAÇÃO
DE EXCLUSÕES

AUTO-AFIRMAÇÃO PARA MOBILIDADE: A [RE]EXISTÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS(OS) NO CURSO DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TERESINA-PIAUÍ

Diego Mateus dos Santos
José da Cruz Bispo de Miranda

Introdução

O Brasil é um país com ordem social fundamentada em colonialidade, por ser território reocupado a partir da invasão da coroa portuguesa para ser reconhecido/explorado em primeiro momento, depois servir como lugar de usurpação gradativa de recursos minerais, vegetais e humanos para ampliação do poderio português em ampla dimensão. Os povos indígenas, presentes neste território antes dos colonos, foram os primeiros a sofrerem as investidas de sua dominação, a partir das tentativas de escravizá-los, mas, como resistiram duramente e imediatamente a tais intencões, foram massivamente exterminados pelos invasores (MOURA, 1992).

É iniciada, ao se perceber que a escravização indígena não poderia avançar ao ritmo em que as demandas coloniais exigiam quanto ao trabalho físico brutalmente exaustivo, a prática do tráfico de escravizados do continente Africano para as terras recém descobertas, pela conveniência de que tal prática já era executada na Europa, vinculada à grande utilidade que o negro africano representava por suas habilidades com a agricultura e trato com animais, como no caso da pecuária (MOURA, 1992).

Sequestrado(a) de seu continente, onde em sua liberdade exercia sua criatividade, sua inventividade, seu trabalho, o(a) negro(a) africano(a) se viu, num salto repentino, trabalhando

sem limites para povos que ele(a) não conhecia, mas que, a partir do rapto colonial, passou a conhecer, ter contato com a perversidade de uma forma existencial baseada em saque cultural e submissão do(a) outro(a), aquela existência estranha aos seus hábitos, que era (é?) típica do sujeito europeu.

O trabalho sem limites, antes sustentado pelo sistema escravista, com seu tráfico de povos que a subjetividade branca não entendia como humanos (ALMEIDA, 2019), se transubstanciou – pareceu deixar de ser sem que de fato deixasse, para utilizar uma linguagem filosófica – em trabalho subalterno. Como pôs em evidência o sociólogo Clovis Moura (1994), nos trabalhos de ganho, aqueles que os burgueses brasileiros e os “importados” trabalhadores europeus, no pós-abolição da escravidão legal, não eram expostos a executar. Labores como carga e descarga de barcos, plantações, pedreiras e afins.

Do final do século XIX para o início do século XX o que mudou foi o tipo de manifestação classista: o senhor de escravos transubstanciado em patrão, o escravo transubstanciado em trabalhador assalariado.

Considerado isto, se faz necessário evidenciar como os(as) afrodiáspóricos(as)¹ foram apartados(as) do cenário da educação, em especial a superior, mais gravemente nos cursos superiores monopolizados pelas elites, com atenção especial às(aos) graduandas(os) negras(os) no curso de medicina da universidade pesquisada, através desse processo mais geral chamado racismo. A razão para a apreensão dessa questão

1 Afrodiáspora a partir da conceituação dada por Conrado e Ribeiro: [...] nesse sentido, viabiliza problematizar o enraizamento autóctone e endógeno da história vivida através do Atlântico Negro, impor tensões entre o aqui e o agora do que é vivido pelos sujeitos, estabelecer elos entre o antes e o depois da dispersão forçada de africanos escravizados, reinscrever vínculos entre a semente dentro do saco e a semente que se espalhou no chão, no fruto ou no corpo dos negros e negras da diáspora (GILROY, 2007, p. 151-154 apud CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 75)

dá-se em primeiro momento pela chamada à elucidação de que “democratizar o acesso às universidades públicas significa, em tese, democratizar espaços de poder na sociedade com a formação de quadros para ocupações públicas de renomado prestígio econômico e social” (ARAÚJO, 2018, p. 17).

Mesmo compreendendo a insuficiência do atual funcionalismo democrático brasileiro no que abarque as questões étnico-raciais em voga, que não tem seus problemas originados na contemporaneidade, porém, na forma sócio-histórica como se estruturou o Brasil-nação, este artigo se inclinou sobre o problema: como ocorre o processo de inserção e permanência de estudantes negros e negras no curso de medicina de uma universidade pública em Teresina-PI, tendo em vista o contexto de educação elitista em uma sociedade estruturalmente racista e capitalista/classista?

Levando em consideração relatos de um ponto de vista empírico de graduandos(as) negros(as) do curso de medicina da universidade pesquisada, e de como estes(as) se articulam para permanecerem e melhorarem suas condições de existência em tal âmbito, mais especificamente jovens do coletivo *NegreX*², conjugamos isto à trajetória da população negra na linha histórica do Brasil-Piauí desde a colonização, transitando pelo período do Brasil império, passando pelo pós-abolição até a contemporaneidade. Lendo de modo dialético³ os

2 Segundo o documento I Diretrizes Nacionais do Coletivo NegreX, o grupo se auto define como “pessoas negras médicas e estudantes de Medicina do norte ao sul do País, dos quilombos, campos e florestas, comunidades ribeirinhas, cidades e favelas, além das fronteiras geográficas nacionais. Pessoas que estão se localizando, orientando, unindo e fortalecendo dentro de um espaço coletivo negro da Medicina” (RECIFE, 2018)

3 Hegel propunha que a dialética seria a cultura como uma evolução do espírito, mas Marx e Engels a enxergavam como a superação das formas produtivas - estas lidas equivocadamente pela economia clássica que, em suas categorias abstratas, não é mais do que a definição do funcionalismo dos sistemas produtivos como se constituem de acordo com a necessidade de dado momento - que podem e devem ser superadas materialmente

condicionantes materiais e simbólicos que os(as) colocaram na posição social em que estão e como suas demandas políticas ainda são muitas, foi analisado o que gerou e sustenta a situação do(a) negro(a) como ela se constitui em Teresina, a partir do curso de medicina da universidade em questão.

A abordagem do tema se deu de forma qualitativa, por meio da verificação de dados históricos bibliográficos e documentais que esboçam a trajetória material-histórica do Brasil, de Teresina e da universidade com a qual trabalhamos que, por sua vez, contribui para os objetivos buscados neste texto, juntamente com o método de apreensão dos relatos dos(as) interlocutores(as), captados através de etnografia digital (GONÇALVES, 2020), a partir de um aplicativo comum de mensagens, sendo este método o mais viável: 1) por ter sido a forma possível no início da pesquisa, diante da crise sanitária pandêmica que se instaurou no Brasil desde março de 2020; 2) devido às suas facilitações quanto à compreensão da realidade do grupo sondado e sua relação com as redes sociais digitais, tendo em vista que atuam, além de em campus universitários em vários estados brasileiros, via perfis em redes sociais. .

Um método etnográfico específico escolhido foi o questionário⁴, inspirado na entrevista baseada na história de vida do(a) entrevistado(a), do tipo que este(a) é instigado(a) a dissertar assunto presente, atual da vida, para maior liberdade do sujeito questionado, para que expresse sua experientiação subjetiva (SILVA; ROBERTA; MACÊDO; NÊYLA; REBOUÇAS; SOUZA; MARIA, 2006) no curso de medicina em voga.

É demonstrado como em nossa linha cronológica, primeiramente em nível de Brasil e depois em nível estadual-municipal, há um caráter reprodutivista no que se refere às relações raciais e de classes, pois apesar de não ter existido no

e historicamente ao longo do tempo (QUINTANEIRO et al, 2002)

4 A identidade dos(as) entrevistados(as) será preservada. Serão usados nomes fictícios quando expostos os relatos

Brasil uma segregação racial constitucional e nem explicitada (na maioria dos casos) como no Apartheid⁵ da África do Sul e no Jim Crow⁶ nos EUA, se experimenta aqui uma falsa ideia de democracia racial por não ser desvinculado este fenômeno do fenômeno miscigenação entre brancos(as) e negros(as). Ou seja, “se o equilíbrio de poder permanece depois de celebrado o acordo este pode ser elaborado para proporcionar normas consensuais de comportamento para os membros de ambos os grupos” (MOURA, 1994, p. 19).

Selecionados textos de autores(as) que abordam a questão racial, a educacional, e a educacional-racial, foram somados à experiência diuturna de estudantes negros(as) de medicina da universidade pesquisada, e foi desenvolvida uma análise que fez ligação entre campos que se transversalizam, encontrando resultados que contribuam para uma melhor compreensão das atuais articulações antirracismo neste espaço, compreendidas aqui como de suma importância, como explica a historiadora Maria Amaral de Oliveira: “o esforço pela superação ao racismo caracteriza-se num elemento necessário para a organização de novas dinâmicas das relações sociais brasileiras” (OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Somando a História que sustenta a sociabilidade entre brancos(as) e negros(as) e focando na experiência vivenciada por estes(as) no curso de medicina de uma universidade pública em Teresina, é visado o produto final que identifique as razões que fazem do(a) acadêmico(a) negro(a) no curso medicina

5 Foi um regime de segregação racial adotado de 1948 a 1994 pelos sucessivos governos do Partido Nacional na África do Sul, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram cerceados pelo governo formado pela minoria branca (NASCIMENTO, 2017)

6 As leis de Jim Crow foram leis locais e estaduais, promulgadas nos Estados do Sul dos Estados Unidos, que institucionalizaram a segregação racial, afetando afro-americanos, asiáticos e outros grupos étnicos. Vigoraram entre 1876 e 1965 (NASCIMENTO, 2017)

alguém com agravantes socioeconômicos maiores que os que experimentam os(as) estudantes brancos(as) em geral, e como o grupo de estudantes negros se articula para alterar tal realidade.

São os relatos dos(as) interlocutores(as)⁷ e teorias sobre raça e etnia de autores(as) já supracitados(as) e outros(as) em perspectiva comparada, pois, nesse caso, é preciso desnaturalizar o que se tem considerado como natural e problematizar as reificações sociais e científicas, trabalhando a sensibilidade especial do(a) antropólogo(a) frente às pesquisas qualitativas e a conduta humanista singular (GUSMÃO, 2009).

Consequências sociais e históricas do racismo no Brasil

Considerando que o Brasil se constitui uma sociedade estruturalmente racista, com manifestações desta ordem social nas instituições e nos indivíduos deste país, não diferindo de outros Estados capitalistas nesse sentido, pois as mazelas raciais são elementos imbricados em sua economia-política, sem os quais não é possível entender os fundamentos destas nações (ALMEIDA, 2019), este texto inclinou análise para as consequências de tais condições. É considerado aqui que tal realidade se configura como impeditivo para a consolidação de uma paridade racial real, ou uma relativização cultural mútua entre brancos(as) e negros(as) (FANON, 1956), por tornar limitado às pessoas negras o acesso aos espaços ainda monopolizados pelos indivíduos brancos, das classes sociais com maior poder aquisitivo, numa articulação de tentativa de imobilismo sócio-político-econômico (MOURA, 1994).

É levado em conta que não há uma dissociação entre racismo e modernidade-capitalismo, porque este primeiro é parte constitutiva da racionalidade capitalista, esta utilizando-se de mão de obra barata das minorias raciais, em sua maioria em

7 De cinco entrevistados para a monografia, escolhi dois relatos para apresentar posteriormente, que julguei mais representativos da temática aqui elaborada.

postos de trabalhos subalternos e/ou precários (ALMEIDA, 2019, p. 182-183), e, conseqüentemente, dando origem à barreiras que dificultam o acesso de negros(as) à alguns lugares que historicamente a sociedade branca e abastada ocupa.

Corroborando com o que foi dito, o condicionamento de negras(os) aos trabalhos de baixo escalão. E também com o que propõe Clovis Moura (1988a), a respeito da discriminação de negros(as) no mercado de trabalho desde antes do processo imigratório de trabalhadores europeus (decreto de junho de 1831).

O racismo racional/moderno transforma-se em racismo cultural. Ou seja, a agonia colonial⁸ não é mais localizada como no período escravista, é imputada à toda forma de existir dos povos colonizados, desembocando em retardos político-econômicos que se estendem para diversos âmbitos da vida dos grupos racializados, como o acesso às graduações de nível superior em cursos ainda preenchidos por estudantes brancos(as) de classe média, como denunciam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE 2018).

Autoafirmação, [re]existência, mobilidade

Diante das problemáticas apontadas acima e constatando, após algum tempo de busca, que existe pouca contribuição bibliográfica sobre a temática específica no contexto piauiense, este trabalho intencionou uma análise do processo de inserção e permanência de estudantes negros e negras, com ênfase na organização destes(as) para autoafirmação⁹ enquanto sujeitos

8 Colonialismo definido como dominação territorial, política, econômica e cultural de um povo, a extensão da colonialidade, pretendendo mais uma agonia constante do grupo subjugado que seu extermínio total e imediato (FANON, 1956, p. 3)

9 Autoafirmação na proposição do psiquiatra martinicano da segunda metade do século XX, Frantz Fanon (1956, p. 10), que percebendo a dinâmica de desculturação à qual têm submetido o racializado, entendeu que este ao se dar conta desta situação quer retomar apaixonadamente

racializados como negros(as) no tipo de sociedade que é a brasileira, e [re]existência¹⁰ frente à realidade controversa com a qual se deparam no curso de medicina numa universidade pública em Teresina, para compreender em que condições se dão as relações étnico-raciais na graduação em questão e, consequentemente, na sociedade piauiense e, de forma mais genérica, na brasileira.

Com esta construção textual foi possível apreender alguns pormenores das relações étnico-raciais que, desde o período colonial brasileiro, percorrendo o de emancipação legal do(a) negro(a) nestas terras, manifestam-se na cotidianidade. Da escravização e abandono geral e massivo sofrido pelos(as) outrora subjugados(as) ao trabalho forçado, até a tentativa de estagnação e/ou não integração dos(as) mesmos(as) no que se refere às possibilidades de sociabilidade adequada (MOURA, 1994), incluindo a graduação em cursos elitistas como o de medicina (MACHADO, 1977), mesmo estudantes negros(as) contando com as políticas compensatórias pela lei 2 711/2012 do MEC (Ministério da Educação), que estabelece conceitos básicos para a aplicabilidade da lei de cotas nas universidades federais em território brasileiro, como é dito em seu Artigo 1º e em parágrafo único deste:

art 1º: as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

seus aspectos culturais de origem, e após sair da explosão apaixonada de tal estágio de reencontro com seu passado, utiliza-se de seus recursos e dos recursos adquiridos dos dominadores para sua libertação total

- 10 [Re]existência nesse aspecto é semelhante ao que conotou a doutora em linguística María del Pilar Tobar Acosta (2018, p. 36-38), ao dizer que é preciso também se auto referenciar enquanto indivíduo, de acordo com suas experiências existenciais, porque os corpos são postos em lugares específicos em sociedade, e caso não questionadas essas alocações, se corre o risco de cair nas determinações europeias

parágrafo único: no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (PLANALTO, 2012)

No contexto do Piauí, diante da aprovação da lei estadual 5 791/2008, alterada para a lei 7 455/2021, em que são estabelecidas cotas sociais e políticas de permanência (ALEPI, 2021) sem inclusão de cotas raciais inicialmente, sendo inseridas posteriormente, mediante grupos de debates de segmentos sociais externos à UESPI interessados na causa, mais os de dentro da própria Universidade (professores e professoras da Pró-reitora de Extensão e Assuntos Estudantis e Universitários – PREX, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – NEPA e do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Ciências Sociais - NUPECSO), conseguido a aprovação da instituição (MIRANDA, 2013). E ocorre a adesão da UESPI em 2012 para o Sistema de Seleção Unificado – SISU, que de modo automatizado elege estudantes para as vagas que optaram ao se inscreverem na Universidade a partir de sua nota alcançada no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. E é preciso mencionar também as comições de heteroidentificação, estabelecidas pela portaria normativa nº 4/2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à auto declaração dos candidatos negros em concursos públicos do Ministério da Economia Planejamento e Gestão (BRASIL, 2018).

Relatos e seu caráter quase auto explicativo

A partir do momento em que negras(os) que acessam espaços que em geral são ocupados pelas altas classes compostas majoritariamente por pessoas brancas, o contato com o universo que a princípio lhe parece estranho, com o passar do tempo e com o vivenciado ali por estes sujeitos, confirma-se ser, como fica nítido no relato da entrevistada Imani (os nomes das duas entrevistadas são fictícios por questões de descrição) – extenso e

com forte carga emocional, diga-se de passagem -, estudante de medicina na universidade com a qual trabalhamos e integrante do coletivo NegreX, quando indagada se percebeu em algum momento que seu fenótipo/sua cor/sua raça trouxe algum problema na sua caminhada social e estudantil:

Durante meu ensino fundamental e médio em si eu não sabia que era negra, nunca tinha percebido. Então a época, mesmo tendo sofrido uma coisa ou outra, não percebi ou pelo menos não consegui atribuir ao fato de ser negra. Acho que o primeiro “evento” que me marcou a respeito foi quando estava no primeiro período da faculdade e comecei a transição capilar. Uma amiga me mandou um print de um grupo que eu era a foto do ícone e as conversas eram “zoando” meu cabelo. Era racismo descarado vindo de meninas que eu tinha visto todos os dias durante os últimos 5 anos da minha vida e que me eram muito queridas. Depois disso eu saí do grupo da sala do “terceirão” e acabei perdendo contato com quase todo mundo do meu ensino médio.

Na faculdade era muito difícil ignorar o racismo, tão difícil que eu não consegui. Começa que eu nunca tinha convivido com tanto branco e nem com tanto rico na vida. Minha mãe era professora de escola e meu pai peão da polícia civil, eu sou a prima rica na família e na escola as pessoas eram iguais a mim. Cheguei na faculdade e metade da turma vinha do Dom Barreto [escola frequentada pelas classes abastadas em Teresina] com a família quase toda médica. Os próprios professores deixavam marcada essa diferença. Sentiam necessidade de parar a aula pra comentar sobre meu cabelo e meu “jeito de me portar” e se direcionam especificamente a mim pra dar “dicas” de como eu deveria agir se quisesse mesmo ser médica.

Acho que uma coisa que me marcou foram os porteiros. Quando eu tava no primeiro período eu passei alguns meses de trança no cabelo e todo dia eu era parada na entrada pra sala de aula que ficava dentro do hospital. Meus amigos sempre passavam sem identificação, mas eu sempre era parada pra mostrar a carteirinha. Hoje em dia eu sou amiga dos porteiros de lá e sempre converso com eles, mas no tempo eu me irritava muito com isso (grifo nosso).

Inicialmente foram levantadas apenas hipóteses sobre a situação de estudantes não-brancos(as) na graduação em medicina supramencionada, a partir dos relatos coletados as hipóteses foram se confirmando e a necessidade de autoafirmação, com a retomada intelectual e política da memória de seu processo histórico enquanto pessoa negra, incluindo em seus discursos e ações o que a consciência imediata havia excluído (GONZALES, 1980), por parte das pessoas que se dispuseram a responder o questionário, vai gradativamente tomando forma, como é possível constatar em outro relato de Imani, quando respondeu à pergunta: É possível perceber algum movimento de estudantes para o enfrentamento do racismo na FACIME?

Sim. Eu faço parte do NegreX, que é um coletivo de médicos e estudantes de medicina negros, que foi minha principal rede de apoio durante o curso. Lembro de um episódio mais fatídico, quando uma professora da enfermagem teve uma fala racista contra uma aluna e isso mobilizou uma galera na faculdade e de fora dela com cartazes e ações. Faz a gente se sentir acompanhado, mesmo quando sozinho.

É muito cristalizada a postura de inicialmente se privar de dizer e/ou fazer algo acerca das manifestações, sutis ou mais evidentes, de racismo na instituição em questão, porque, devido ao que foi descrito no primeiro e no segundo capítulo, há a tendência generalizada do(a) brasileiro(a) de negar que o seu tipo de sociedade é racializada e, por consequência, desigual. Logo, o sujeito vitimado pelo institucionalismo racista tende a se conter, mesmo diante de constrangimentos e/ou restrições que lhes são impostas, como descreve Djamila Ribeiro,

falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí está se confrontando o poder (RIBEIRO, 2017, p. 79)

Vemos este grupo universitário, o NegreX, não se restringindo ao espaço geopolítico em que pratica ciência, somente especializado em seu locus, sem se dar conta da

totalidade que pode ser alcançada se ultrapassar as barreiras das especificidades disciplinares, mas enxergando o humano em sua generalidade, incluindo seus conflitos étnico-raciais, suas identidades específicas, que são espelho da sociedade intra-academia e vice-versa, operando para seu desenvolvimento e desenvolvimento gregário extra universitário, rompendo com a ultra individualização¹¹ contemporânea e pensando em formas coletivas de sociabilidade e utilização dos recursos dispostos na academia e, principalmente, fora dela (saberes ancestrais, oriundos de seus pares mais velhos, e as vivências em suas comunidades).

As experiências cotidianas negativas e positivas da(o) negra(o) no curso de medicina sondado, se torna propulsor para suas ações próprias de autoafirmação, mobilidade e [re] existência. O relato de Niara esboça muito bem isto, quando responde à pergunta É possível perceber algum movimento de estudantes para o enfrentamento do racismo na FACIME?: “Acredito que o NegreX faz parte disso, além de ser um ambiente de união, reconhecimento e compartilhamento de experiências, também ajuda, em alguns momentos, a conscientizar pessoas brancas do racismo”.

Considerações finais

Diante da reflexão teórica acerca da história social dos negros e negras, da experiência do NegreX, é possível sintetizar que desde seus primórdios até a atualidade os movimentos negros no Brasil têm estabelecido forte enfrentamento, barrado por questões étnico-raciais muito incrustadas na realidade

11 Segundo Simmel (1950 apud VELHO, 1967) esta individualização generalizada ocorre quando o humano metropolitano assimila o trânsito acelerado dos fenômenos da vida citadina (vida urbana) através do raciocínio aguçado. Utiliza de uma reflexão pouco afetiva e pouco habituada a padrões, para fazer assimilações instantâneas e, assim, evitar que o perigo da sociabilidade urbana, carregada por sujeitos ímpares, possa ameaçá-lo de alguma forma.

política, social, cultural, econômica, educacional nacional momentaneamente, porém, constituindo forte alternativa às mazelas do racismo e seus derivados. Ora estagnando pela pressão imobilizadora de uma sociedade capitalista e racista, mas não se permitindo permanecer inerte. Em novas dinâmicas, operando com logística apoiada em tecnologia digital, ultrapassando as reivindicações mais imediatas e respondendo a demandas mais subjetivas causadas pela sociedade racializada, é perceptível como os movimentos negros têm alcançado, em diversos aspectos, o que buscam na dialética branco-negro no Brasil. Autoafirmar, mobilizar e fazer [re]existir negras(os) nos mais distintos aspectos, inclusos aí, de modo determinante, estudantes racializados do curso de medicina da universidade pesquisada, que através do NegreX e de alternativas cotidianas têm proporcionado o acolhimento e dignidade que a estes sujeitos são negados devido ao racismo estrutural ao qual são submetidos em sua trajetória acadêmica.

Referências

ACOSTA, María del Pilar Tobar. **CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DE REEXISTÊNCIA** – um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil. Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) - **Universidade de Brasília**, 2018. 408 p.

ALEPI - ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ, 2021. Disponível em: < <https://sapl.al.pi.leg.br/norma/pesquisar?idMenu=71> >. Acesso em: agosto de 2021. PIAUÍ. LEI ESTADUAL N° 7455, DE 14 de JANEIRO de 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. – São Paulo: Ed. Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Johny Santana de. Um Olhar sobre o Piauí Escravista e Setecentista Segundo Tânia Brandão. **Revista do departamento de história e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**. Teresina, v. 5, n. 2, jul./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Portaria** nº 4, de 6 de abril de 2018. Brasília, 2018.

CONRADO, Monica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Estudos Feministas**. - Florianópolis, v. 25, n.1, janeiro-abril, pp. 73-97, 2017.

FANON, Frantz. Racismo e Cultura. **REVISTA CONVERGÊNCIA CRÍTICA**, Paris, nº 13, pp. 78-90, Junho-Novembro – 1956.

GONÇALVES, Ítalo Vinicius. Da etnografia multissituada à ‘plataformizada’: aproximações entre antropologia e estudos de plataforma”. **Cadernos de Campo**. - São Paulo, online | vol. 29, n.2 | p.1-20 | USP, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, vol 34. pp. 29-46. 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, 2018. **Gov. br**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=25845&t=resultados>. Acesso em: 04/10/2021.

MACHADO, MH., coord. **Os médicos no Brasil: um retrato da realidade**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997. 244 p. ISBN: 85-85471-05-0. Available from SciELO Books.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de. COTAS PARA NEGROS NO ENSINO SUPERIOR NO PIAUÍ (2008-2020): ações e perspectivas na atual conjuntura brasileira. **SAJEBTT (South American Journal)**, Rio Branco, UFAC v.8 n.2 (2021): Edição jan/abr. ISSN: 2446-4821.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala** – Porto Alegre (RS): Editora Mercado Aberto. Ed. 1988.

MOURA, Clóvis. **A Dialética Radical do Brasil Negro** – São Paulo (SP): Editora Anita. Ed. 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado**. – reimpr. da 2. Ed. – São Pulo (SP): Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A Questão Racial Na Escola** – Paraná: Universidade Estadual Norte do Paraná, 2011.

PLANALTO, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em: agosto de 2021. BRASIL. LEI FEDERAL Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

QUINTANEIRO, Tânia (org). **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. Tânia Quintaneiro, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia de Oliveira. – 2. ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, Freitas; ROBERTA, Grazielle; MACÊDO, de Freitas; NÊYLA, Kátia; REBOUÇAS, Brasil de Almeida, SOUZA, Cristiana Alves e; MARIA, Ângela. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa Online **Brazilian Journal of Nursing**, vol. 5, núm. 2, 2006, pp. 246-257 Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, Brasil.

CURRÍCULO OCULTO: O ESPAÇO ESCOLAR COMO ABRIGO DE PODER

Gerlândia da Rocha Luz
Salânia Maria Barbosa Melo

Introdução

O prédio escolar enquanto signo arquitetônico é dotado de significados, suas estruturas acompanham a história do país, representando seus modelos políticos, ideologias pedagógicas e aspectos culturais. “Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica”. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.39). Assim, tomando como objeto a arquitetura dos prédios escolares do Piauí, o texto propõe uma reflexão sobre a arquitetura escolar e de sua organização espacial no processo de disciplinarização dos corpos.

A abordagem considera que “a mais tolhida das artes, a arquitetura é, antes de mais nada construção, mas construção concebida com o propósito primordial de organizar e ordenar o espaço para determinada finalidade e visando a determinada intenção”. (COSTA, 2002, p.19-20). Não é à toa que Michel Foucault (2009), afirma que a arquitetura como uma estratégia do poder disciplinar não é feita simplesmente para ser vista, mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado, para tornar visíveis os que nela se encontra, no caso, a arquitetura seria uma operadora para a transformação dos indivíduos.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora

e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO; FRAGO. 2001, p.26).

Nesse sentido, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, no qual teve como ponto de partida uma revisão bibliográfica acerca da temática -COSTA, 2002; ESCOLANO; FRAGO, 2001; FOUCAULT, 2009, 2018-; KOSSOY, 2012; LIMA, 2011; NORA, 1993 e SANTIAGO, 2017-, também foi realizado um estudo acerca de alguns prédios escolares do Piauí que foram construídos no âmbito da Era Vargas, isso em uma tentativa não só de representar suas idealizações e discursos, mas também para questionarmos seus espaços enquanto condicionantes de poderes, é o caso do prédio Miranda Osório (Parnaíba), Mathias Olympio (Teresina), Valdivino Tito (Campo Maior), Eduardo Ferreira (Amarante), Fenelon Castelo Branco (União) e Domingos Jorge Velho (Teresina).

Enquanto fontes objetos, os prédios escolares aqui destacados se inserem na categoria de vestígios materiais que sobrevivem a ação do tempo e do próprio homem. Além disso, enquanto fragmento congelado de uma época passada, o uso de fontes imagéticas permitiu que visualizássemos os prédios escolares que integraram o cenário piauiense e se destacaram no meio urbano e social, sempre tendo o olhar atento para aquilo que estava presente no seu conteúdo, como também para suas ausências.

O espaço escolar enquanto condicionante de poderes

A implantação da escola e a sua relação com a ordem urbana, o traçado arquitetônico do edifício e seus elementos simbólicos anexados na decoração externa ou interna, respondem a um sistema articulado de poder que a criança internaliza e aprende. Se arquitetura não pode obrigar os indivíduos a praticarem uma ação, ela pode, contudo, inibi-los a exercerem outra.

Portanto, vejamos agora a organização espacial de alguns edifícios escolares do Piauí e como sua estruturação espacial possibilitava abrigar condicionantes de poderes no meio escolar.

É o caso do Miranda Osório em Parnaíba, que se consagrou como o primeiro implantado no Estado referente ao gênero grupo escolar, tornando-se modelo para as demais cidades piauienses. O Grupo Escolar Miranda Osório, criado oficialmente em 1922, teve sua estrutura modificada a partir de 1925, quando foi iniciado a construção de um prédio próprio para o seu funcionamento, com planta inclusive projetada em São Paulo. (LOPES, 2006).

Installado convenientemente o grupo escolar Miranda Ozorio, em seu predio próprio, já sob a orientação do referido professor¹, deu-se, a 15 de junho de 1927, a sua inauguração, com o funcionamento de 10 classes, com a matrícula de perto de 500 alumnos. Elevou-se, por conseguinte, ao dobro, o numero de classes do referido estabelecimento, que no antigo predio era de 5, e augmentou grandemente a matrícula de crianças. (Fonte: Almanaque de Parnaíba, 1929, p. 9).

Havia uma grande demanda de crianças em idade escolar, em torno de 4.000, então, encheram-se rapidamente as salas de aula da nova instalação. Parnaíba que até então não havia sistematizado propriamente o ensino primário, pode-se orgulhar de deter um estabelecimento que obedecia aos mais modernos processos e métodos de ensino. A escola, agora materializada em espaço próprio, serviu como indicador da civilidade e do desenvolvimento da cidade.

Assim como, os grupos escolares deveriam configurar-se como marco arquitetônico, cabia-vos representar o melhor de uma região, impor-se sob a paisagem circundante. Muitos não conseguiram essa proeza, contudo, os discursos da época evidenciavam o Grupo Escolar Miranda Osório, como “padrão

1 O professor em questão, é o paulista Luiz Galhanone, que foi contratado por intermédio do Governo do Estado para reorganizar o ensino na cidade de Parnaíba. Ele já havia inclusive atuado como diretor do grupo escolar “João Kôpke”, em São Paulo.

de glória”, aquele de “prédio magnifico, majestoso”, ou até mesmo como o “grupo modelo do Nordeste”, isso revela o quanto foi significativo sua implantação no município, principalmente para uma elite político-comercial que via na instrução uma chave de modernização.

Ao longo do tempo, o edifício Miranda Osório se tornou espaço para variados graus de ensino. Na gestão de Leônidas de Castro Melo, por exemplo, sediou o Ginásio Parnaibano- que ofertava o ensino secundário- e numa de suas dependências funcionava também a Escola Normal de Parnaíba. Recentemente, no ano de 2019, teve sua estrutura revitalizada pelo SESC e passou a funcionar como uma instituição de ensino militar.



Foto no 1: Grupo Escolar Miranda Osório. Fonte: Almanaque de Parnaíba, 1928, p. 26.

Foto no 2: Escola Militar Sesc Parnaíba. Fonte: Arquivo pessoal.

O prédio original possui traços de uma arquitetura eclética- que se configura por diferentes segmentos construtivos, livre do compromisso de regras absolutas -sendo visível o uso de cimalthas decoradas, frisos e beirais sobre mão francesa. Uma percepção interessante, ainda mais nesse contexto de materialização da escola, é o uso simbólico do gradis trabalhado, ou seja, um modelo de cerca/portões que usufrui de uma estética decorativa e por fim delimita o espaço escolar.

Recorremos a Michel Foucault (2009), que possibilita uma reflexão acerca do uso disciplinar pelas instituições de sequestro (prisões, hospitais, escolas). Assim afirma:

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 2009, p.238).

Enquanto poder, o disciplinamento tem como alvo o corpo, ao corpo que se manipula, se modela, se treina, se torna hábil, que obedece e responde, é sob ele que se objetiva um controle minucioso, uma relação de docilidade-utilidade, que aumenta suas forças em termos produtivos e diminuí em termos de obediência. A disciplina é uma anatomia do detalhe, é um poder discreto, modesto, mas ao mesmo tempo permanente, e para o seu pleno funcionamento foi se articulando na sociedade a partir de várias técnicas, como é o caso da disposição arquitetônica.

Dessa forma, a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço, ela exige muitas vezes a cerca/muro, a especificação de um local diferenciado de todos os outros e fechado em si mesmo. O emprego da cerca, evidenciado no prédio Miranda Osório não foi por acaso, essa estruturação espacial possibilita uma separação material da escola com a rua e com a casa, construindo no imaginário coletivo a concepção da escola como instituição específica. Demarcada em um espaço próprio, a escola se fortalece como âmbito de imposições normativas, morais e disciplinares.

Além do mais, cabe destacarmos que a escola agora constituída se insere no campo referente a Cultura Material, nesses espaços forma-se um mundo de objetos no qual são incluídos o próprio prédio, artefatos fixos ou utensílios móveis que estão em seu interior, como lousas, mesas, carteiras, giz, livros, mapas, dentre outros. A cultura material assim designa todo um universo físico feito, usado ou apropriado pelo homem. Tania Lima (2011) ainda reforça que,

a cultura material é produzida não por um sistema, mas por indivíduos com escolhas ideologicamente determinadas. Longe de ser apenas um reflexo da cultura, ela a constitui

ativamente, do mesmo modo, mais que um reflexo direto do comportamento, ela age de volta sobre ele, com seu poder transformador, como parte das estratégias de negociação social. (LIMA, 2011, p.19).

Outro edifício que pode conferir uma visão monumentalista de escola, é o Grupo Escolar Mathias Olympio, que foi criado como tal no ano de 1928, no bairro Porenquanto em Teresina. O imóvel que atualmente funciona como uma unidade escolar do Ensino Médio, apresenta uma arquitetura de cunho neocolonial, com planta baixa composta por formas retangulares e de linhas sóbrias.

Novos prédios escolares- Projetados pela Directoria de Obras Públicas, foram edificadas nos bairros Por- Enquanto e Vermelha, os grupos escolares Mathias Olympio e João Luiz Ferreira. Mediante contracto, foi a contrução confiada, respectivamente aos ilustres engenheiros civis Raymundo Barbosa de Carvalho Netto, e João Martins do Rego[...] São prédios de linhas sóbrias, preenchendo as exigências pedagogicas, que enriquecendo o patrimonio do Estado, vêm concorrer, grandemente, para a difusão do ensino. (Mensagem de Governo, 1928, p. 73).



Foto no 3: Antigo Grupo Escolar Mathias Olympio. Fonte: Arquivo pessoal.

Em um primeiro momento, o que chama a atenção é o fato do prédio se localizar na periferia, distante do centro da cidade, havendo porventura um ensino destinado principalmente para

as crianças pobres da região. Muitas questões são pertinentes, é curioso pensar, por exemplo, como foi para uma criança da década 20 ou 30 ter esse contato com a escola, quais sentimentos afloraram ao olhar para uma estrutura monumental e grandiosa -totalmente distante das formas simplistas de sua moradia-, o que significou também para os próprios pais ao verem seus filhos adentrarem estes estabelecimentos- com enormes portas, janelas e salões-, como foi para eles perceberem nesses espaços a chance de uma vida melhor para os seus?

A escola, tem de ser vista como um lugar onde a memória se cristaliza, se refugia. Ela é capaz de armazenar uma parte considerável da memória social em defluência do seu cotidiano e temporalidade. Ela representa o momento de toda aprendizagem do indivíduo, seja através de suas armações, normas, valores, uniformes, material didático ou o próprio caminho percorrido até a instituição.

Segundo Pierre Nora (1993), escola enquanto lugar de memória é ao mesmo tempo simbólica e material, fechada sobre si mesma, mas constantemente aberta sobre a extensão de suas significações. As instituições escolares são espaços privilegiados para a produção de subjetividades, de saberes, de encontro entre pessoas, um locus onde memória e palavras podem ser compartilhadas. A memória é vida, e seus registros que partem das lembranças perpetuam lugares com instruções para um constante retorno ao passado, ocasionando os mais diversos sentimentos, narrativas e percepções.

Deste modo, outro fator que se destaca no prédio Matias Olímpio é o uso das janelas em vergas retas e a porta principal em arco pleno, ambas se configuram em linhas de grande proporção e reafirmam mais uma vez que além da concepção estética, há também a presença de um discurso higienista que exigia nessas instalações ambientes ventilados e de ideal iluminação, esses fatores proporcionariam a purificação e circulação do ar, diminuindo assim a proliferação de germes no espaço escolar.



Foto nº 4: Porta principal e janelas do prédio Matias Olímpio. Fonte: Arquivo pessoal.

Em uma perspectiva interna, cabe atentarmos para a utilização de cobogós (tijolos abertos) nas salas de aula. Sua adesão, pode ter como justificativa base proporcionar a passagem de ventilação no ambiente, por outro lado, essas brechas/vazamentos permitiam que o diretor, professor ou inspetor avistassem o que os alunos estavam fazendo ao passarem pelos corredores da escola. Aqui se torna notório a necessidade de uma vigilância perpétua e constante sobre os indivíduos, ou seja, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. (FOUCAULT, 2009, p.165).



Foto no 5: Cobogós nas salas de aula, prédio Matias Olímpio. Fonte: arquivo pessoal.

Pode-se sustentar que o planejamento articulado da estrutura física das instituições tem a finalidade de criar condições diretas de observação e de domínio sobre os corpos, é preciso vigiá-los durante todo o tempo de atividade, submetê-los a uma pirâmide de olhares, um olhar que tudo ver permanentemente, e um ver que viabiliza um controle interior, articulado e detalhado.

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessidade de armas, violência física, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá a vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 2018, p. 330).

Nesse contexto, os prédios escolares construídos a partir da década de 30 seguiram uma padronização arquitetônica e estética, em vista de um convênio entre o governo estadual e municipal, que passaram a atuar em conjunto no desenvolvimento do ensino primário pelo Piauí, então, os edifícios referentes a cidade de Teresina, Amarante, Campo Maior e União, serão ponderados de modo interligados. À exemplo disso, foi implantado em 1933 na gestão de Landry Sales Gonçalves, o antigo Grupo Escolar Domingos Jorge Velho na capital Teresina, (foto no 10), o espaço embora conserve parte de sua estrutura original sofreu alguns processos de restauração, e hoje funciona como o Memorial Esperança Garcia².

-
- 2 Anteriormente, funcionava no prédio a escola Domingos Jorge Velho. Em 2007, através de um projeto de lei, se tornou o Memorial Zumbi dos Palmares, em 2017, mudou para Esperança Garcia, nome de uma escrava que, no século XIII, escreveu uma carta denunciando os maus – tratos e veio a se tornar a primeira advogada do Piauí. O centro é ligado a Secretária de Cultura do Piauí (Secult), desenvolvendo atividades que exaltam e preservam a cultura negra.

Em 1935, foi inaugurado o prédio do Grupo Escolar Eduardo Ferreira em Amarante (foto no 7) projetado pelo engenheiro Luís Mendes Ribeiro Gonçalves- no qual foi responsável por criar uma planta modelo para a construção de edifícios escolares no Estado- na mesma época, também foi construído e aberto o Grupo Escolar Valdivino Tito (foto no 9), constituindo-se como a primeira escola do município de Campo Maior. Ademais, em 1938, o Grupo Escolar Fenelon Castelo Branco na cidade de União (foto no 8), teve a consolidação de um prédio próprio para o seu uso, o grupo que até então funcionava em diversos prédios particulares, passou a conta com uma estrutura moderna e que possibilitava melhores condições higiênicas-pedagógicas.

Vejamos que os quatro prédios foram idealizados a partir de uma tradição arquitetônica colonial, nessa concepção, “os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade”. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.28). Utilizando de uma planta baixa, a instalação permitia geralmente a formação de até quatro salas de aula, em sua fisionomia destacam-se suas fachadas imponentes, que simbolizando o brasão do Estado poderiam ser observadas ao longe e em sobreposição a cidade que a cercava. O próprio uso de compotas-grandes vasos de concreto- que faziam o acabamento das platibandas, traziam um ar mais elegante a essas fachadas.



Foto nº 6: Grupo Escolar Eduardo Ferreira/ Amarante-PI. Fonte: Arquivo Pessoal.

Foto nº 7: Grupo Escolar Fenelon Castelo Branco/ União-PI. Fonte: Arquivo Pessoal.

Foto nº 8: Grupo Escolar Valdivino Tito/ Campo Maior-PI. Fonte: Arquivo Pessoal.

Foto nº 9: Antigo Grupo Escolar Domingos Jorge Velho/ Teresina-Pi. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse modelo, a entrada principal conduz a um corredor com duas portas de acesso, uma em cada lado, essas salas poderiam ser destinadas a direção da escola como aos professores e inspetores- representantes de uma vigilância hierárquica, uma rede de poderes que perpassar por todos os indivíduos-. Ver-se uma semelhança na configuração das próprias portas, desenhadas em vergas retas e aderindo-se de pequenas aberturas quadriculares que auxiliavam na iluminação, até mesmo o piso utilizado nesses espaços usam de uma estética parecida.

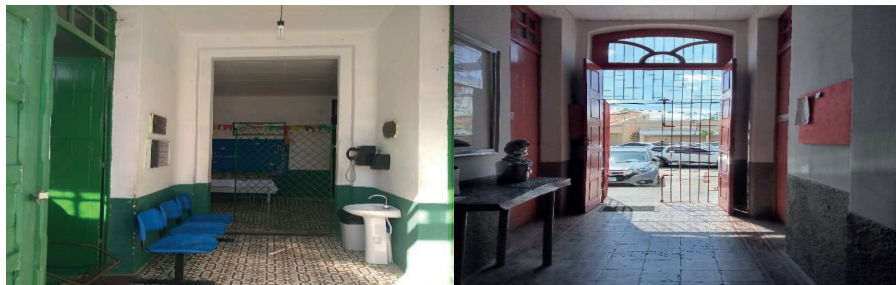


Foto nº 11: Entrada do Grupo Escolar Valdivino Tito/ Campo Maior-PI.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Foto nº 12: Entrada do Memorial Esperança Garcia- Antigo Grupo Escolar Domingos Jorge Velho/ Teresina-Pi. Fonte: Arquivo Pessoal.

É significativo a perspectiva do corredor, que se localiza sob um espaço estreito e que porventura evitava a circulação dos alunos em grupos, rompendo assim com ligações e comunicações indevidas. Ao fundo, encontravam-se as salas de aula reservada aos alunos- duas em cada lado- e que seguiam o modelo gradativo de ensino primário dividindo-se as classes em turmas do 10, 20, 30 e 40 grau. As salas eram amplas, propicias a uma boa ventilação e iluminação por intento de suas grandes janelas.



Foto nº 13: Salas de aula do antigo Grupo Escolar Domingos Jorge Velho/ Teresina-Pi. Fonte: Arquivo Pessoal.

Por mais que esses espaços tenham constituído a base de uma educação popular não só na capital como no interior do Piauí, suas instalações foram modestas se comparadas a outros prédios escolares que tinham por vezes programas arquitetônicos mais complexos, contando com bibliotecas,

laboratórios, oficinas e ginásio de esportes. Então, o foco da ornamentação nas fachadas dos prédios, poderia ser um meio de viabilizar uma ilusão acerca do próprio tamanho de suas instalações, tanto que o uso de suas fotografias em discursos oficiais ou folhetos propagandistas revelavam somente sua parte externa.

Assim como, o espaço escolar também serviu para abrigar uma sanção normalizadora, um sistema de micropenalidades que atuava a partir do tempo, das atividades, mas principalmente sobre o corpo. Em uma matéria jornalística (Meio Norte, 29 de maio de 2010), que traz como centro a celebração dos 75 anos de fundação do antigo Grupo Escolar Eduardo Ferreira, no município de Amarante³, foi notório que a instituição montou uma exposição acerca de sua história, apresentando os equipamentos antigos utilizados pela escola desde 1935, como a encenação de um ensino tradicional que utilizava como meio pedagógico à palmatória e sementes de milho para castigar de joelhos os alunos tidos como “desobedientes”.

Devemos considerar primeiro que,

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instancias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2009, p.171).

O castigo escolar tem a função de punir toda inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, ou seja, os desvios. Sua utilização tem de ser, portanto, essencialmente corretiva. O uso da palmatória se tornou expressão de poder e disciplina, funcionando como uma ferramenta de edificação,

3 Disponível em : <https://www.meionorte.com/pi/cidades/amarante/muitas-homenagens-nos-75-anos-de-fundacao-da-unidade-escolar-eduardo-ferreira-126298>.

de normalização. Muitas vezes só o fato de ver o instrumento era suficiente para exercer um tipo de controle, consolidada no imaginário, o olhar remetia lembranças nos alunos acerca dos colegas que já foram punidos.

Considerações finais

A arquitetura escolar não se resume a meros abrigos para a atividade educacional, os prédios escolares a partir de suas tipologias arquitetônicas refletem divergentes discursos, suas ordens construtivas evidenciam um sistema de intenções tanto no âmbito político como no pedagógico. Suas formas produzem subjetividades, se tornam suportes de uma memória coletiva e individual, suas estruturas carregam lembranças, vivências e a percepção de toda uma vida. A arquitetura ainda consegue por sua vez impor sobre seus espaços um poder disciplinar, atuando como um currículo oculto, discreto e silencioso -mas nem por isso menos eficaz- seus espaços se tornam propícios a uma vigilância constante, que controla e delimita a conduta dos indivíduos sem a percepção dos mesmos.

Portanto, se sustenta que a arquitetura é mais especificamente como os espaços nela estão contidos, atuam como uma importante ferramenta de controle, poder e expressão social. A organização espacial das escolas objetivava o exercício disciplinar e dos atos de punição, sendo suas acomodações concebidas para garantir a visibilidade de ações cotidianas tanto de alunos como dos professores. Exercendo o controle dos espaços, se exerce consequentemente o controle dos corpos.

Fontes

PIAUÍ- Almanaque da Parnaíba, 1928.

PIAUÍ- Almanaque da Parnaíba, 1929.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Mathias Olympio de Mello, 1928. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

Referências bibliográficas

COSTA, Lucio. **Arquitetura**. 7º Ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora José Olympio, 2002.

DÓREA, Célia Rosângela. **A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação**. Educar em Revista. n. 49, p. 161-181, jul/set. UFPR, 2013.

ESCOLANO, Agustín. FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14 , Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

FOUCAULT; Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT; Michel. **Microfísica do Poder**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 4º ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LIMA, Tania Andrade. **Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan.-abr. 2011.

NERY, Juliana Cardoso. **Falas e ecos na formação da arquitetura moderna no Brasil**. Salvador, 2013. Tese de Doutorado – Programa de Pós- Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia.

NEVES, Camila Oliveira. **A expansão da escolarização primária pública piauiense (1900-1946)**. Teresina, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Trad. Yara Khoury. Projeto História, São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SANTIAGO, Zilza Maria Pinto. **Arquitetura e Instrução Pública**: a reforma de 1922, concepção de espaços arquitetônicos e formação dos primeiros grupos escolares no Ceará. Fortaleza: UFC, 2017.

MASCULINIDADE E DOCÊNCIA: PROBLEMATIZANDO O ESPAÇO DO PROFESSOR HOMEM NAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Jorge Vitório de Amorim Carvalho
Cláudia Virginia Albuquerque Prazim Brasilino

Introdução

Problematizar o papel do professor homem nas séries iniciais de escolarização é uma questão pertinente na contemporaneidade que requer uma análise acerca dos elementos que contribuem para que as mulheres dominem este campo de trabalho. Entender os motivos que culminam na predominância feminina dentro deste campo de atuação é de certa forma lidar com um preconceito estabelecido historicamente.

Neste sentido, o trabalho se debruça a analisar os principais aspectos na compreensão dessa prática historicamente enraizada para entender os motivos pelos quais existe essa feminização dos profissionais da Educação Infantil. Igualmente busca-se o porquê da existência de um número reduzido de educadores do sexo masculino atuando nesse nível de ensino.

Enxergar os homens dentro das salas de aulas, cuidando e educando crianças, continua a ser uma situação atípica, quase inexistente, pois a sociedade não permite tal prática, atribuindo esta tarefa às mulheres pelas características que consideram pertencer a sua natureza. Os paradigmas sociais continuam fortes no que se refere a esta afirmação anterior, ainda mais que na atualidade há uma aversão por este exercício dos homens nestes espaços de educação para as crianças temendo ferir a integridade delas.

Para entender o problema em questão, desenvolvemos uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado um questionário com sete graduados em Pedagogia. Por meio de suas respostas foi possível confirmar algumas ideias pré-existentes e compreendermos os argumentos utilizados para que tal prática permaneça a se perpetuar.

Como resultado foi possível perceber que as mulheres continuam a ser maioria absoluta na docência infantil, que os discursos preconceituosos ainda são fortes e que muito se tem que caminhar para que homens pedagogos consigam atuar nessa etapa de ensino.

As primeiras representações de professores no Brasil

Sabe-se que o número de mulheres atuando nas séries iniciais da Educação Básica hoje no Brasil é bastante superior ao de homens. Principalmente em séries antes do chamado primeiro ano do Ensino Fundamental e até o segundo ano dessa mesma etapa. Este fato se torna pertinente e nos provoca a descobrir o que leva a tal diagnóstico dentro das escolas, buscando entender por quais motivos se desenhou este cenário na educação, já que nos primórdios da educação percebemos que o exercício docente era basicamente um exercício dos homens.

D'Azevedo (1893, p.148) apud Tanuri (2000, p.62) afirma que no século XVIII:

Era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitâneas do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado.

Tanuri (2000) discute o processo de profissionalização da profissão docente no Brasil e enfatiza que o exercício docente - ainda não profissional - era exercido por homens, inclusive as escolas normais nos seus primórdios contavam com a presença de estudantes homens. Neste momento histórico do século

XVIII e XIX havia nenhum ou pouco espaço para a instrução das mulheres, muito menos sua atuação no exercício docente, as poucas que tinham acesso à educação, restringiam-se, em geral, à vida privada e não à vida pública. Entretanto, nos cabe analisar como ocorreu esse processo de feminização do magistério de acordo com abordagens históricas, para que possamos entender essa configuração onde a mulher passa a ser maioria do professorado da educação das crianças.

Voltando um pouco mais na cronologia do Brasil, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), os jesuítas ao desembarcarem em terras brasileiras por volta de 1549, foram os primeiros a implementar uma educação sistematizada que visasse o desenvolvimento e a instrução educacional através da instalação das primeiras escolas brasileiras, formulando os primeiros sistemas de ensino voltados para a elite da colônia e para os nativos que ali se encontravam.

A atuação dos jesuítas no Brasil se dá no período conhecido como Período Colonial que se estende do ano de 1500 ao ano de 1822, com o objetivo de catequizar pela instrução. Para Piletti (2011), no Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo.

Os primeiros jesuítas que pisam em terras brasileiras por volta do ano de 1549 chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega e aqui começa um trabalho de alfabetização dos nativos, é importante ressaltar que o Brasil, neste período, pertencia ao reino de Portugal, que tinha como religião oficial o catolicismo. Como relata Piletti (2008, p.23): “O objetivo proclamado da ação dos jesuítas é a conversão do índio à fé católica [...]”, assim, entende-se que para a inserção dessa fé e desta religião seria necessário que os nativos dominassem minimamente a leitura, para serem submetidos aos ensinamentos dos padres jesuítas.

A educação oferecida por mais de dois séculos no Brasil não tinha o objetivo da instrução para o desenvolvimento do local, até porque este processo se configurou em uma colonização

de exploração. Mesmo após estes dois séculos e até o final do século XX a educação era acessível apenas a uma pequena parcela da população.

Como a ordem religiosa dos jesuítas era exclusivamente masculina, no Brasil também se reforça a afirmação de que a atuação docente no princípio era integralmente masculina e para homens. Segundo Louro (1997, p.94):

Também no Brasil a instituição é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes.

Os homens foram de fato os primeiros professores do Brasil, então é possível afirmar que a educação das crianças também pertencia a estes, pois segundo Ferreira (2008) a educação das crianças foi desenvolvida pelos jesuítas por mais de três séculos.

Como afirmado anteriormente, os jesuítas compunham a única instituição de instrução na colônia com o apoio de Portugal e se detiveram a instrução não apenas dos indígenas. Então questiona-se como se instruía para ambas classes sociais tão distintas? Sobre isso Afirma Ribeiro (2003, p. 21)

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental [...].

Dessa forma, a instrução atendia a ambas as partes, mas aos indígenas a instrução se dava para a catequização, pois esta tornava-os mais dóceis e, portanto, mais fáceis de serem utilizados como mão de obra. Por trás da ideia de instruir existia uma rede de intenções que beneficiavam os jesuítas e a coroa portuguesa, pois os instruídos de fato seriam os filhos dos colonizadores, que quando queriam dar continuidade aos estudos embarcavam para Portugal. A colonização portuguesa

no Brasil que se expressou, também, através das primeiras formas de organização da educação, e que aprisionou mentes e corpos desses povos originários.

A ocupação feminina na vida docente

Nesse período colonial em que o Brasil se encontrava sob o domínio de Portugal, as mulheres não tinham direito à instrução, pois a estas bastava que fossem preparadas para o casamento, para cuidarem do marido, dos filhos e do lar, já que socialmente eram consideradas submissas e de pouca inteligência.

De acordo com Novaes (1992) as mulheres só passaram a ter algum tipo de instrução por meio das senhoras francesas e alemãs que com a vinda da corte em 1808 começaram a ensinar rudimentos de leitura e cálculo para as meninas do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1824, as mulheres passam a ser incluídas no processo educacional.

Como a própria história relata, o ofício da docência primeiramente foi exercido por homens e posteriormente passa por uma transformação a partir do século XIX por uma quantidade significativa de mulheres principalmente na educação elementar.

Mesmo com esse avanço na instrução feminina, ainda permanecia a ideia de que as mulheres deveriam aprender as prendas domésticas como o bordado, a costura, atividades que se sobrepunham às atividades de leitura e aritmética podendo afirmar então que mesmo possuindo o direito à instrução as mulheres ainda deveriam priorizar as atividades do lar, para se tornarem “boas esposas”. Afirma Novaes (1992, p.19) que: “Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética.”.

A intensificação da revolução industrial, iniciada no século XVIII, trouxe mudanças a esse respeito com o aumento da demanda de trabalho nas fábricas e as más condições de vida. As mulheres precisaram sair dos seus lares para complementar a renda familiar, estas começam a trabalhar nas fábricas e concomitantemente surge a necessidade de deixar seus filhos amparados para poderem trabalhar.

É neste contexto que segundo Paschoal e Machado (2009) surgem então as “mães mercenárias”¹. Diante dessa nova realidade econômica que o avanço da indústria proporcionou e com o surgimento dessas “mães mercenárias” e posteriormente novos arranjos para o cuidado dessas crianças foi-se consolidando a docência como feminina tendo como base a ideia de que a mulher possuía atributos essenciais como: carinho, afeto, cuidado etc., que se configuram em características maternas e, portanto, associada às mulheres.

Quando foi possível enxergar a mulher fora desse espaço domiciliar exercendo um trabalho que lhe traria renda, a docência seria a profissão que mais se ajustaria a rotina que esta já possui em seu lar, principalmente sobre o cuidado dos filhos, paciência e dedicação, pois na escola seus alunos receberiam os mesmos tratamentos já que estes deveriam ser também como filhos. A mulher apenas estenderia de seu lar para a escola práticas já exercidas, percebe-se que trata-se de uma educação assistencial.

Isso fez com que naturalmente a mulher ascendesse neste espaço da docência e o homem ocupasse outros espaços, pois a docência já não os interessava tanto. Como afirma Novaes (1992, p.22): “O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher.”

1 Mulheres que ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres

O surgimento das instituições para a educação das crianças

Kuhlmann Jr. (2011) destaca que no século XVIII: “A responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se problema social.” (2011, p.56). A assistência científica vai surgir como uma forma de alavancar o crescimento e diminuição de problemas sociais como nos esclarece Kuhlmann (2011, p.56):

Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do antigo regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica - por se sustentar na fé no progresso e na ciência daquela época.

O surgimento dessa assistência científica que vai supostamente trazer o progresso, surge como uma forma de solucionar mazelas sociais dentre elas a pobreza, assumindo um caráter de caridade para a parcela menos favorecida da sociedade. No Brasil, essa ideia de implantação de estabelecimentos para cuidado de crianças vai se fazer presente a partir da ideia da “assistência científica” que está relacionada com a condição do atendimento ao pobre (pobreza) da assistência de fato.

Surgidas na Europa e Estados Unidos as primitivas formas de cuidar das crianças em instituições, no que se refere a educação, surge em uma perspectiva do assistencialismo porém bem inicialmente, pois o cunho pedagógico em pouco tempo se fez prioridade, como relata Kuhlmann Jr. (2001) apud Paschoal e Machado (2009, 21 p.81): “[...] que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início”. A ideia de educar crianças nessas regiões do mundo já se mostrava educacional em seus primórdios, como afirma Paschoal e Machado (2009, p.81):

A escola de Robert Owen, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, também é um exemplo de que essas instituições foram pensadas na perspectiva pedagógica, já que sua escola recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições que abordavam a natureza, exercícios de dança e de canto coral. Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor.

Entende-se com isso que as crianças já eram incentivadas a desenvolverem o raciocínio e que isso configura-se em caráter instrucional e educacional fazendo-nos perceber de forma clara que a educação de crianças não se detinha a apenas a assistência, mesmo que inicialmente essa assistência tenha existido. Com isso, a difusão das instituições pré-escolares no Brasil surge dentro dessa concepção de “assistência científica” como mostra Kuhlmann Jr. (2011,p,78):

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação, a habitação dos trabalhadores e dos pobres.

O surgimento de mais mão-de-obra que não fosse apenas a masculina vai contribuir para que a configuração braçal se transforme. Antes encontrava-se um público essencialmente masculino ocupando a maior parte dos trabalhos e neste momento começa a haver uma transformação, apesar de ser quantitativamente insignificante, inserindo também as mulheres, que terminavam por levar os seus filhos para dentro das fábricas.

Isso pode ser confirmado de acordo com Mark (1986) apud Paschoal e Machado (2009, p. 80): “[...] que enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas.” As mulheres agora seriam consideradas mão-de-obra e parte do desenvolvimento de dentro das indústrias brasileiras. As donas

de casa passariam a trabalhar e a partir disso surgia a questão de quem cuidaria dos seus filhos. Os donos de indústrias começaram a pensar em formas de manterem essas mulheres dentro das fábricas produzindo com qualidade e podendo perceber que por trás da criação desses estabelecimentos existia um interesse dos donos das fábricas que supostamente queriam um trabalho de qualidade como apresenta Oliveira (1992, p. 18) apud Paschoal e Machado (2009, p.83):

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Kulhmann Jr. (2011) relata que foi a partir das ampliações da força de trabalho feminina que as instituições pré-escolares foram reconhecidas, ou seja, as primeiras representações de estabelecimento para “cuidar-educar” crianças surgem junto com a industrialização. Durante muito tempo a instituição que prevaleceu em caráter assistencialista foi a Casa dos Expostos que funcionava como um local de abandono de crianças e que surge como um meio de tirar das ruas crianças excluídas da sociedade.

De acordo com Paschoal e Machado (2009) durante mais de um século essa instituição foi a única de caráter assistencial a criança abandonada no Brasil. Essa afirmativa se ratifica se pensarmos que as primeiras representações de estabelecimentos de atendimento infantil se mostravam de cunho assistencialista, pois servia apenas como um depósito de guarda de crianças um lugar sem características pedagógicas que serviria para que crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam.

Apesar de caráter assistencialista, tais espaços assumiam outra função, a de não dar espaço as crianças ficarem sem tutoria de adultos ao longo do dia, Kuhlmann Jr. (2011, p.167): “A primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-los, o principal deles, a rua.” Mesmo sem ser seu objetivo, tal caráter se fazia educacional, pelo simples fato de tirar aquela criança da rua impedindo a mesma de se contaminar ou de adentrar mundos que a fizessem enveredar por caminhos incorretos.

Alves (2011, s/p) reforça essa ideia, quanto diz que as primeiras creches que surgiram mediante o trabalho feminino para crianças no Brasil, com viés assistencialista influenciados pela medicina e pela assistência social, que buscou prezar o cuidado higiênico de alimentação e de cuidados físicos não priorizando o aspecto educacional e/ou pedagógico. Baseado nisso, constatamos as reais dificuldades dessas instituições se identificarem como de assistência ou como pedagógicas por características históricas que nos mostra essa dualidade entre esses campos, no que se refere a educação infantil no Brasil. Já Aguiar (2010, p.13) ressalta a necessidade e importância da ação desses campos na formação da criança quando coloca:

Educar e cuidar se contemplam na escola de educação infantil, visto que, no ato de cuidar dentro de um contexto educativo, ocorre uma integração de várias áreas do conhecimento. Cuidar significa auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades, comprometer-se com ela ajudando-o a identificar suas necessidades, tornando-as mais autônomas. Nesse sentido, ao receber o cuidado do adulto, nesse caso, o professor, a criança também está aprendendo.

Nota-se mediante esta colocação a real necessidade de integração entre o cuidar e o educar, não priorizando uma esfera em detrimento da outra, mas agindo com a colaboração dos dois campos, desenvolvendo a criança inclusive no aspecto da autonomia. Educar cuidando se faz essencial.

As bases legais para a constituição da educação infantil no Brasil e a atuação docente

Se pensarmos nessa perspectiva histórica veremos que a educação na infância até chegar a se institucionalizar e se tornar um direito da criança foi um processo longo e lento e enfrentou obstáculos para que esse direito fosse além do papel. Várias foram as promulgações, anexos e emendas parlamentares para se chegar a uma lei que se alinhasse a uma educação que assegura o direito da criança à educação.

A lei 4024/61 de 20 de dezembro, vai representar umas das primeiras formas de legislação referente à educação e traz em seus artigos referências relacionadas à educação de crianças, compondo um avanço para este nível educacional. No Título VI: Da educação de grau primário, Capítulo I: Da educação pré-primária, Artigo 23: A educação: “Pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.” (BRASIL, 1961, s/p).

Assim sendo, o olhar para as crianças no que se refere a sua educação aparece com a promulgação da lei mencionada que posteriormente se desdobra na publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988, faz surgir um olhar voltado para estruturar a Educação Infantil. A Educação Infantil como um direito das crianças surge de forma marcante a partir da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 como esclarece Alves (2011 s/p): “Já a Constituição Federal de 1988 representou para a educação Infantil uma enorme abertura política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do estado.”

Estes direitos da criança à educação, de fato, também se mostram na Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo IV: Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, que relata: “A criança e o adolescente têm direito à

educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

Todas essas contribuições culminaram na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Sancionada a lei suprema no que se refere a educação no Brasil a LDBEN 9.394/96, que rege tudo aquilo que se refere à educação em suas mais variadas vertentes, emerge da necessidade de organizar e de colaborar com a união no que se refere a educação a partir de sua promulgação.

Nesta lei, a Educação Infantil ganha importância para mostrar essa importância e a valorização do aspecto educacional da criança destacamos o Capítulo II que se refere a Educação Básica, na Seção II: da Educação Infantil, que mostra o quanto esse nível, antes não priorizado, ganha visibilidade quando descreve que a Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da Educação Básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e completa em seu artigo 4º inciso II-“dever do estado oferecer Educação Infantil Gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1996)

Duarte (2012) cita que não se colocou a Educação Infantil como ensino obrigatório, porém reconheceu-se a importância da Educação Infantil ao defini-la como a primeira etapa da educação básica e como direito de toda a criança de zero a cinco anos de idade, sempre que seus pais ou responsáveis assim o desejarem ou necessitarem. Enxerga-se assim a importância que a Educação Infantil passou a ter e conseqüentemente a real necessidade da Educação Infantil.

Com a valorização da Educação Infantil em seus mais diversos aspectos. Observou-se a necessidade de formar profissionais que atendessem a demanda de forma qualitativa e que levasse em consideração o desenvolvimento integral da

criança. Esses profissionais precisariam conhecer a criança para que sua atuação se fizesse significativa e isso pode ser enxergado na colocação de Siqueira e Haddad (s/a, p.04):

Os saberes do ser professor na infância consistem em compreender o que é a infância e quem é a criança, assim como se dá seu desenvolvimento e aprendizagem, preconizando a integração do cuidar e o educar, articulando as diversas linguagens da criança: oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, de modo a atender as necessidades da criança: físicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Compreende-se, dessa forma, a importância da formação profissional para atuação nessa etapa da Educação Básica e sua real necessidade no olhar para a criança como sujeito possuidor de anseios, desejos etc., que constituem sua identidade. A LDBEN de 1996 relata em seu Título VI: Dos profissionais da educação; as exigências necessárias para atuação docente na Educação Infantil. No Artigo 61 consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: Inciso I - Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. E se complementa no Artigo 62, que relata:

A formação de docentes para atuar na educação infantil básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.42)

Mediante esta colocação é possível perceber os requisitos mínimos em termos de formação para que os responsáveis por esta etapa da Educação Básica possam atuar na formação das crianças. De fato, o preparo profissional dos educadores da infância é elemento imprescindível para que eles possam fazer o trabalho de forma significativa.

O discurso acerca da preferência do docente da Educação Infantil é percebido e se mostra forte no meio social, a ideia da professora mulher é levada a sério por aqueles que acreditam

serem estas as ideais para as salas de aulas com crianças. Isso pode ser verificado antes mesmo destes profissionais adentrarem estes ambientes, nos cursos de formação para a docência Infantil.

Esse preparo profissional em cursos de formação inicial para professores de Educação Infantil, como o curso de Pedagogia já mostra uma predominância significativa de mulheres em seu quadro discente contribuindo assim para o grande público de professoras mulheres na Educação Infantil. Soma-se a isso preconceitos sociais que colaboram para que os homens, também com formação e habilitação para a Educação Infantil, não atuem nesse campo.

Segundo Monteiro e Altmann (2013) apud Rosemberg (1999) as colocações históricas enfatizam que a atuação docente infantil desde seu princípio esteve relacionada com as mulheres por fatores já mencionados no corpo deste trabalho e culminaram na feminina dentro da educação infantil. Esse relato se fortalece na fala de Monteiro e Altmann (2013 s/p) apud Rosemberg (1999, p.11):

A educação infantil- tanto na vertente creche quanto na vertente pré escolar é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção das vidas de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizam, as atividades do jardim- da- infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíram no mesmo período.

O que deve ser levado em conta é que o homem pode ter ou desenvolver as mesmas características para tal exercício, e que essas características são importantes mas, para além disso, o preparo profissional também é necessário e sobre isso homens e mulheres podem exercer as mesmas profissões, basta

que para isso tenham se qualificado. A ideia não é determinar ou dizer quem é o mais apto e sim que independe do sexo o exercício de atividades profissionais.

Tacitamente, observa-se que atualmente há uma preferência de mulheres no magistério infantil por razões sócio históricas e culturais, que terminam por empurrar os professores homens habilitados para este campo de trabalho a outras áreas da educação como: a coordenação de um espaço educativo, a direção de escola, docência no Ensino Superior, entre outros espaços, fazendo com que assim essa prática perdure aumentando cada vez mais o número de mulheres neste nível de ensino.

Observa-se uma visão de que existe socialmente profissões masculinas e femininas e a atuação de homens em profissões socialmente identificadas como femininas, nesse caso, a docência infantil, gera um discurso preconceituoso que coloca em xeque a masculinidade desses homens que se propõe a quebrar esse paradigma.

Aos homens, as habilidades que lhes são próprias não permite que eles possam exercer funções que cabem a características femininas sobre isso afirma Perrot (1992, p178) apud Machado (2006, p.34): “cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes”. O fato de partilhar de características peculiares a cada sexo para exercício de profissões faz com que haja o pensamento de que cada sexo possui atributos próprios para o exercício de determinada profissão, entendendo desta forma que mulheres não podem exercer funções masculinas porque precisasse de características que só homens podem ter e vice-versa.

Contudo, nota-se uma visão superficial por parte da família, da escola e dos pais sobre homens na docência da Educação Infantil, por enxergarem que a mulher por motivos culturalmente enraizados, podem desenvolver melhor tal trabalho e por isso ainda são mais bem-vistas e melhor aceitas

nessa área de atuação. O que se precisa é compreender que a preparação, a qualificação, o profissionalismo também faz parte desse processo e que homens podem estar inseridos nessa realidade e que podem ser cuidadosos, afetivos amorosos e sensíveis tanto quanto mulheres, sem que sua (orientação sexual seja posta em questão, enfatizando mais uma vez que a formação é o requisito que deve ser levado em consideração na atuação dessa etapa de ensino, uma formação sólida e que esteja sempre em aperfeiçoamento.

Análise dos dados obtidos através da pesquisa

O questionário estruturou-se em cinco perguntas abertas e nesta pesquisa apresentaremos algumas respostas integralmente nos isentando de qualquer erro de concordância ou ortografia.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia relataram as seguintes informações: O pedagogo A citou que: [Inicialmente a falta de opção, por desconhecer o curso de Pedagogia e acreditar que o mesmo possuía besteira e muita enrolação, porém no decorrer dos blocos, fui percebendo a abrangência do curso e modificando minha forma de pensar.]; o pedagogo B concorda quando diz que: [A falta de opção me fez prestar o vestibular na época para Pedagogia, mas com o passar dos blocos fui me afeiçoando com o curso. É um curso magnífico em relação ao conhecimento educacional e pedagógico e não me arrependo de ter adquirido o devido conhecimento e graduação na área]; o pedagogo D concorda e traz uma análise ampla: [Um curso que possui uma vasta área de atuação permitindo entrar em campos diversos da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino superior.]. Diante dos relatos dos pedagogos, percebe-se que eles conseguem enxergar a diversidade, seja antes de entrar no curso ou no decorrer deste, de áreas em que podem atuar dentro do campo educacional com a formação em

Pedagogia. No entanto, percebe-se uma exclusão desses homens na Educação Infantil e/ou séries iniciais, causada pela nossa condição cultural da feminização nesta profissão.

Quando perguntados se atuam ou atuaram como pedagogos - professor de Educação Infantil ou séries iniciais da educação básica - justificando a sua resposta positiva ou negativa o Pedagogo B esclareceu: [Não atuo por falta de oportunidade, pois infelizmente nossa cidade é muito fechada em termos de serviço, sobretudo na área educacional, principalmente para o homem, em especial, o homem pedagogo, é uma área que é dominada pela mulher, o homem pedagogo em nossa cidade fica excluído quase que 100% da educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica. Em raríssimas ocasiões ele atua em algumas instituições educacionais como coordenador, diretor, mas quase nunca na sala de aula.]; por sua vez o pedagogo C relatou: [já atuei, mas no momento não o fato deve-se a falta de oportunidade causada por falhas no processo democrático, como a escassez de concurso e sua manipulação. Também por preconceitos de gênero. Hoje trabalho na área administrativa de uma clínica odontológica, mas usando os conhecimentos que o curso me possibilitou e com planos de voltar a prática]. E o pedagogo E acrescentou: [No primeiro ano como professor, peguei uma turma do acelera². Atualmente estou com uma turma de 4º ano e tenho aproveitado as experiências do acelera para desenvolver o trabalho na escola].

Diante das respostas, percebemos que é possível o homem atuar na Educação Básica, assim como as mulheres. De acordo com Novaes (1992) as mulheres no decorrer da história se apropriaram do discurso que para lecionar a crianças necessitaria de atributos que as mulheres apresentam mais naturalmente que os homens.

2 O Acelera citado pelo colaborador da pesquisa se refere um ano composto por aluno que possuem distorção idade-série.

Examinou-se que alguns dos colaboradores não atuam em sua área de formação exceto o Pedagogo E, que se encontra ministrando aula em uma turma de 4 ano. É possível perceber ainda que os argumentos dos pedagogos C e B assemelham-se ao mencionar a dificuldade que encontram para atuar profissionalmente na área devido ao preconceito existente que reprime os pedagogos homens para áreas da educação.

Quando perguntados quais os motivos que levam um homem com formação em Pedagogia, atuantes no campo educacional, geralmente não trabalharem na Educação Infantil. O Pedagogo E argumentou: [Acredito ter menos homens trabalhando na Educação Infantil por causa de preconceitos de gênero e receio dos familiares das crianças]. O pedagogo C mencionou: [Existe um tabu, preconceito no lido masculino com crianças, isso envolve uma visão por parte de pais e da gestão educacional de que o homem não tem perfil, ou habilidade para a área (Educação Infantil)]. O Pedagogo B comentou: [Acredito que de alguma maneira exista um certo “preconceito” em relação a atuação do homem pedagogo na Educação Infantil, é perceptível esse preconceito sobretudo por partes dos pais em saber que quem está à frente dos educandos exercendo a docência trata-se de homens, ao invés como de costume, mulheres.]

Com base nos relatos, nota-se um prejulgamento por parte da sociedade que, de certa forma, impede a prática desses pedagogos homens nas séries primárias. Mudanças e uma nova visão precisam ser alcançadas para que esses profissionais possam, se for do seu desejo, exercer o professorado infantil nas escolas brasileiras.

Culturalmente falando o magistério infantil foi atribuído às mulheres por razões sentimentais, passando uma ideia de que cada sexo possui seu espaço, baseado em suas características. A esse respeito esclarece Perrot (1992) apud Machado (2006,

p.35) Aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos.

Diante das observações feitas mediante as respostas dos Pedagogos contribuintes desta pesquisa foi possível perceber que a ideia de que um homem possa estar dentro de uma sala de aula educando crianças ainda é bastante reprimida pela sociedade, que mesmo que queiram estar nesse campo de atuação seus direitos são negados por paradigmas sociais e por uma herança histórica.

Considerações Finais

Pensar na atuação masculina na Educação Infantil é pensar uma construção social que não tem intenção de ter homens nessa atividade, pois ainda não se concebe homens educando crianças. O tema desde trabalho se torna de grande importância por proporcionar a análise e respostas a uma série de inquietações que se arrastam pela história dos professores de crianças. O que se precisa é enxergar que a preparação a qualificação, o profissionalismo também faz parte desse processo e que homens podem estar inseridos nessa realidade e que podem ser cuidadosos, afetivos, amorosos e sensíveis, sem que sua sexualidade seja posta em questão. Enfatizamos que a formação é o requisito que deve ser levado em consideração na atuação desse nível de ensino, uma formação sólida e que esteja sempre em aperfeiçoamento. Infelizmente para exercer a profissão docente de crianças a formação nem sempre é levada em consideração. A concepção de que a figura feminina estará mais apta ainda se torna majoritariamente maior no que se refere ao homem.

Referências

AGUIAR, Patrícia Lippert. **PCNs no contexto da Educação Infantil: relações possíveis entre papel do professor,**

currículo e brincadeira. Três Cachoeiras. UFRGS, 2010. Disponível em . Acesso em 05 out. 2022.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. In: Revista Aleph infâncias. Niterói, RJ. v.16. Nov. 2011. Disponível em: . Acesso em 31 ago. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

DUARTE, Luzia Franco. **Desafios e legislações na Educação Infantil**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/index> Acesso em 05 out. 2022.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidades e descontinuidades das relações de gênero na escola rural**. UFPB. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4827?locale=pt_BR Acesso em 05 out. 2022.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KULMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/genero-sexualidade-e-educacao.pdf> Acesso em 05 out. 2022.

MACHADO, Charliton José dos Santos. **Mulher e Educação: Histórias práticas e representações**. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2006.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Trajetórias na docência:** professores homens na educação infantil. Disponível em: . Acesso 31 ago. 2016.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária mestra ou tia.** 5. ed. São Paulo, SP:Cortez,1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: Revista HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil Online. São Paulo. n.33. Mar. 2009. Disponível em: . Acesso em 31 ago. 2016.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 2008.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. Mai. Jun. Jul. Ago. 2000. no. 14. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 29 set. 2022.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de; HADDAD, Lenira. **O trabalho do professor de educação infantil e as suas especificidades:** dilemas e desafios da pré-escola. Disponível em: . Acesso em 31 ago. 2016.

OS PROFESSORES NA PANDEMIA DA COVID-19: A ADESÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE

Paula Katharina Araújo Sousa
Salânia Maria Barbosa Melo

Introdução

A educação possui um profundo poder revolucionário se pensarmos em progresso social. Contudo, não podemos limitá-la tão somente a melhorias econômicas, é preciso reconhecer a sua capacidade de modificar o modo de pensar do indivíduo. Para tanto, para que exista um sistema pedagógico que funcione de forma efetiva é necessário que este esteja munido de métodos e ações que disponibilizem condições necessárias para que professores e alunos possam participar do processo ensino-aprendizagem sem prejuízos. Porém, a Educação brasileira não está preparada para solucionar de forma competente os impasses que possam surgir.

Devido o obrigatório distanciamento social no Brasil em março de 2020, o sistema educacional, assim como diversos outros setores, teve a necessidade de reinventar o modo de proceder com seus afazeres, isto é, um novo estilo de educação teve que ser apresentado. Em vista disso, tanto os discentes, os docentes e os demais funcionários das instituições escolares tiveram que se ausentarem fisicamente do prédio escolar, o que fez com que o sistema de ensino remoto emergencial fosse adotado em todo o país. Essa estratégia de docência caracteriza-se pelo fato de os estudantes e os educadores cumprirem suas práticas pedagógicas separados, sem o contato físico.

Isto posto, é imprescindível a discussão acerca do trabalho docente durante a pandemia da Covid-19, e se essa alteração no modo tradicional do sistema de ensino possibilitou condições

apropriadas para que os professores pudessem executar seu ofício. Assim, a metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter qualitativo, a qual teve início com uma revisão bibliográfica acerca da temática, utilizando autores como Filardi, Castro e Zanini (2020). E também, foram utilizadas fontes orais, compostas por entrevistas realizadas com professores brasileiros, que contribuíram com o estudo realizado.

Os desafios encontrados pelos docentes em tempos de pandemia

A pandemia da Covid-19 atingiu todo o mundo e fez com que as pessoas buscassem uma nova forma de comportar-se perante este cenário pandêmico. Diante do grande potencial de propagação do coronavírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) advertiu o isolamento social como uma das principais medidas protetivas contra a sua proliferação, para que houvesse redução no número de contaminações e mortes. Posto isso, ocorreram mudanças nos diversos setores sociais, e com a ocupação profissional não foi diferente. Com as orientações de distanciamento social, inúmeros trabalhadores precisaram se ajustar a uma nova maneira de desenvolver suas atividades, o que fez com que recorressem ao home office.

As pessoas encontravam-se com um dilema: ir trabalhar mesmo correndo o risco de ser infectado pelo coronavírus ou ficar em casa e proteger-se? Consequentemente, se optassem pelo isolamento social, não receberiam e acabariam com fome. E se fossem trabalhar, as chances de se contaminarem seriam bem maiores. Muitas empresas e órgãos optaram por aderir o home office, com o intuito de preservarem a vida dos funcionários. Nessa modalidade de trabalho, o trabalhador exerce suas atividades em casa, isto significa que, os afazeres que antes eram executados no serviço, passaram a serem desenvolvidos no ambiente doméstico, mediados pelas tecnologias de informação (TI).

É importante tornar claro que teletrabalho e home office não são análogos. De maneira oposta ao home office, o teletrabalho tem previsão legal baseada na Lei 13467/17 que correspondeu às modificações realizadas pela Reforma Trabalhista¹. Essa lei, vastamente chamada de reforma trabalhista, transformou, concebeu e pôs fim a diversos parágrafos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), resultando em mudanças no mercado de trabalho brasileiro. Posto isso, vale salientar que conforme o Art. 75-B da CLT “Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (BRASIL, 1943).

Dessa maneira, é previsto em lei que o teletrabalho é um meio de prestação de serviços especialmente realizado externo ao local de dependência do empregador. Consequentemente, por ser assegurado legalmente, esse modo de trabalho garante mais proteção tanto ao funcionário como ao patrão. Enquanto isso, o home office é aquele trabalho também cumprido fora dos compartimentos do ambiente de trabalho, contudo, sem premissa legal. Em outros termos, não existe a necessidade prévia de modificação contratual ou uma formalização. Nessa situação, consta que o funcionário está labutando “normalmente”, e para mais, seu expediente é protocolizado como se ele estivesse fisicamente no espaço de seu emprego.

O avanço das tecnologias de informação permitiu que as pessoas pudessem trabalhar de onde elas estiverem, contudo, também existem pontos negativos com relação ao trabalho à distância. Posto isso, inúmeros estudos ordenaram as vantagens e desvantagens desse regime, e o quadro a seguir nos mostra a listagem realizada por Filardi, Castro e Zanini (2020).

1 Em vigor desde 2017, a Reforma Trabalhista (Lei 13467/17) atravessou profundas modificações no ordenamento jurídico que controla as relações trabalhistas desde a instituição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943.

Autores (Ano)	Vantagens	Desvantagens
Soares (1995) Tremblay (2002)	Flexibilidade de horários; melhoria da produtividade e qualidade do trabalho; poder ficar próximo à família e redução no tempo de deslocamento.	Conflito trabalho e vida familiar; baixo desenvolvimento e motivação; falta treinamento específico; isolamento social; tecnologia falha, mais trabalho
Pérez, Sanchez e Carnicer (2007)	Autonomia para organizar tarefas; economia de custos e espaço; empregado por conta própria; flexibilidade de horários e nas relações de trabalho; gerenciamento por objetivos; liberdade; melhoria da produtividade e qualidade do trabalho; menor absenteísmo e oportunidade para deficientes.	Custos de equipamentos; dificuldade de desenvolvimento, demotivação e organizacionais; erros de seleção de tarefa; isolamento profissional; mudanças na estrutura organizacional; percepção de perda status e problemas psicológicos.
Freitas (2008)	Concentração; refeições em casa; flexibilidade de horários; maior interação com a família; menos interrupções; privacidade; redução de custos para a empresa e para o empregado; redução no tempo de deslocamento; segurança e silêncio.	Aumento custo de água e luz; dificuldade de controle; distração com atividades domiciliares; falta de infraestrutura; isolamento profissional e social e receio de má avaliação.
Barros e Silva (2010)	Flexibilidade de horários; melhoria da produtividade; menos exposição violência/stress em deslocamentos; redução custos para a empresa e para o empregado.	Conflito trabalho e vida familiar; falta infraestrutura e supervisão; isolamento profissional e cobrança.
Nohara, Acevedo, Ribeiro et al. (2010)	Autonomia para organizar tarefas; maior interação com a família; melhor qualidade de vida; menos stress em deslocamentos e redução no tempo de deslocamento.	Conflito trabalho e vida familiar; dificuldade controle; falta de reconhecimento colegas de trabalho e de supervisão; isolamento; mais trabalho.
Boscatte (2017)	Melhor qualidade de vida; melhoria produtividade; menor absenteísmo e redução de custo empregado.	
Gaspar et al. (2011) Nogueira e Patini (2012)	Autonomia para organizar tarefas; flexibilidade de horários; maior interação familiar; melhor planejamento das atividades; melhor qualidade e produtividade no trabalho; menos stress em deslocamentos e redução de custos do empregado. Autonomia para organizar tarefas; flexibilidade de horários; maior interação familiar; melhor planejamento das atividades; melhor qualidade e produtividade no trabalho; menos stress em deslocamentos e redução de custos do empregado.	Dificuldade de controle e de avaliação de desempenho; falta de infraestrutura e isolamento profissional.
Costa (2013)	Autonomia para organizar tarefas e flexibilidade de horários. Equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; flexibilidade de horários; melhor qualidade de vida e redução no tempo de deslocamento.	Conflito trabalho e vida familiar; dificuldade desenvolvimento; falta supervisão; isolamento social; maior cobrança, montar estrutura em casa.

Mello, Santos, Shoitiet al. (2014)	Melhor qualidade de vida; melhoria da produtividade e qualidade do trabalho; oportunidade para pessoas com deficiência e redução de custos para a empresa.	
Hislop et al. (2015)	Autonomia para organizar tarefas; equilíbrio entre trabalho e vida pessoal e flexibilidade de horários.	Isolamento social.
Eom, Choi, Sung (2016)	Equilíbrio trabalho/vida pessoal; melhor qualidade, produtividade no trabalho; redução poluição/tempo deslocamento.	Isolamento profissional e social e não adequação ao teletrabalho.
Villarinho e Paschoal (2016)	Melhor qualidade de vida, produtividade; menos interrupções, stress e tempo em deslocamentos.	Isolamento social e tecnologia falha.
Aderaldo, Aderaldo e Lima (2017)	Amadurecimento profissional dos jovens. Amadurecimento profissional dos jovens.	Precarização e descontrole da carga de trabalho.

Fonte: adaptado de Filardi, Castro e Zanini (2020)

A partir das vantagens e desvantagens acima listadas é possível observar que a economia de custos e a versatilidade dos vínculos de trabalho são colocadas como benefício, enquanto que a ausência de infraestrutura e de treinamento direcionado aos funcionários são vistos como algo maléfico. Trabalhar a partir de mediações tecnológicas pode ser desafiador, principalmente quando essa transição é realizada de forma brusca e forçada. Ademais, ainda existe o fator de conciliar a rotina de trabalho juntamente com a familiar, uma vez que, acontecerão no mesmo ambiente.

Devido o obrigatório distanciamento social no Brasil em março de 2020, o sistema educacional, assim como diversos outros setores, teve a necessidade de reinventar o modo de proceder com seus afazeres, isto é, um novo estilo de educação teve que ser apresentado. Em vista disso, tanto os discentes, os docentes e os demais funcionários das instituições escolares tiveram que se ausentarem fisicamente do prédio escolar, o que fez com que o sistema de ensino remoto emergencial fosse

adotado em todo o país. Essa estratégia de docência caracteriza-se pelo fato de os estudantes e os educadores cumprirem suas práticas pedagógicas separados, sem o contato físico.

O sistema de ensino teve que se adaptar e procurar formas de continuar atuando. Diante dessa situação, ficou nítido o despreparo do Estado mediante possíveis emergências, além de evidenciar o nível de exploração que o trabalho sucedeu, inclusive para a classe dos professores.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a portaria N° 343, de 17 de março de 2020 que dispõe acerca da substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem mecanismos digitais durante o tempo em que durar a pandemia da Covid-19.

Inicialmente, as escolas, universidades e faculdades do país decidiram cancelar as aulas, dado que, a situação pandêmica seria algo passageiro, questão de algumas semanas. Contudo, percebeu-se que se tratava de algo bem mais prolongado e que as aulas não poderiam permanecer estagnadas, e por isso, as autoridades decidiram optar por aulas que utilizassem recursos tecnológicos.

Em vista disso, a Educação abraçou o sistema remoto de ensino, ou seja, um mecanismo em que objetiva manter a rotina de sala de aula por meio de um ambiente virtual, onde cada pessoa pode estar em um local diferente, nesse caso, em suas casas. Logo, a partir da emissão da portaria ocorreu uma reformulação no formato escolar, onde cada estado brasileiro iniciou um planejamento que melhor se adequasse a sua realidade perante as exigências sanitárias que o contexto exigia. É possível observar, de um modo geral, que em algumas regiões foram utilizadas plataformas com conteúdo e atividades, em outros casos fizeram uso de atividades impressas, como também, algumas dispuseram aulas transmitidas em canais de televisão.

Assim, é perceptível que para ter acesso às opções disponibilizadas, é necessário ter acesso a internet. Em 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou

os resultados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA) referente ao ano de 2019 (IBGE, 2020). Conforme a apuração executada, foi concluído que os alunos de colégios privados possuem mais acesso à internet do que os de escolas públicas e que o acesso à internet pelo celular é o meio mais comum a todos os estudantes tanto na rede pública quanto na rede privada. Diante dessa situação, fica evidente que a pandemia escancarou as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, mostrando que diante de um “incidente” o estado não estava preparado para suprir as necessidades que foram surgindo no decorrer do “novo normal”.

De acordo com a Lei de Bases e Diretrizes da Educação a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) consta como um princípio da educação, isto significa que todos os estudantes devem ter a sua disposição possibilidades igualitárias para subsistirem no ambiente escolar, contudo, em nenhum momento foi dessa forma que se procedeu, muito menos nas circunstâncias em que nos encontramos. E infelizmente, tanto os alunos como os professores tiveram que contornar as dificuldades para manterem o vínculo com as instituições de ensino. Com o ensino remoto o docente teve que levar o trabalho para o ambiente familiar e o discente teve que readaptar a sua forma de aprender, ambos tiveram que se reorganizar.

O mais apropriado seria a criação de um sistema educacional que estivesse preparado para suprir as necessidades que fossem surgindo com as possíveis eventualidades, como por exemplo, o cenário da pandemia. Embora a tecnologia já esteja inserida no cotidiano de uma determinada parcela da população, nem todas as classes sociais possuem condições de usufruírem, o que complicou e até mesmo impossibilitou inúmeros alunos de acompanharem a nova metodologia de ensino imposta. Para mais, a adesão do ensino remoto também foi desafiadora para uma parte dos professores, visto que,

apesar de terem acesso as tecnologias não sabiam utilizá-las, dificultando a adaptação. Ademais, estes também tiveram que adaptar seu ambiente doméstico para levar o trabalho para dentro de casa.

Como as escolas ficaram impedidas de funcionarem presencialmente, os professores passaram a trabalhar de forma remota, com o intuito de protegerem-se. E com isso, os educadores precisaram mudar de forma brusca o modo de ensinar, aderindo novas ferramentas e novas metodologias. E como consequência do isolamento social, o ambiente de trabalho dos professores foi transferido para seus respectivos espaços domésticos. Posto isto, o espaço de trabalho misturou-se com o espaço doméstico, muitas vezes ocorrendo uma sobrecarga principalmente para as professoras, visto que estas quase sempre estão encarregadas pelas atividades da manutenção da casa.

A professora Cleide de Brito Carvalho de Pedreira, natural de Teresina, quando indagada acerca das adaptações necessárias para passar do ensino presencial para o ensino remoto afirmou:

“Ah... a primeiro momento né eu atendia os alunos na mesa da minha cozinha, aí a mesa e as cadeiras eram muito baixas, era muito desagradável aí eu tive né que comprar escrivaninha, tive que comprar uma cadeira adaptada, tive que comprar até um notebook novo porque o meu já tava velho. [...] o ensino remoto foi terrível porque aquelas famílias que já acompanhavam seus filhos, apesar de toda dificuldade, muitos não tinham celular, ou era um celular para cinco filhos, mas aqueles pais interessados eles continuaram né na medida do possível ajudando seus filhos” (PEDREIRA, 2022).

Esse é só um entre os diversos casos de professores que tiveram que adquirir ferramentas para desenvolverem e/ou executarem com qualidade o seu trabalho. Vale ressaltar que a obtenção desses equipamentos é com o próprio dinheiro do docente, não recebendo nenhum auxílio financeiro adicional da instituição em que trabalha para abonar estas despesas. Não obstante, também existe a realidade do discente em que muitas vezes não possuem um computador ou até mesmo um

celular de uso próprio para assistirem às aulas e realizarem as atividades, o que acaba por comprometer o desenvolvimento pedagógico dos mesmos.

Assim, o estabelecimento do ensino remoto de forma inesperada e por conseguinte, sem nenhum planejamento baseado na realidade tanto dos professores como dos alunos, expôs a ausência de preparação de políticas educacionais. É possível perceber que nesse contexto de pandemia, as desigualdades sociais ficaram ainda mais evidenciadas e perdas relacionadas com o aprendizado dos estudantes foram notáveis. Com essa reviravolta profissional, os docentes passaram a desfrutar das tecnologias de informação em sua metodologia de ensino, contudo, nem todos eles estavam preparados para manusear e utilizar essas novas ferramentas. Quando perguntadas sobre os desafios do ensino remoto, as entrevistadas Cleide Pedreira (2022) e Andressa Sousa (2022) afirmaram:

“O maior desafio foi essa questão da gente perceber pelo feedback dos alunos o que eles tavam aprendendo. Porque no ensino presencial a gente sabe né se o fulaninho tá aprendendo bem né, porque você faz perguntas nas aulas né, tem aquele feedback aquela troca. No online... em casa né a gente não tinha esse controle, muitos alunos que ne apareciam parece que davam a tarefa pra alguém responder, então muitos nem apareciam, ficavam realmente muito difícil pra você saber a aprendizagem deles, um desafio muito grande. Outro desafio também foi a questão da tecnologia, porque eu sabia o básico né, o básico do básico. [...] eu não sabia muita coisa da tecnologia, então foi um desafio enorme, porque como era que eu ia produzir uma atividade de qualidade pros alunos se eu não tinha formação né nessa área, eu sabia, como eu te disse, o básico do básico” (PEDREIRA, 2022).

“os maiores desafios foram ter que comprar material para trabalhar. Eu comprei um notebook novo e um fone de ouvido. Eu só não comprei um celular porque faltou financeiro. Mas o celular que eu utilizava para gravar as aulas era o meu de uso pessoal e por conta desse excesso de gravações, ele começou a apresentar alguns defeitos, mas até hoje eu tô usando ele porque estou sem dinheiro para comprar outro, até porque com a pandemia as tecnologias subiram de preço. Outro desafio que eu achei foi ter que buscar uma forma de fazer o aluno realmente aprender, eu acho que a maior preocupação era mesmo

essa, era em fazer o aluno aprender. Então teve o desafio da reinvenção da prática pedagógica, de como dar aulas que o aluno realmente aprenda” (SOUSA, 2022).

Os educadores passaram por contratempos em sua rotina e tiveram que enfrenta-las. A interação com os alunos ficou comprometida e o retorno sobre o processo de aprendizado dos educandos foi dificultoso, ademais, o manuseio com as ferramentas tecnológicas foi outro problema, uma vez que, as instituições de ensino em sua grande maioria não prepararam os professores para sua utilização, como também não ofereceram apoio financeiro para que os profissionais pudessem adquirir os novos materiais de trabalho.

Em entrevista concedida ao site da Universidade de Fortaleza, a professora e Doutora em Educação Xênia Diógenes Benfatti, quando indagada acerca da forma como os professores e estudantes se posicionaram diante do desafio de adaptação a uma nova dinâmica de aprendizagem afirmou:

“Fomos e somos guerreiros e guerreiras. Vi amigos e amigas adoecerem, chegarem ao limite. Nossas vidas privadas foram totalmente ceifadas, se antes nós já tínhamos nossa vida privada invadida por provas, trabalhos, formações e reuniões, agora nossos alunos estavam em nossas salas e quartos, ouvindo nossas panelas de pressão chiarem e o cachorro latir, mas nós fomos resistentes e resilientes; enfrentamos a insegurança, planejamos sem rota, somente com nossa vontade e experiência, mas valeu a pena. Nossos alunos e alunas cansadas e a gente mesmo sem acreditar investia na ideia de que “vai passar e teremos aprendido muito mais que os livros tinham a nos ensinar”; foi assim ou está assim” (BENFATTI, 2020).

Além de todos esses fatores, os períodos de lazer tornaram-se raros na rotina dos profissionais da educação. A transformação do local de descanso para um espaço de trabalho, juntamente ao uso excessivo de computadores e de celulares, contribuiu para o aumento do esgotamento mental.

“Quando eu tive que passar a trabalhar de casa eu tive prejuízos com a minha saúde mental, mexeu muito com minha mente, eu adoeci mentalmente. Eu acho muito

difícil ter um professor que não tenha adoecido nesse sentido. Então pra mim a ansiedade foi muito prejudicial, porque eu ficava preocupada com o meu trabalho e ficava com medo de pegar Covid, era uma confusão mental muito grande” (SÓUSA, 2022).

Portanto, além do acúmulo de atividades a serem desempenhadas, a saúde mental também foi afetada. Nesse contexto de mudanças, ter que aprender novas metodologias, ficar afastado do espaço do trabalho, aderir ao home-office e o acúmulo de tarefas em casa, afetaram o psicológico dos professores, que se viram quase que obrigados a darem conta de tudo.

Considerações Finais

Praticamente nenhuma organização estava apta a resistir aos efeitos provocados pelo distanciamento social. Na Educação, foram necessários incontáveis reajustes para que suas práticas dessem certo ou pelo menos buscassem dar certo. A maioria das escolas, principalmente as públicas, não desfrutaram de um apoio necessário, o que dificultou de forma excessiva que suas atividades funcionassem de forma efetiva.

Como consequência, os professores, assim como os alunos, precisaram se reinventar e tentar de algum modo prosseguir com suas responsabilidades. Posto essa situação, ficou evidente em como essa mudança repentina no ofício dos docentes foi prejudicial, uma vez que, precisaram utilizar-se de novas metodologias para desenvolver suas funções, e em vários casos se fez necessário a aquisição de novas ferramentas de trabalho, que não foram custeadas pelas instituições as quais prestam serviço.

Ademais, é notório a falta de amparo aos professores nesse momento de transformações, além da ausência de assistência financeira, também teve a insuficiência com relação a orientação de novas estratégias de ensino. Para além, do mesmo modo verificou-se danos na saúde mental dos educadores, os quais

experimentaram o aumento da carga horário de trabalho, o trabalho e ambiente doméstico no mesmo espaço e a adaptação a um formato online que não estavam acostumados.

Fontes

BENFATTI, Xênia. Entrevista nota 10: Xênia Diógenes e os desafios da Educação na pandemia. Fundação Edson Queiroz Universidade de Fortaleza, 2020. Disponível em: <<https://www.unifor.br/-/entrevista-nota-10-xenia-diogenes-e-os-desafios-da-educacao-na-pandemia>>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Brasil. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União 2017; 14 jul.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2019: educação. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=25875&t=downloads>. Acesso em 03 de jun. De 2022.

PEDREIRA. Entrevista concedida a Paula Katharina Araújo Sousa. Teresina, (PI), 10 jan. 2022.

SOUSA. Entrevista concedida a Paula Katharina Araújo Sousa. Teresina, (PI), 17 jan. 2022.

Referências Bibliográficas

ADERALDO, I. L.; ADERALDO, C. V. L.; LIMA, A. C. Aspectos críticos do teletrabalho em uma companhia multinacional. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.15, n. esp., p. 511-533, 2017.

BARROS, A. M.; SILVA, J. R. G. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2010.

BOSCATTE, V. R. A. **A dificuldade de implantação do teletrabalho na empresa pública brasileira**. São Paulo, SP: 2017. Disponível em: <<http://www.telework2010.tic.org.ar/papers/Boscatte%20portug.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

COSTA, I. S. A. Controle em novas formas de trabalho: teletrabalhadores e o discurso do empreendedorismo de si. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 462-474, 2013.

EOM, S. J.; CHOI, N.; SUNG, W. The use of smart work in government: empirical analysis of Korean experiences. **Government Information Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 562-571, 2016.

FILARDI, Fernando; CASTRO, Rachel M. P.; ZANINI, Marco Tulio F. **Vantagens e desvantagens do teletrabalho na administração pública: análise das experiências do Serpro e da Receita Federal**. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, no 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2020.

FREITAS, S. R. **Teletrabalho na administração pública**

federal: uma análise do potencial de implantação na diretoria de marcas do INPI. 2008. 120f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

GASPAR, M. A.; PORTO BELLINI, C. G.; DONAIRE, D. et al. Teletrabalho no desenvolvimento de sistemas: um estudo sobre o perfil dos teletrabalhadores do conhecimento. **Revista Ciências Administrativas**, [S. l.], v. 17, n. 3, 2014. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rca/article/view/3301>. Acesso em: 8 dez. 2022.

HISLOP, D. et al. Variability in the use of mobile ICTs by homeworkers and its consequences for boundary management and social isolation. **Information and Organization**, v. 25, n. 4, p. 222-232, 2015.

MELLO, A. A. A. et al. Teletrabalho como fator de inclusão social e digital em empresas de call center/contact center. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 7, n. 3, p. 373-388, 2014.

NOGUEIRA, A. M.; PATINI, A. C. Trabalho remoto e desafios dos gestores. **Revista de Administração e Inovação**, v. 9, n. 4, p. 121- 152, 2012.

NOHARA, J. J.; ACEVEDO, C. R.; RIBEIRO, A. F.; SILVA, M. M. O teletrabalho na percepção dos teletrabalhadores. **Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 2, p. 150-170, 2010.

PÉREZ, M. P.; SÁNCHEZ, A. M.; LUIS CARNICER, M. P. Benefits and barriers of telework: perception differences of human resources managers according to company's operations strategy. **New Technology, Work and Employment**, v. 22, n. 3, p. 208-233, 2007.

SOARES, A. Teletrabalho e comunicação em grandes CPDs. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 64-77, 1995.

TREMBLAY, D. G. Organização e satisfação no contexto do teletrabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 3, p. 54-65, 2002.

VILLARINHO, K. P. B.; PASCHOAL, T. Teletrabalho no Serpro: pontos positivos e negativos e relações com desempenho profissional, bem-estar e contexto de trabalho. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO, 40., 2016, Costa do Sauípe. **Anais...** Costa do Sauípe, BA: Anpad, 2016.

SOBRE O(A)S ORGANIZADORE(A)S E O(A)S AUTORE(A)S

ORGANIZADORE(A)S

Lucineide Barros Medeiros

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Integra o Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade Cultura (PPGSC) da UESPI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Movimentos Sociais e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Popular, Educação do Campo, Educação e Participação Popular.. E-mail: lucineidebarros@cceca.uespi.br

Daniel Vasconcelos Solon

Graduado em Jornalismo (UFPI), Mestre em História (UFPI) e doutorando em História (Universidade de Lisboa). É professor efetivo do curso de Jornalismo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), servidor (jornalista) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Realiza pesquisas em Comunicação e História, abordando temas como questão agrária, trabalho escravo contemporâneo e conflitos no campo.

Salânia Maria Barbosa Melo

Graduação em História pela Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação pela UFPI. Doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. Pós-doutora pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: salaniamelomelo@yahoo.com.br

AUTORE(A)S

Adilson de Apiaim

Licenciado em Letras na Universidade Federal do Pará; Pós-graduação em 'Educação, Trabalho e Movimentos Sociais', pela FIOCRUZ; mestrando no curso Interdisciplinar em Sociedade e Cultura/UESPI. E-mail: adilsonde33@yahoo.com.br

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPB), Mestre em Educação (UEPB), professora efetiva do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí. Atua na área de processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na avaliação da aprendizagem, metodologias ativas e tecnologias da educação. claudiaprazim@phb.uespi.br

Diego Mateus dos Santos

Licenciado em Ciências Sociais pela UESPI (Universidade Estadual do Piauí) e mestrando em Sociedade e Cultura – Relações Étnico-raciais pelo PPGSC – Programa de Pós Graduação em Sociedade e Cultura pela mesma instituição de graduação. Email: professordiegosantos@hotmail.com

Gerlândia da Rocha Luz

Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: gerlandiarochaluz@gmail.com

Jorge Vitório de Amorim Carvalho

Professor efetivo da Rede Municipal de Alvorada do Gurguei- PI, possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí. Mestrando em Sociedade e Cultura pelo Programa de pós graduação interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGSC-UESPI). E-mail: jorge_oeiras@hotmail.com

José da Cruz Bispo de Miranda

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (1994), Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), e doutorado em Antropologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professor associado IV da Universidade Estadual do Piauí, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Sociais - NUPECSO - Universidade Estadual do Piauí,

docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (PPGSC) na UESPI e com Estágio Pós-doutoral (2017-2018) realizado no Centro em Rede de Investigação em Antropologia - CRIA -ISCTE/IUL - LISBOA, PORTUGAL. Email: josebispo@cchl.uespi.br

José Ledy Carvalho Santos

Licenciado e Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jlsnatos1118@outlook.com

Julia Rany Campos Freitas Pereira Uzun

Mestra e doutora em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora de pós-doutorado na Cátedra de Educação Básica Alfredo Bosi, vinculada ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – USP. Coordena o Centro de Estudos em História Cultural das Religiões (CEHIR). Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos em História das Religiões (LEHR – UPE) e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História Educação (NIEPHE – USP). E-mail: professorajuliahistoria@yahoo.com.br

Lorena Maria de França Ferreira

Doutoranda do Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino de História UNLASSELVI. Pesquisadora das temáticas de educação, feminino, corpo e espacialidades. E-mail: lorenamaria04@hotmail.com

Maria Clara de Sousa Costa

Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (PPGSC/ UESPI). Membro do Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO) e do Núcleo de Estudos e

Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), integra também o Fórum Piauiense de Educação do Campo (FOPEC). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Política Educacional e Educação do Campo. E-mail: mcsousa.co@gmail.com

Maria do Socorro Pereira da Silva

Doutora em educação. Professora da Universidade Federal do Piauí, vinculada à Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Humanas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP - UFPI), Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES), Investiga as áreas da Educação, Educação Popular, Educação do Campo, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Prática Educativa, Ciência Descolonial, Universidade, Metodologias Participativas, Investigação-Ação Participante, Política de Educação, Globalização Colonial, Estado. Políticas Públicas. E-mail: socorroprof@ufpi.edu.br

Paula Katharina Araújo Sousa

Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI. E-mail: paulakatha@hotmail.com

Paulo Julião da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda, Especialização em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutorado em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco e Programa de Pós-graduação em História da mesma Universidade. E-mail: paulo.juliao@ufpe.br

Ronnyel Nunes da Fonseca

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-

UESPI. Pós-graduado (Lato Sensu) em Docência do Ensino Superior com Habilitação em Gestão e Supervisão Escolar. Professor efetivo da rede Municipal de Educação de Bom Jesus-PI, pesquisador do Grupo de Estudos Biografia de Educadores(GEBE), da Universidade Federal do Piauí-UFPI-CAFS. pesquisador do grupo de pesquisa, Educação Integral em Tempo Integral: políticas e práticas na Região Nordeste/ NEEPHI, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Mestrando do Programa de Pós Graduação Acadêmico em Educação-PPGE da Universidade Federal do Tocantins-UFT. E-mail: rndafonseca@aluno.uespi.br

ÍNDICE REMISSIVO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MATRIZES CULTURAIS CAMPONESAS: AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

Campo (23, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)

Camponês (27, 31, 32, 33, 34, 35, 36)

Cultura (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 37, 38)

Cultura hegemônica (36, 37)

Educação do Campo (23, 24, 31, 32, 33, 34, 36, 37)

Exclusão (23, 27, 36)

Identidade camponesa (24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37)

Matrizes culturais camponesas (23, 24, 36,)

Modo de vida (24, 27, 31, 34, 35, 36)

Sociedade moderna (23, 24, 31, 32, 33, 36,)

DIREITO ORIGINÁRIO COMO QUESTÃO AGRÁRIA NO TERRITÓRIO INDÍGENA GAMELA NO PIAUÍ

Autoidentidade (42, 43, 49)

Direito à terra (39, 40, 48, 49, 51)

Direito originário (39, 40, 41, 42, 44, 46, 55)

Fronteira agrícola (40, 47, 56, 58)

Indígenas Gamela (39, 41, 48, 50, 51, 57)

Povo Gamela (47, 49, 52)

Questão agrária (39, 41, 46, 55)

Regularização fundiária (39, 40, 41, 42, 44, 49, 53, 54)

Território Laranjeiras (40, 41, 43, 47, 49, 50)

Territórios tradicionais (43, 53)

QUANTO VALE A TERRA? O DESENRAIZAMENTO DOS MORADORES DO CAMPO COMO CONSEQUÊNCIA DO AVANÇO DO CAPITAL

Agronegócio (66, 68, 72, 73, 74, 75)

Avanço do capital (59, 64, 66, 67, 74)

Campo (59, 60, 63, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76)

Capitalismo (60, 64, 67, 72, 74)

Comunidades rurais (59, 73)

Desenraizamento (59, 60, 64, 67)

Moradores do campo (59, 60, 64, 67, 72)

Ocupação (60, 63, 68, 69)

Território (60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 76)

Valor da terra (60, 74)

A QUESTÃO AGRÁRIA E DESAFIOS DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA NO ASSENTAMENTO 17 DE ABRIL NO ESTADO DO PIAUÍ, BRASIL

Agricultores (81, 83)

Assentamento 17 de abril (77, 78, 79, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92)

Assistência técnica (77, 81, 86, 88, 90, 91, 92)

Comunidades (80, 85)

Desapropriação (77, 79, 81, 84)

Desenvolvimento (77, 82, 92)

Latifúndio (77, 81, 84)

Questão agrária (77, 78, 79, 80, 82, 83, 87, 90, 92, 93)

Reforma agrária (77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 90, 91, 92, 93)

Regularização fundiária (77, 78, 79, 91)

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL

Bíblia (100, 101)

Cristianismo (97, 98, 108)

Cultura (101, 103, 105, 109)

Educação protestante (97, 98, 99, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111)

História (97, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111)

Historiografia (97, 98, 99)

Igreja (100, 106, 110)

Missão (99, 101, 104, 109, 110)

Protestantismo (97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 109, 110)

Religião (97, 98, 106)

“ISTO E INSTRUÇÃO E E INDISPENSÁVEL, MAS NÃO BASTA” AS NORMATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO PRÁTICO DOS COLEGIOS DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA NO BRASIL

Caridade (115, 116, 118)

Colegios salesianos (125, 126)

Congregação (114, 119, 122, 125, 126)

Filhas de Maria Auxiliadora (113, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 125, 127)

Instrução (113)

Normativas pedagógicas (113, 115, 122)

Prática pedagógica (114, 123)

Religião (113, 117, 120, 127)

Salesianas (115, 116, 116, 121, 122, 125, 126, 127)

Silêncio (117, 118, 120, 126)

EDUCAÇÃO FEMININA E OS DISCURSOS EDUCACIONAIS EM TERESINA-PI NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX (129-143)

Doméstico (129, 130, 131, 132, 133, 140, 141)

Educação Feminina (129, 130, 131, 135, 140)

Educação infantil (132, 137, 140, 141)

Escola normal (133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143)

Mãe-educadora (130, 132)

Magistério (129, 130, 136, 138, 142)

Mulheres (129, 130, 131, 132, 135, 137, 140, 141, 142)

Normalista (138, 141)

O Monitor (135, 136, 143)

Século XX (129, 130, 131, 132, 135, 138, 140, 141, 142)

AUTO-AFIRMAÇÃO PARA MOBILIDADE: A [RE]EXISTÊNCIA DE ESTUDANTES NEGRAS(OS) NO CURSO DE MEDICINA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TERESINA-PIAUÍ

[Re]existência (147, 153, 154)

Autoafirmação (147, 153, 157)

Estudantes negros (151, 152, 153, 154)

Étnico-raciais (149, 154, 158)

Medicina (147, 148, 149, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 159)

Mobilidade (147, 153, 158)

Poder (149, 151, 152, 157)

Questão racial (151, 161)

Racismo (148, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161)

Universidade pública (147, 149, 151, 154)

CURRÍCULO OCULTO: O ESPAÇO ESCOLAR COMO ABRIGO DE PODER

Arquitetura escolar (163, 176, 177)

Cultura material (167, 177)

Currículo oculto (163, 176)

Disciplina (163, 167, 170, 175)

Discursos (164, 165, 175, 176)

Grupo escolar (165, 166, 168, 171, 172, 173, 174, 175)

Memória (169, 176, 178)

Poder (163, 164, 167, 168, 170, 171, 175, 176, 177)

Prédio escolar (163, 178)

Signos (163, 172)

MASCULINIDADE E DOCÊNCIA: PROBLEMATIZANDO O ESPAÇO DO PROFESSOR HOMEM NAS SERIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO (179-199)

Assistência (185, 186, 188, 189)

Crianças (179, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198)

Docência (179, 180, 183, 184, 191, 192, 193, 196, 199)

Educação infantil (179, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199)

Gênero (192, 195, 196, 198)

Homem (179, 184, 192, 195, 196, 197)

Magistério (181, 184, 191, 193, 196)

Mulher (181, 184, 191, 193, 195, 198)

Pedagogia (180, 192, 194, 195, 196)

Preconceito (179, 196)

OS PROFESSORES NA PANDEMIA DA COVID-19: A ADESÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE

Ambiente doméstico (202, 208, 212)

Distanciamento social (201, 202, 205, 211)

Ensino remoto emergencial (201, 205)

Home office (202, 203)

Pandemia da covid-19 (201, 202, 206)

Professores (201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211)

Sistema educacional (201, 205, 207)

Sistema remoto (206)

Tecnologias (202, 203, 208, 209)

Teletrabalho (203, 205, 213, 214, 215)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
UESPI



SOCIEDADE E CULTURA
UESPI



CENTRO DE
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Os textos desta coletânea inscrevem problemáticas tratadas em processos de pesquisas acadêmicas, situadas em diferentes áreas disciplinares, a partir de perspectivas críticas, registrando tramas complexas, que contrariam as visões lineares e homogeneizantes apresentadas pela historiografia tradicional.

Na diversidade dos textos é possível encontrar conexões entre 1822 e a atualidade, informando permanências, a exemplo dos interesses de um extrato social voltado à expandir domínios territoriais, políticos e econômicos. Mas também identificamos forças de rompimento, através da ação de organizações e resistências construídas desde os(as) de baixo, que buscam construir independência como realidade sentida e vivida em diferentes espaços geográficos e dimensões da vida. É nesse cenário que se torna possível falar em independências e em Brasis.