



AMANTES DO PASSADO

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS HUMANAS
E ESPACIALIDADES
HISTÓRICAS

Volume 2

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
LUCIANA ONETY DA GAMA SOBRAL
(ORGANIZADORES)

PREFÁCIO DE:
FRANCISCA CIBELE DA SILVA GOMES
JULIANA VERAS DE SOUSA
MARIA DE LOURDES ALVES DE OLIVEIRA

POSFÁCIO DE:
DANILO MORAIS LIMA



EDITORA
SCHREIBEN

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
LUCIANA ONETY DA GAMA SOBRAL
(ORGANIZADORES)

AMANTES DO PASSADO:

EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS HUMANAS
E ESPACIALIDADES HISTÓRICAS

Volume 2


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Jorgegarciaargazkiak - Freepik.com | Schreiben
Revisão: os autores
Livro publicado em: 30/09/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A484 Amantes do passado: educação, ciências humanas e especialidades históricas.
Volume 2. / Organizadores : Manuel Alves de Sousa Junior, Luciana Onety da
Gama Sobral. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
193 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-178-4
DOI: 10.29327/5317633

1. Educação. 2. Professores – formação. 3. Educação - história. I. Título. II. Sou-
sa Junior, Manuel Alves de. III. Sobral, Luciana Onety da Gama.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Francisca Cibebe da Silva Gomes</i>	
<i>Juliana Veras de Sousa</i>	
<i>Maria de Lourdes Alves de Oliveira</i>	

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	

Unidade I

OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, DUALIDADE EDUCACIONAL E TRABALHO.....	11
<i>Angelita de Oliveira Almeida</i>	
<i>Rony de Oliveira</i>	

A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHANDO A DIVERSIDADE HISTÓRICA E CULTURAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
<i>Francisca Cibebe da Silva Gomes</i>	
<i>Maria de Lourdes Alves de Oliveira</i>	
<i>Juliana Veras de Sousa</i>	

APRENDIZAGEM NO ENVELHECIMENTO.....	37
<i>Juliana da Silva Gomes</i>	
<i>Neuza Maria de Siqueira Nunes</i>	
<i>Maria Margarete Salvate Brasil</i>	

A SÍNDROME DE IRLÉN E AS DIFICULDADES DE APRENDIZADO: UM DESAFIO PEDAGÓGICO E FAMILIAR.....	49
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	

Unidade II

CLIVAGENS ENTRE HISTÓRIA, O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS SUBJETIVIDADES

ABORDAGEM HISTÓRICO-SOCIAL DA FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO EDUCATIVO.....	60
<i>Cíntia Bissacotti</i>	
<i>Julinho da Silva</i>	
<i>Sílvia Maria de Oliveira Pavão</i>	

NO LABIRINTO DAS RAÍZES: HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO GINÁSIO DE UBATÃ (1962- 1972).....	74
<i>Danilo Morais Lima</i>	

LAVOISIER, A EDUCAÇÃO QUÍMICA E A NEGAÇÃO DO PASSADO.....	97
<i>Samuel Robaert</i>	
<i>Damaris Wehrmann Robaert</i>	

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS INTERFACES À SOCIEDADE DO CONSUMO.....	114
<i>Gabrielle Silva Gonçalves Passos</i>	

Unidade III

CLIO E SUAS MÚLTIPLAS FACES: IDENTIDADES E CONSTRUÇÕES SOCIAIS

UMA LEITURA BIOPOLÍTICA DE PINTURAS DA HISTÓRIA DO BRASIL.....	122
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	

CARLOS LACERDA E O REFORMISMO SOCIAL NO PÓS-GUERRA	137
<i>Fabício Ferreira</i>	

A LINGUAGEM COMO FATOR INTRÍNSECO AO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO.....	152
<i>Juliana da Silva Gomes</i>	
<i>Denise Lima Tinoco</i>	
<i>Maria Margarete Salvate Brasil</i>	

AS FILHAS DE EVA: COMPARATIVO DA PROSTITUIÇÃO NO CENTRO DE MANAUS (1900-2023).....	163
<i>Narciso Passos de Freitas</i>	
<i>Thayná Liartes</i>	

DO MELODRAMÁTICO AO NATURALISMO: NOTAS SOBRE O “FOLHETIM TELEVISIVO” BRASILEIRO.....	174
<i>Rondinele Aparecido Ribeiro</i>	

POSFÁCIO.....	186
<i>Danilo Morais Lima</i>	

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	188
-----------------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO.....	190
-----------------------	-----

PREFÁCIO

No último século, a historiografia passou por uma revolução em suas bases estruturais para atender as novas demandas relacionadas à escrita da História. Esse período foi marcado por transformações profundas no modo como os historiadores abordam, interpretam e comunicam o passado ao refletirem sobre as mudanças na sociedade.

Nesses tempos, mentalidades, mulheres, infâncias, desigualdades, exclusões entre outras questões, passaram a compor o campo das problematizações que transpassaram a escrita dos grandes políticos e eventos históricos vistos como tradicionais e oficiais, para trazer as narrativas memoriais, interpretações da subalternidade, marginalizações, embates sociais, singularidades culturais ignoradas pelo discurso hegemônico.

A História passou a ser um campo de interpretações e questionamentos acerca do que era o passado e como os sujeitos em suas temporalidades agiam, pensavam e produziam. Essas narrativas buscaram uma escrita utilizando a criticidade embebido pela veracidade na forma como narravam e entendiam os acontecimentos e não mais almejavam verdades absolutas, ou seja, romperam com a concepção que pretendia descrever os fatos tal qual aconteceram.

Para isso, utilizavam da memória, cinema, imagens, ficções, ampliando o seu leque de fontes e também trouxeram novas metodologias de produção historiográfica para fosse possível interpretar esses campos culturais. Assim a escrita crítica emergiu como uma ferramenta fundamental para analisar essas influências, questionando interpretações tradicionais e revelar camadas mais profundas de significados.

Para a historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2008), as representações construídas sobre o mundo fazem os sujeitos perceberem a realidade e pautarem as suas existências. Através dessas representações dão significado às experiências vividas e cria um quadro de referências suas ações e escolhas. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de ações integradoras e coesivas, bem como explicações do real. Também são intermediários para a construção da realidade. Onde a representação não é cópia fiel, uma imagem perfeita, mas uma interpretação feita a partir dela utilizando o imaginário como sistema de ideias e imagens de determinada época construída pelos seus contrerâneos que deram sentidos à experiência epistemológica.

A pretensão da obra **Amantes do Passado: Educação, temporalidades e espacialidades históricas**, cujo o volume estamos apresentando propõe refletir sobre as construções historiográficas, teóricas e práticas, adentrando no campo

da docente no ensino de História, com intersecções elaboradas por pesquisadores e professores de diversas regiões do Brasil que se propuseram a expor suas pesquisas e experiências de ofício para somar a uma obra com múltiplas temáticas que se entrelaçam como subjetividades, análises da sociedade e suas relações com a produção da História, propondo possibilidades interpretativas acerca do passado, da vivência dos sujeitos em seus tempos e dos contextos.

No decorrer das páginas desta obra, os leitores poderão encontrar trabalhos de grande riqueza e variedade em temas, recursos, objetivos e resultados, que se somaram à empreitada e ao desejo de enriquecer o debate historiográfico e produzir novas problematizações e intervenções. Pesquisas que abrem espaços para discorrer sobre as realidades escolares, diferentes temporalidades até os dias atuais. Esperamos que essas riquezas de debates críticos possam vir a somar na ampliação do conhecimento histórico e se tornem ferramentas que colaboraram com a tarefa de interpretar o espaço social, investigando mulheres, homens, jovens, crianças e idosos que viveram em determinado período, ou ainda vivem e que contribuíram com construção da História.

Os artigos que fazem parte da obra **Amantes do Passado**, são compilados de produções científicas que vem com anseio comum em problematizar os diversos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, levando em conta os sujeitos que construíram esses acontecimentos e suas interpretações. Trazendo memórias e experiências, que contagiaram o imaginário e a curiosidade dos seus leitores e os instigam a produzir novos questionamentos que contribuíram com o aprofundamento teórico e práticos de outras pesquisas mundo afora.

Francisca Cibele da Silva Gomes

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Juliana Veras de Sousa

Bacharel em Serviço Social pela Faculdade de Tecnologia e Educação Superior Profissional (FATESP). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Maria de Lourdes Alves de Oliveira

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em História, Cultural e Literatura Afro-brasileira e Indígena pela Faculdade UNICESUMAR.

REFERÊNCIAS

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2.ed., 2. Reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 132 p. (Coleção História & Reflexões).

APRESENTAÇÃO

A divisão temporal da história é arbitrária e busca dividir os tempos históricos da forma mais didática possível, com viés eurocêntrico, matriz da educação em grande parte do mundo, incluindo o Brasil. Os historiadores costumam dividir a história do ocidente em cinco períodos: a Pré-história, que vai dos primórdios da humanidade, por volta de 200 mil anos a.C. até a invenção da escrita, cerca de 5 a 4 mil anos a.C.; Idade Antiga que termina com a queda do Império Romano em 476 d.C.; Idade Média, que termina com a conquista de Constantinopla pelos Otomanos em 1453; Idade Moderna, que segue até o início da Revolução Francesa em 1789. A Idade Contemporânea iniciou nesse período e segue até os dias atuais. (EBC, 2015).

A intenção desta coleção é abordar os diversos períodos da história. Neste segundo volume, nos dedicaremos a homenagear a História Antiga na capa do livro e aqui na apresentação, sem deixarmos de lado nossa vocação de abranger outros períodos da História ao longo do livro. Consideramos a Antiguidade, uma época crucial para entendermos as bases da sociedade, política, cultura e tecnologia que moldaram o mundo moderno (ANDERSON, 1991). Portanto, o que somos hoje, devemos em muito aos antigos que deitaram bases para nosso tecido social e cultural.

Durante a Antiguidade, diversas civilizações surgiram e deixaram um legado duradouro, incluindo as antigas civilizações do Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma. As realizações dessas sociedades variaram desde avanços na escrita e governança até conquistas na arte, arquitetura e filosofia. A História Antiga é marcada por grandes eventos bélicos, como por exemplo, a Batalha de Maratona, Guerra do Peloponeso, as conquistas de Alexandre, o Grande, e as expansões do Império Romano (FINLEY, 1989). O Coliseu Romano, conhecido como Anfiteatro Flaviano, é um dos símbolos mais importantes da História Antiga e uma das maravilhas arquitetônicas e históricas que transcende o tempo e continua a fascinar o mundo contemporâneo. Sua importância para a história da humanidade é indiscutível, pois representa não apenas a grandiosidade da engenharia romana, mas encapsula elementos cruciais da cultura, sociedade e entretenimento da antiga Roma (MARTIN, 2014).

Construído entre os anos 70 e 80 d.C., durante o governo dos imperadores da dinastia Flaviana, o Coliseu foi um exemplo supremo de inovação arquitetônica. Com capacidade para abrigar entre 50.000 e 80.000 espectadores, o anfiteatro era palco de uma ampla gama de eventos, desde sangrentas batalhas de

gladiadores e caçadas de animais exóticos até encenações de batalhas históricas e peças teatrais. Esses espetáculos refletiam os valores e as aspirações da sociedade romana da época, além de servirem como instrumentos de controle social e político (GRIMAL, 2005).

Além de suas funções de entretenimento e propaganda, o Coliseu é símbolo do notável avanço da engenharia romana. Com o passar dos séculos, ele testemunhou a ascensão e queda do Império Romano. Hoje, o Coliseu permanece como um poderoso marco arquitetônico da durabilidade cultural e da conexão entre o passado e o presente. Sua preservação meticulosa e a atenção contínua que recebe como patrimônio mundial da UNESCO, destacam sua importância como um legado compartilhado por toda a humanidade. Em última análise, o Coliseu Romano continua a nos lembrar da complexidade da história humana e da capacidade de uma estrutura arquitetônica para transmitir conhecimento, inspiração e reverência pelas realizações do passado. Em resumo, a História Antiga é um capítulo fascinante e fundamental na trajetória da humanidade, revelando as origens de muitos princípios e valores, heranças que ainda nos influenciam hoje.

Este volume conta com 13 capítulos de pesquisadores de todo o Brasil que versam sobre diversos aspectos sobre História, Educação, Linguagem, Memória e Formação Docente, itinerários teóricos e metodológicos adquiridos no “chão da sala de aula” e/ou nos gabinetes de pesquisa e agora, compartilhados nos capítulos deste segundo livro. Divididos em três unidades, nossos autores abordam temas como: os desafios e a importância da educação profissional, a aplicação da Lei nº. 10.693/03 na formação docente voltada para a educação infantil, as dificuldades e compensações do aprendizado no envelhecimento, o papel da educação química e como o projeto de vida no ensino médio sofre os impactos da sociedade de consumo atual. Outros tópicos nos quais nos aprofundamos, são: leitura biopolítica de pinturas que retratam a História do Brasil, o processo educativo considerando a importância da clivagem entre família e escola, a história do ensino da língua portuguesa num município baiano, o reformismo social pós-guerra aos moldes de Carlos Lacerda, as muitas nuances do “Folhetim Televisivo”, a prostituição nas ruas centrais de Manaus, os exorcismos e a presença do Diabo na sociedade brasileira do século XVII e o impacto da Síndrome de Irlen na aprendizagem, a partir de um estudo de caso.

Pesquisadores de todo o país se reuniram para compartilhar suas experiências e contribuir para a construção de conhecimentos a partir da leitura dos artigos selecionados. Acreditamos que os debates produzidos neste livro servirão de motor que conduzirá a um mergulho significativo nas áreas a que o livro se destina, a saber: História, Educação, Práxis Docente e Metodologias.

Não temos a pretensão de esgotarmos os temas aqui abordados, muito pelo contrário, esperamos fomentar novos e acalorados debates historiográficos e pedagógicos, que proporcionem novas frentes de trabalho futuro, pois quanto mais dividimos conhecimento, mais ele se multiplica. Enfim, desejamos uma leitura prazerosa e reflexiva, ampliadora de horizontes e auxiliar na construção de uma educação mais empática, sensível às mudanças sociais, sem perder o viés teórico e metodológico, fundamentais à formação docente de qualidade e relevante para a sociedade.

Agradecemos a cada leitor pelo seu tempo, disponibilidade e interesse, e convidamos a ajudarem na difusão e compartilhamento desta obra.

Manuel Alves de Sousa Junior

Biólogo, Historiador, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz, MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas.

*Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/UNISC,
Bolsista PROSUC/CAPES.*

Luciana Onety da Gama Sobral

*Licenciada e bacharela em História, Licenciada em Pedagogia
Professora e Coordenadora no Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE
Especialista em História Econômica e Social e em Coordenação Escolar e Pedagógica
Mestre em História Social, Doutoranda em História Social*

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991. Tradução de Beatriz Sidou.

FINLEY, Moses I. **Aspectos da Antiguidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GRIMAL, Pierre. **História de Roma**. Barcelona: Paidós, 2005. Tradução de Lucas Vermal.

MARTIN, Thomas R. **Roma Antiga: de Rômulo a Justiniano**. Porto Alegre: Edit. L&PM, 2014.

UNIDADE I

OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO
E DA FORMAÇÃO DOCENTE:
PASSADO, PRESENTE E
FUTURO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, DUALIDADE EDUCACIONAL E TRABALHO

Angelita de Oliveira Almeida¹

Rony de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo contextualizar e analisar como o projeto de Educação Profissional ofertado pelo Estado, preserva em sua essência a dualidade educacional através de ações de formação técnica e profissional voltada para os jovens, filhos(as) da classe trabalhadora, como um mecanismo para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho.

Compreende-se que o trabalho não está alheio ao processo educativo, posto que é na relação consubstanciada entre trabalho e educação que o homem se constitui como ser humano social. Porém, ao longo da história da humanidade, em que a divisão social do trabalho foi ganhando significativo espaço com o advento das formas privadas do sistema capitalista de produção, os governos reestruturaram a educação com a finalidade de atender aos interesses da classe detentora dos meios de produção, e assim, o processo educativo vai se consolidando como um mecanismo de afirmação ideológica perante a sociedade. Neste viés, a preparação da força de trabalho se tornou parte integrante do projeto educativo, e é nesta circunstância que melhor se apreende a dualidade da educação e sua correspondência com a destinação de classe social e suas várias formas de organização e preparação para o trabalho.

A oferta de Educação diferenciada para as classes sociais não se iniciou a partir da década de 1990, mas é decorrente de manifestações concretizadas das contradições políticas, econômicas, educacionais e sociais presentes na historicidade dos períodos que antecederam às suas implementações. Esta dualidade teve sua procedência advinda das relações de produção que foram se estabelecendo no sistema capitalista e geraram suas contraposições pela classe popular desde

1 Doutora em Educação. Mestre em Educação. Bacharel em Administração. Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: angelita.almeida@uft.edu.br.

2 Discente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: oliveira.rony@mail.uft.edu.br.

o século XIV, quando chegaram ao Brasil junto com as empreitadas coloniais europeias. Porém, para este estudo, tomamos como princípio a institucionalização das reformas educacionais do governo Vargas, conhecidas pelos Decretos-Leis da Reforma Capanema, consolidando-se em um sistema de ensino dualista, concentrado e de caráter burocrático. E mesmo após sucessivos governos e com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, voltado para o desenvolvimento de uma consciência de direitos e cidadania, o projeto educacional do Estado ainda expressam características pautadas pelas orientações políticas e econômicas, características do ideário neoliberal.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional se ajusta por meio da articulação com a sociedade civil, com os demais poderes públicos e com a iniciativa privada, com uma orientação direcionada para um ensino destinado por classe social e para o trabalho, visando atender as mudanças com que o modo de produção da sociedade capitalista vai se ajustando, atualmente marcado pela reestruturação produtiva e flexibilização das relações de trabalho.

METODOLOGIA

Para atender ao processo de construção deste estudo, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, optou-se pelos princípios e fundamentos da teoria sócio-histórica, que se fundamentam nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Isto porque este referencial nos oferece elementos para problematizar a sociedade, a educação e as formas de trabalho em sua totalidade, de acordo com as contradições e conexões com que os fenômenos vão sendo negados e preservados na sociedade.

De acordo com Krapivine (1986), esse método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, que considera as características específicas dos objetos, as suas conexões e relações internas, para cuja apreensão exige um conjunto de processos e operações que permitam o conhecimento teórico e prático da realidade. O movimento dialético possibilita contextualizar e problematizar os mecanismos que, historicamente, fizeram e fazem com que a Educação Profissional, se mostre muito mais como difusoras de uma educação que se apresenta em disputa entre diferentes projetos da sociedade e do governo, quanto ao seu caráter conteudista, dualista, profissionalizante e terminal. Assim, as teorias sócio-históricas e o método materialista histórico-dialético consideram que a base material da realidade antecede e condiciona as ideias e ideologias manifestas ao explorar o objeto, mostrando como ele é dado na materialidade, por ser construído historicamente e desenvolvido conforme as contradições que a dialética revela.

Pressupõe o uso de uma abordagem qualitativa, construída a partir da

pesquisa bibliográfica e documental. Para Boccato (2006) a pesquisa bibliográfica é um procedimento investigativo que busca a resolução de um problema ou hipótese a partir de contribuições científicas. A pesquisa documental visa identificar e extrair dados de documentos oficiais relacionados à questão da educação e suas temporalidades históricas a fim de produzir novos conhecimentos na perspectiva de compreender os fenômenos que as fontes documentais nos revelam.

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ESTADO NOVO AO REGIME MILITAR

Com o projeto de industrialização iniciado nos anos de 1930, pelo governo de Getúlio Vargas, a preocupação com a formação da mão de obra para o processo produtivo se acentuou pelo país. Ao tanto que as reformas educacionais foram implementadas por um conjunto de Decretos e Leis que visou à adequação do ensino profissional no sentido de atender as necessidades da população e das empresas naquele tempo, o que de acordo com Ciavatta (2014, p. 59) “atendia muito mais às necessidades dos empresários, que direcionavam a educação profissional para seus interesses de formação de mão de obra”.

Entre os anos de 1942 a 1946, o governo estabeleceu um conjunto de Decretos-Leis, que ficou conhecido como as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, por terem sido iniciadas pelo então Ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo Capanema, a saber: Decreto-lei 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4.048/1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Decreto-lei 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 8.621/1946 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Decreto-lei 8.529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei 9.613/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 8.530/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal.

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário (SAVIANI, 2008, p. 269).

Segundo Manfredi (2016), o que se consolidou em decorrência destes Decretos-Leis foi um sistema de ensino dualista, centralizado e fortemente burocratizado, onde não houve articulação entre os ramos do ensino profissional básico, nem destes com o ensino secundário e nem com o ensino técnico

profissional. A falta de flexibilidade delimitou o destino do aluno no momento em que o mesmo ingressou na primeira série do ciclo básico de qualquer ramo do ensino profissional, a menos que o mesmo recomeçasse tudo novamente.

Na década de 1950, o Decreto-Lei nº 6.141/43, que tratou da Lei Orgânica do Ensino Comercial, começou a sofrer alterações no sentido de permitir a equivalência entre os ramos deste ensino com a educação propedêutica. Assim, foi promulgada em 1950, pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, a Lei nº 1.076 que possibilitou aos estudantes concluintes do primeiro ciclo do ramo comercial, industrial ou agrícola a ingressarem nos cursos clássico ou científico para complementar algumas exigências de disciplinas. E, em março de 1953, no governo democrático de Getúlio Vargas, foi promulgada a Lei nº 1.821, na qual facultou o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos os estudantes que tivessem concluído o curso técnico em qualquer ramo do ensino profissional. Era a primeira vez que aparecia na sociedade brasileira esta aproximação entre os cursos do ensino profissional com o ensino propedêutico.

Em 1961, no governo de João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, estabelecendo formalmente a equivalência plena entre o ensino secundário e o profissional, o que “dará plena equalização a cursos técnicos e cursos de formação geral, os colegiais, clássicos e científico, e posteriormente denominado somente de ensino técnico” (CIAVATTA, 2014, p. 60). Porém, está dualidade só acabou formalmente, pois os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior privilegiaram o currículo do ensino secundário. Nosella (2008) mostra as consequências da reforma de 1961, ao destacar que:

Nesta época o mundo do trabalho se aproxima do mundo da escola, mas os dois não se integram: os dirigentes e os dirigidos continuam em escolas diferentes, mesmo recebendo diplomas “iguais”. O idealismo populista, que pensa em criar a escola “unitária”, abre ao trabalhador o longo caminho de uma escola secundária empobrecida, sem lhe proporcionar meios de percorrer os anos da universidade. É um idealismo cínico (NOSELLA, 2008, p. 175).

Entretanto, concordamos com Saviani (2008), que apesar de manter a herança cultural no que diz respeito a um ensino diferenciado para a classe dominada e dominante, a equivalência estabelecida pela LDB de 1961 não deixou de ser uma conquista para que os jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, acesassem o ensino superior. Tal iniciativa é considerada um movimento contra hegemonico reivindicado pela população, que após concluir o ensino profissional almejava o prosseguimento dos seus estudos.

Porém, em 1971, na vigência do governo dos Militares (1964-1984), a LDB de 1961 foi revogada e substituída pela Lei nº 5.692, que instituiu a

profissionalização universal para o ensino secundário, atual ensino médio, estabelecendo formalmente a equiparação entre os cursos secundários e técnicos, ou seja, “pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico” (MANFREDI, 2016, p. 81). A ideia de que a profissionalização universal no ensino médio, caracterizada pela Lei nº 5.692/71, não vingou, porque faltaram condições estruturais objetivas para articular a educação geral e a formação técnica profissional e, assim, essa Lei foi sofrendo modificações em um curto período de tempo. Tanto que em 1982, a solução encontrada pelo governo militar, foi a promulgação da Lei nº 7.044, mediante o retorno da antiga distinção presente no Parecer MEC n. 76/75, “entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via de habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC n.45/72 e n.76/75)” (MANFREDI, 2016, p. 82).

Até então, a historicidade apresentada sobre a Educação Profissional, nos demonstrou como esta foi sendo tratada de acordo com os interesses dos governos que assumiam o controle político. Essa totalidade contraditória, que aparentemente não se manifesta exteriorizada, é fruto das determinações históricas com que o capital, na sua relação com o Estado, vai impondo sua hegemonia de forma natural, pois “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42). Tais movimentos explicitou o confronto dialético de como a educação pode ser reprodutora das características vigentes da sociedade capitalista, preservando na essência desse fenômeno o pensamento conservador de uma educação dividida em classes sociais antagônicas e, ao mesmo tempo, ressaltou o caráter produtivista e de uma educação para o trabalho.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DO IDEÁRIO NEOLIBERAL

Com a promulgação da Constituição Federal da República em 1988, iniciou-se os debates na sociedade sobre a reestruturação do ensino médio e profissional. Fizeram parte desses debates diversos setores organizados da sociedade, tais como: governo, empresários, igreja, trabalhadores, educadores e movimentos sociais, em que cada um deles assumiu conotação e opiniões diferenciadas pela disputa hegemônica da educação.

Como resultado, tivemos, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.334. Esta tratou no capítulo II, seção IV, sobre o Ensino Médio e

no capítulo III da Educação Profissional. Ao tanto que a expressão pedagógica expressa no capítulo III, artigo 40 da LDB/96, é de que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Portanto, esta expressão não se efetivou, e em 1997, foi promulgado pelo governo o Decreto nº 2.208, que tratou exclusivamente da Educação Profissional. Em seu artigo 5º sinalizou que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

O Decreto nº 2.208/97 regulamentou os artigos 39 a 42 da LDB/96, e o ensino profissional se estabeleceu em três níveis, a saber: Básico (destina-se a cursos de qualificação e formação profissional para trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da sua escolaridade; Técnico (destina-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou sequencial) e Tecnológico (destina-se a cursos tecnológicos de nível superior, podendo ser ofertado para egressos do ensino médio ou técnico). Essa estrutura da Educação Profissional, posta em 1997, continuou a preservar a centralidade da dualidade educacional que já havia se estabelecido na sociedade, pois estabeleceu a separação entre o ensino médio e o profissional, bem como um currículo voltado para habilitações e disciplinas em módulos (MANFREDI, 2016). Contrapõe ao projeto de uma formação escolar básica de nível médio, com uma adequada formação técnico-científica, humanística e profissional. Para Ciavatta (2014, p. 61), o Decreto nº 2.208/97 faz parte das determinantes do capital, em que “[...] a divisão de classes e a desigualdade de classes é um fato inevitável. Como a divisão é inevitável temos que formar separado, porque ganha-se tempo e aperfeiçoa-se mais rapidamente o trabalhador”.

Em 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e substituído pelo Decreto nº 5.154 de 2004. Este Decreto apontou para a legalização de uma estrutura da integração curricular entre os ensinos de níveis médio e técnico de acordo com a LDB de 1996, porém, “[...] apesar das tentativas de o Ministério da Educação, imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral, observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior” (MANFREDI, 2016, p. 249). Conforme o artigo 4º, parágrafo primeiro desse Decreto, a educação profissional técnica de nível médio passou a ser desenvolvida da seguinte maneira:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II -concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente (sic), oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

De acordo com Manfredi (2016), o governo Lula tentou resgatar o papel do Estado como promotor e incentivador das políticas socioeconômicas, no qual as políticas públicas da Educação Profissional passaram a ser vista como um direito social e dever do Estado em promovê-las. Porém, ao mesmo tempo o que se observou com a promulgação desse Decreto, foi uma multiplicação de programas e projetos de formação profissional de nível básico e técnico, que muitas vezes se sobreponham, pois “a gênese do Decreto 5.154/04, ao mesmo tempo em que revoga o Decreto 2.208, cria vários programas de educação profissional, como Escola de Fábrica, PROJOVEM, PROEJA” (CIAVATTA, 2014, p. 61).

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da promulgação da Lei nº 12.523 e Resolução de nº 6, de setembro de 2012, as quais definiu as diretrizes nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. No que diz respeito aos cursos de nível técnico, estes são oferecidos para quem já concluiu o ensino médio ou para quem estiver matriculado nesse nível de ensino. De acordo com Ciavatta (2014), as diretrizes curriculares manifestadas na Resolução nº 6/2012, estava estruturada por meio de conhecimentos, saberes e competências que visam a preparação básica para o trabalho e, assim, “se opõe a esse movimento contra-hegemônico de dar uma formação alargada para os trabalhadores, possuindo muitos recursos, e com a manutenção dos interesses da classe empresarial”, o que o leva a não proporcionar uma formação ampla e integrada ao ser humano social, até porque “quando um tema é muito importante, ele é objeto de disputa entre as classes sociais de presença, por isso é possível avançar em alguns conceitos, porém, não há como mudar” (CIAVATTA, 2014, p. 61).

Em 2016, foi sancionado pelo Presidente Michel Temer a Medida Provisória nº 746, que culminou com a promulgação da Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017. Esta Lei estabeleceu as novas diretrizes e bases para o novo ensino médio. Segundo Kuenzer (2017, p. 333), é importante ressaltar que mesmo tendo ocorrido uma acirrada discussão e enfrentamento “dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente”. Essa lei trouxe mudanças com relação a organização

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1996), e assim, o artigo 36 da LDB de 1996 passa a vigorar da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I- Linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Para Kuenzer (2017), a formação técnica e profissional que compõem o novo ensino médio acaba sendo uma retomada ao Decreto nº 2.208/97, podendo ser estruturada em módulos, com organização de créditos, terminalidades específicas e firmados convênios com instituições de ensino privada ou pública que ofertem a formação técnica e profissional de modo presencial ou a distância.

Contudo, entende-se que a forma como o Estado reconfigurou a Educação Profissional, principalmente a partir da década de 1990, é resultado da evolução histórica do modo de produção capitalista, que se intensificou em função da reestruturação produtiva, da flexibilização das formas de trabalho e do ideário do estado neoliberal. De acordo com Kuenzer (2008), há de se considerar que por trás dessa atuação do Estado com relação as políticas educacionais “[...] encontramos a velha finalidade da acumulação ampliada, portanto, por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua não só dominante, mas hegemônica” (KUENZER, 2008, p.67). Neste sentido, o que presenciamos é a manutenção das ideias conservadoras da classe dominante e o Estado regulando e reproduzindo os interesses desta classe, ao mesmo tempo, em que preserva a dualidade educacional e uma formação aligeirada para o trabalho.

IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO

Diante do imperativo das transformações oriundas no processo produtivo engendrado pela dinamização do mercado e pelo uso da ciência e tecnologia a partir do final do século XX, é que o significado da palavra trabalho se alterou expressivamente. Essa alteração se dá no sentido de o mercado de trabalho exigir trabalhadores com diferentes níveis de qualificação para saber lidar com as incertezas do processo de produção. Requer trabalhadores com competências relacionadas com as inovações, criatividade, proatividade, saber trabalhar em equipe, ou seja, um trabalhador multifuncional. De acordo com tais exigências é que a Educação, em especial a Educação Profissional, foi sendo tratada pelo Estado, nos diferentes marcos políticos e econômicos, para atender

as necessidades do mercado de trabalho.

Baseado nesta concepção que a LDB nº 9.394 de 1996, foi sendo estruturada, e assim, o ensino profissional, que atualmente se materializa no itinerário formativo da BNCC do Novo Ensino Médio, através da formação técnica e profissional, seguiu na mesma direção, voltada para a denominada sociedade da informação e do conhecimento. Assim sendo, as reformas educacionais referentes à Educação Profissional, a partir do final do século XX e neste início do século XXI, vai se configurando para formar o futuro jovem trabalhador de acordo com as características do atual modelo de produção toyotista, levando em consideração as suas exigências de eficiência, competência, profissionalização, produtividade, flexibilidade e a multifuncionalidade do trabalhador (ANTUNES, 2006).

Desse modo, a classe social que vive do trabalho, ou seja, os filhos (as) da classe trabalhadora, devem possuir aptidões necessárias e os atributos compatíveis com esse novo modelo que a Educação se encontra atrelada, conduzindo o jovem para uma formação unilateral para o trabalho, e assim, o sentido ontológico da relação do homem com o seu processo de trabalho vai perdendo a dimensão ao assumir essas características impostas pelo mercado nas relações de trabalho. Neste sentido “a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional” (KUENZER, 2017, p. 339).

Esse modelo de Educação Profissional que se materializa na atual sociedade brasileira, não se diferencia muito dos processos de formação profissional posto pelo Estado ao longo do contexto histórico da sociedade capitalista, ou seja, em adequar o processo educacional de acordo com as mutações do sistema sócio metabólico do capital.

De acordo com Romanelli (2010) o ensino técnico e profissional inicialmente era oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional do Aprendizagem Comercial (SENAC), organizações criadas pelo Estado, respectivamente através do Decreto-lei nº 4.084/1942 e Decreto-lei nº 8.621/1946, para suprir a falta de infraestrutura do sistema educacional, com vistas a atender esta demanda. Como vimos, estas instituições foram criadas na fase de expansão do projeto de industrialização que se acentuou no país no governo de Getúlio Vargas, que demandou uma força de trabalho mais preparada, uma vez que “o crescimento do setor industrial implica o crescimento das atividades ligadas ao setor terciário, tais como administração, transporte, comércio, etc” (ROMANELLI, 2010. p. 116). Nesta época, o binômio taylorista-fordista foi aos poucos incorporados no processo industrial. Este é caracterizado pela produção em massa, unidades verticalizadas e produção de tarefas ultra especializadas. Gramsci (1976) instrui que o taylorismo-fordismo passou a exigir um novo tipo de

trabalhador, uma qualificação diferente no sentido de apresentar ritmo e velocidade para acompanhar o movimento automotivo e repetitivo das esteiras rolantes. Esse novo tipo de trabalhador, chamado de operário-massa, foi necessário para ajustar os operários a uma nova massificação do trabalho, que passou a consumir em um ritmo acelerado e em extrema racionalização.

Apesar de serem métodos empregados em diferentes contextos do processo produtivo, Alves (2010) e Antunes (2006) asseguram que o toyotismo não eliminou as formas do trabalhador atuar e se integrar no seu processo de trabalho da era taylorista-fordista, e, sim, aprofundou essa integridade no sentido de capturar a subjetividade do trabalhador, pois ao buscar o seu envolvimento participativo no trabalho, ele acaba, na verdade, por manipular as formas de ser, do saber e do fazer dos trabalhadores em prol do capital. Essa lógica de integração e envolvimento do capital nos mecanismos de produção não configura uma nova forma de organização do trabalho como idealizado na sociedade contemporânea pelos métodos toyotistas, pois mantém a dinâmica de que se deve “pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 42).

Neste viés, concordamos com Mészáros (2008) de que a educação se tornou um instrumento da sociedade capitalista, no qual o conhecimento que se transfere diz respeito às informações necessárias para o processo produtivo e para o acesso ou manutenção em um posto de trabalho. O que se pode compreender, com base nas discussões realizadas neste estudo, é que a Educação Profissional contribui significativamente para a reprodução da sociedade dividida em classes sociais, ou seja, a classe que vende sua força de trabalho para a classe que compra esta força de trabalho, incrementando a reprodução do capital, pois como afirma Marx (1932, p. 162), “[...] o trabalho não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades”, e foi desta forma que o Estado brasileiro foi reorganizando o ensino profissional no país diante das necessidades da classe detentora dos meios de produção.

democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade, ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz de conta”, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga da jornada de trabalho de professores, má formação profissional [...] tudo para “cicatrizsar” a doloridíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a escola, e para outros “faz de conta” que oferece (NOSELLA, 2008, p. 179).

Contudo, compreendemos que a predominância dos interesses burgueses, não é um fenômeno contemporâneo na atuação política e econômica do Estado, pois historicamente, como analisado brevemente neste estudo, este sempre atuou a favor da classe detentora dos meios de produção, ou seja, a favor do capital, com relação a política educacional. E, de acordo com o movimento dialético descrito nos ensinamentos marxista: negação, conservação e ascensão, notamos que ainda não houve a completude deste movimento, pois o capitalismo nunca foi negado, estando sempre em processo de conservação, através de seu aprofundamento e sua reorganização, para o que a atuação política e econômica do Estado, favorece.

Como a base ideológica que permeia a sociedade capitalista foi conservada, pois nada foi alterado na materialidade, o que vimos experimentando foram e são mudanças nos meios e recursos empregados para a expansão do capital. Assim, a Educação Profissional continua voltada para formar o futuro trabalhador especificamente para atender aos requisitos do mercado de trabalho, no sentido de estes aprenderem a lidar com equipamentos e métodos específicos para um posto de trabalho ou uma determinada ocupação. Essa formação estará em conformidade com as necessidades do capital e com sua condição de classe social, já que é assim que as relações sociais orientadas pelo modo de produção capitalista e pelo mercado se processam, pois o capital “não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, isto é, o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2018, p. 49). O jovem formado de acordo com as determinações reprodutivas do capital e com sua origem de classe social não recebe uma educação que busca a conscientização humana para a emancipação social do indivíduo, pois segundo Mészáros (2008, p. 55) a função da educação é agir “para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

Desta forma, como a Educação Profissional não possibilita o desenvolvimento de uma consciência humana sobre o mundo do trabalho, ela tem sido reduzida a um processo que se justifica para o trabalhador, como um mecanismo para preparar as pessoas para que entendam como se trabalha no sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos fundamentos deste estudo compreendemos que a Educação Profissional continua ainda a manifestar os interesses ideológicos do capital, que em anuência com o Estado, vai organizando e reorganizando essa política educacional em consonância com os aspectos internos e externos com que este fenômeno vai se relacionando na sociedade. Esta concepção nos revela o fato de que o sujeito ao produzir e reproduzir a sua realidade social são, também e ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por esta realidade. Neste viés esta modalidade educacional acaba por limitar o processo educacional dos jovens trabalhadores, uma vez que ela se mostra mais como preparação de força de trabalho de acordo com as necessidades momentâneas do mercado capitalista e, como tal, acaba sendo destinada aos membros da classe dominada, ou seja, aos filhos(as) da classe trabalhadora.

Abarcamos a historicidade da atuação do Estado com relação a Educação Profissional, porém, entende-se que seu dever de legislar e oferecer esse ensino, não contempla a promoção do desenvolvimento da consciência individual e/ou de classe para o jovem futuro trabalhador. Corroboramos a nossa argumentação o fato de que, atualmente, sob o ideário da política neoliberal dificulta a busca pela educação geral e sistemática que poderia ampliar as suas consciências sobre o trabalho social e suas relações com a sociedade e as suas vidas particulares. As diretrizes curriculares que norteiam tal ensino são amparadas pelas características mercadológicas sobre o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a agir, o aprender a conviver. É um aprendizado em que as questões referentes a multifuncionalidade e a flexibilidade do trabalhador prevaleça, sobre o que denominamos de uma formação ampla e condizente com o ser social histórico.

Como este estudo se apoia no método materialista histórico dialético e na teoria sócio histórica, nesta análise a nossa intenção foi brevemente considerar como a Educação Profissional foi sendo tratada pelo Estado de acordo com os marcos políticos e econômicos dos governos a partir dos anos de 1940. Para tanto, buscamos apreender tal processo e explicação sobre este ensino, procurando encontrar as determinações que fazem com que a Educação oferecida para os filhos (as) da classe trabalhadora seja como é. Preparar mais força de trabalho para suprir necessidades que já foram supridas ou deixaram de se manifestar não pode ser o argumento fundamental para que o Estado continue a tratar a questão da Educação Profissional. Porém, inserir alguns dos futuros jovens trabalhadores que cursam este ensino no mundo do trabalho e prometer-lhes um posto de trabalho remunerado, caso sejam considerados bons e adequados aos interesses das empresas, mesmo que para isso tenham que frequentar um ensino unilateral, já configura outra condição que não a de educar para o domínio da ciência ou para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Toyotismo como Ideologia Orgânica da Produção Capitalista**. RET: Rede de Estudos do Trabalho, 2010.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 9. ed. Campinas/SP: Cortez/ Unicamp, 2006.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- CIAVATTA, M. F. A historicidade das Reformas da Educação Profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. ano 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014.
- GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.
- KUENZER, A. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 9ª ed. Petrópolis - RJ. Vozes, 2008.
- KUENZER, A. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.
- KRAPIVINI, V. **O que é materialismo dialético?** Moscou, Edições Progresso, 1986.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Junidaí, Paco Editorial, 2016.

MARX, K.; ENGELS F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Antônio Carlos Braga; 1ª edição. São Paulo: Lafonte, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**, 1ª ed. 1932. Disponível em www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm. Último acesso em 18 jul. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP. 2ª ed. Boitempo, 2008.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: Um balanço. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. 9ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 35ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHANDO A DIVERSIDADE HISTÓRICA E CULTURAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Cibeles da Silva Gomes¹

Maria de Lourdes Alves de Oliveira²

Juliana Veras de Sousa³

INTRODUÇÃO

A luta contra o racismo e a busca pela valorização da diversidade étnico-racial têm sido temas centrais na história do Brasil. Desde a criação das primeiras leis antirracismo, como a Lei Afonso Arinos em 1951, até a promulgação da Lei nº. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas, diversas medidas foram tomadas para combater o preconceito e promover a igualdade racial no país. Contudo, mesmo com esses avanços legislativos, o Brasil ainda enfrenta desafios na efetivação dessas leis e na superação do racismo presente no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Este artigo tem como objetivo discutir a efetividade e a eficácia da Lei nº. 10.639/03 na educação brasileira, com foco especial na Educação Infantil. Buscaremos compreender como a legislação impactou o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, promovendo a desconstrução do racismo e a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de vida das crianças. Para contextualizar essa discussão, analisaremos o histórico de racismo no Brasil e as medidas adotadas ao longo do tempo para combater esse problema. Destacaremos os desafios enfrentados na implementação da Lei nº. 10.639/03, como a falta de formação adequada dos professores e a resistência à

1 Graduanda em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: cs6445758@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em História e Literatura Afro-Brasileira e Indígena, pela Universidade Cerumar -Unicesumar. E-mail: lourdesoliveira1986@gmail.com.

3 Graduanda em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: ju.veras27@hotmail.com.

abordagem da temática em sala de aula. Além disso, abordaremos a importância da formação dos educadores para promover uma educação antirracista e inclusiva, valorizando a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Concluiremos ressaltando a relevância da lei como um importante instrumento para desconstruir preconceitos e promover a igualdade racial no país. Entretanto, destacaremos a necessidade de um esforço contínuo por parte dos sistemas de ensino, das instituições educacionais e de toda a sociedade para garantir uma implementação abrangente e eficaz dessa legislação. A formação adequada dos professores e o estímulo à reflexão crítica sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade são fundamentais para o sucesso dessa iniciativa. A implementação da Lei nº. 10.639/03 representa um avanço significativo na promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. No entanto, é preciso enfrentar os desafios e resistências para que essa lei se torne efetiva e eficaz, contribuindo para a construção de uma educação antirracista e inclusiva, capaz de valorizar as múltiplas identidades presentes na história e na cultura brasileira.

O PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A ideia de criação de Leis antirracismo no Brasil, a primeira a ser criada data do dia 3 de julho de 1951, denominada Afonso Arinos de número 1.390, onde tornava a convecção penal a discriminação por raça ou cor. Nesta época quem se recusasse a hospedagem em hotel, ou entrada nos estabelecimentos público ou privado por algum preconceito de raça ou cor, poderia ser condenado a pagar multa e cumprir até um ano de prisão.

Diante de vários históricos de racismo no Brasil e por medidas para conter estes crimes, medidas foram tomadas e várias leis foram criadas, na qual podemos destacar a Lei nº. 10.639 que foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, essa Lei representam uma materialização de um longo processo de lutas social. Após a criação dessa Lei, provocou em público vários debates sobre raça e racismo em um país onde a ideologia da “democracia racial” predomina desde o final do século XIX.

É importante ressaltar que não podemos negar que as Leis foram criadas e muitas as medidas foram tomadas isso é um grande passo, mas mesmo o Brasil se libertou. Em pleno século XXI a democracia brasileira não conseguiu se libertar do racismo e dependendo do seu pertencimento étnico racial (negro, indígenas, branco asiático etc.) (BONINI, 2017). A Lei 10.639 foi promulgada como cumprimento de uma promessa feita em campanha do então candidato, Luiz Inácio Lula da Silva, quando ele se comprometeu em público de apoiar a luta da população negra.

Com a aprovação da Lei vieram várias mudanças onde uma delas foi a democratização da educação e o reconhecimento na história do Brasil e a contribuição de todas as etnias e o empoderamento e a importância dos seus costumes, de suas religiões e a cultura negra e indígena que, por muitos anos foram discriminados, desvalorizados, minimizada, humilhada com a alienação europeia na história do Brasil. A criação e a aprovação da mesma já se passaram 20 anos de luta e conquistas, uma dessa maior conquista foi a alteração da Lei de diretriz da educação, tornando obrigatória a inclusão do ensino de história e da cultura afro-brasileira na grade curricular do ensino fundamental e médio, tanto nas escolas pública e privada. A medida tomada gerou uma série de debate e a (CNE) Conselho Nacional de Educação afirmou que:

A obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica trata-se de decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura do seu povo buscando reparar danos que se repetem há cinco século, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática - Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2004, p. 8).

Diante da Lei em vigor muito foram os motivos apontados por vários os educadores um dos motivos apontados por eles, os mais recorrentes eram era as dificuldades em encontrar materiais para a aplicação da Lei e a elevada quantidade de conteúdo que impedia de trabalhar a temática, ou seja, para estes profissionais não havia tempo em sua jornada diária para explicar este tipo de conteúdo. O fato é que a questão do tempo e o acúmulo de conteúdos não são uma desculpa plausível para não trabalhar a mesma, pois a temática em debate pode ser trabalhada em várias disciplinas. Nesse contexto:

Muitos foram os materiais produzidos para oferecerem a escola e seus docentes ideias para aplicação da Lei. Propostas como a encontrada no material, transversalidade da temática étnico racial com os conteúdos de ensino médio e com programas de vestibular – que apresenta atividades para serem durante todo o ano em várias disciplinas como: física, química e matemática não só nas disciplinas das áreas de humanas, como indica a Lei (FERREIRA, 2017, p. 22).

Trabalhar a Lei em escolas par muitos ainda é uma barreira a ser quebrada, pois sabemos que o racismo escola ainda é bastante presente, é neste sentido que ainda se faz necessário um trabalho de conscientizar os professores pois são

eles os responsáveis para tornar a Lei uma realidade dentro da escola compreendendo que o racismo é real.

Levar o estudo das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para dentro do ambiente escolar é uma forma de democratização do ensino e as instituições escolares, trazendo os alunos a uma nova maneira de percepção do mundo e a sua realidade, distanciando-se das imagens negativas construídas pelos colonizadores. A Lei nº. 10.639/03 junto as diretrizes curriculares têm como objetivo de oferecer uma resposta as necessidades da população Afro-brasileira dentro da área de educação e educador tem por obrigação fazendo seu credo ou sua postura política, pois vivemos em um país democrático, é importante ressaltar que essa Lei é uma Lei federal. Sem dúvidas foi uma grande conquista e resultado de muita luta.

A EFETIVIDADE E A EFICÁCIA DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em estudos realizados por Oliveira e Silva (2017) os autores nos remetem o que seja efetividade de uma lei no Brasil, em suas palavras assim que sancionada tem sua aplicabilidade de maneira formal tanto no âmbito do Direito, quanto para seus destinatários. Ou seja, são normas e condutas para todos os brasileiros, e para que a efetividade ocorra de maneira exitosa, deve-se seguida. Assim como, espera-se que sejam respeitadas por todos os envolvidos sem imposições que as invalidem ou duvidem de sua relevância para o complemento e manutenção da cidadania.

Por outro lado, temos a eficácia, que simboliza que determinada lei cumpriu seus objetivos e finalidade propostas. Portanto, solucionou a problemática que motivou a sua criação. Cumprindo seu papel em dimensão social, cultural, humana e política. Ao que se refere à Lei nº. 10.639/03 segundo Oliveira e Silva (2017, p. 185) “ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizados pela secular elite brasileira nos currículos escolares”. Assim, criada como uma política afirmativa de cunho reparadora que tornou obrigatória no currículo na educação básica o ensino das contribuições dos povos originários, os indígenas e dos negros na construção e história do Brasil. Portanto, cria juridicamente caminhos para a superação dos conhecimentos eurocêntricos e do racismo estrutural.

Com isso, ressaltamos a fala pertinentes de Van Dijk (2008, p. 15) “o racismo não é inato, mas aprendido, e aprendido discursivamente. Lembramos que pode dessa mesma forma ser desconstruído, questionado e invalidado discursivamente”. Assim sendo, em outras palavras, se o racismo nos e ensinando em meios de convivências, seja eles nas casas, nos trabalhos, nas ruas e até mesmo

na escola. Também, somos capazes de despende e desconstruir as práticas racistas que permeiam em nós e na sociedade. E para além, desse “desaprender” em convívios pessoais e internos, se faz necessárias as discussões, os questionamentos, as resoluções, que partem das escolas e de suas salas de aulas.

Portanto, até a presente discussão e notório que os meios legais são importantes, para se entender as inter-relações hegemônicas e contra hegemônicas, presentes sobretudo, historicamente no Brasil ao que refere aos negros e indígenas. E a Lei nº. 10.639/03 no âmbito educacional, encontra-se em meio a essas relações, uma vez, que essa abordagem proporciona aos estudantes uma visão mais completa e contextualizada da história do Brasil, rompendo com uma narrativa hegemônica que historicamente marginalizou e invisibilizou esses grupos. Propor uma educação em prol do ensino étnico-racial. Destaca-se na Política Nacional de Educação (PNE) que visa o melhoramento das avaliações da aprendizagem de estudantes da educação básica no Brasil, e tem como uma de suas estratégias de metas, como a seguir destacado.

Meta 7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014 n.p).

No entanto, é importante destacar que a efetivação da Lei nº. 10.639/03 enfrenta desafios e demanda um esforço contínuo. É necessário o engajamento dos sistemas de ensino, das instituições educacionais, dos educadores e de toda a sociedade para garantir uma implementação eficaz e abrangente dessa legislação. A formação adequada dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos adequados e a promoção de espaços de reflexão e diálogo são aspectos fundamentais para o sucesso dessa iniciativa.

A formação adequada dos professores é essencial para a implementação efetiva da Lei nº. 10.639/03. Conforme destaca Abramowicz et al. (2012) os professores devem ser capacitados para tratar do tema de forma sensível, respeitosa e livre de estereótipos, buscando a desconstrução de preconceitos e a promoção da igualdade racial. Visto que são eles os principais responsáveis pela transmissão dos conhecimentos e pela construção de uma educação inclusiva e antirracista. Nesse sentido, a formação dos professores torna-se um elemento fundamental para o sucesso da implementação da legislação.

Contundo, essa formação dos professores para a Lei nº. 10.639/03 deve contemplar aspectos teóricos e práticos, fornecendo-lhes subsídios para compreender e abordar a história e a cultura afro-brasileira e africana de maneira adequada

e respeitosa. Isso inclui o conhecimento dos conceitos-chave relacionados à história e à cultura afrodescendente, bem como a identificação de estratégias pedagógicas e recursos didáticos que promovam o respeito à diversidade e combatam estereótipos e preconceitos. Além disso, deve estimular uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade, para que eles possam contribuir ativamente para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

Isso implica também na valorização da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, promovendo a autoestima e o reconhecimento das diferentes culturas presentes no país. Em suma, estão intimamente relacionadas na busca por uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial e promova a igualdade de oportunidades. A formação adequada dos educadores é essencial para que eles possam atuar como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (ABRAMOWICZ et al., 2012).

IMPASSES E AVANÇOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUZINDO INFÂNCIAS DECOLONIAIS

Os efeitos do colonialismo nas mentes e corpos permitiram o enrijecimento do racismo epistêmico e da invisibilidade das múltiplas histórias dos povos oprimidos no Brasil e na África. Ancorada nessa conjuntura, a Lei nº. 10.639/2003, que comemorou em 2023 seus vinte anos de implantação, veio para confrontar essas demandas e refletir sobre a continuidade e efetivação em prol de uma educação antirracista e democrática. Reconhecendo que o racismo ainda está presente dentro dos currículos escolares como resultado de uma opção elitista, violenta e negacionista em relação à presença e a importância dos povos africanos e seus descendentes na Historiografia do Brasil e no mundo dentro das escolas (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2023). Para tanto:

Se o nosso espaço social é violento e intolerante, a escola, como lugar onde transitam os valores e os saberes da sociedade, também o será. A escola é um dos lugares onde, além de aprendermos um conjunto de conhecimentos advindos de nossa cultura, aprendemos também uma maneira específica de nos relacionarmos com as outras pessoas, com o mundo e com nós mesmos. Na escola também aprendemos a ser, e somos impelidos a não ser. É não aprendemos de qualquer modo (BOTELHO, 2019, p. 117).

Esse contexto de luta racial, justifica-se em razão da eminência do discurso racista que marcou profundamente a sociedade brasileira. Legando a população negra rígidas desigualdades sociais, políticas e econômicas dentro do mercado de trabalho, na escola, universidade e em diversos espaços de socialização.

Com a legislação antirracista, foi possível, para Oliva e Conceição (2023) enfrentar diversos contextos de violência, embora a lei ainda sendo implementada lentamente acabe sofrendo ataques explícitos e velados aos professores que tentam trazer essas temáticas para dentro dos espaços escolares, são marcadas de uma onda conservadora. Muitas vezes interdita a abordagem de conteúdos referentes a História e Cultura africana e afro-brasileira. Usam a violência física e psicológica para coagir crianças, docentes, pais e gestores que são descritos corruptores da inocência infantil.

No entanto, segundo Barreto (2014), na Educação infantil é possível formar os primeiros valores humanos, e a ação pedagógica com crianças promove a construção identitária dentro da percepção da diversidade étnico-racial. Através da ludicidade, usando diversos recursos didáticos, podem contribuir para a promoção de uma educação antirracista ao trabalhar a valorização da Cultura afro-brasileira e africana. Assim como o desejo em melhorar a autoestima das crianças negras e promover a melhoria no relacionamento entre os alunos. Considerando que a educação no processo de transformação social possui como papel romper com tabus, formar, seres pensantes e livres de preconceitos.

O trabalho do professor deve ser contínuo ao apresentar e acompanhar os diferentes discursos sobre diferença na rotina escolar, explorar situações que englobem a diversidade étnico-racial, descentralizando da concepção que se preocupa apenas com a valorização do negro apenas em datas comemorativas, conforme o calendário educacional. O resgate da cultura ainda se constitui essencial para reforçar laços de respeito ao próximo, começando na infância. Explorando o potencial curioso que a criança possui nessa fase, assim como as brincadeiras e interações. A fim de despertar a construção identitária acerca da sua representativa negra (BARRETO, 2014). As limitações podem ser evidenciadas:

Muitos professores encontram dificuldades em trabalhar esta temática, visto que, na sua formação escolar e social, para a maioria das pessoas, esta formação foi baseada no preconceito racial, sem conhecer, valorizar e respeitar a cultura e identidades dos negros, e a verdadeira história dos negros na formação de nossas riquezas. Passou-se a ideia de que no Brasil não existia racismo e, portanto, não havia a necessidade de se trabalhar este assunto em sala de aula. O que levou a uma falha na nossa formação escolar, tanto no ensino fundamental, médio e superior (COSTA; SOUZA; TROIAM, 2012, p. 122).

Mesmo assim, a implementação da lei ainda esbarrou na complexidade de questões contextuais, interpretações e contradições presentes nas escolhas, decisões e aceitações dos professores, gestores, pais, alunos e a comunidade escolar em geral. Onde pode ser evidenciado as limitações referentes a abordagem da temática na sala de aula, a falta de formação continuada dos professores, o

pouco conhecimento sobre o assunto, o preconceito e o receio em abordar os temas previsto na legislação. Para Silva e Souza (2013) a educação infantil ainda se constitui como um campo educacional com poucos direcionamentos voltados para problematização das relações étnico-raciais ainda na infância.

Ainda na perspectiva de Costa, Souza e Troiam (2012), o que pode ser visto são iniciativas isoladas e a existência da lei ainda se constitui majoritariamente limitada ao papel, em detrimento de ações no âmbito pedagógico que atuem no sentido de implementar a referida legislação com maiores intervenções ao delimitar objetivos, práticas metodologias e avaliações voltadas para uma formação mais ativa, dentro das condições da realidade dos discentes e pensando em uma perspectiva a longo prazo, ao invés de atitudes limitadas aos dias comemorativos em datas específicas presentes no calendário escolar.

Evidenciando ainda a própria caracterização do espaço escolar como sendo predominante as decorações, suportes pedagógicos com crianças e/ou personagens brancos, as contações de histórias infantis majoritariamente personagens brancos, assim como o predomínio de termos racistas como “moreno”, para caracterizar as crianças negras. Logo, “políticas educacionais em geral e políticas curriculares em específico têm um impacto que nunca é direto nas escolas, pois os processos de mediação são muitos e as formas de resistência são diversas” (SILVA; SOUZA, 2013, p. 47). São fatores que acabam induzindo pensamentos e ações de ódio que violam os direitos humanos.

Ainda é papel da comunidade escolar manifestar e mobilizar o combate as ações que violam as necessidades das crianças, mas para isso necessita-se de conhecimentos práticos, teóricos e metodológicos que pensem na educação em uma perspectiva decolonial, isto é, “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Aprendemos a seguir a lógica da ideologia dominante, e nessa aprendizagem acabamos reproduzindo esquemas e ideais excludentes e a rejeitas as diferenças como sendo ruins e ameaças ao convívio social. É juntamente nesse contexto, que a História e Cultura africana e afro-brasileiro foi durante muito tempo invisível e excluída da educação pública e privada. Mesmo com a Lei nº. 10.639/03, essa realidade ainda morosamente resiste em ser modificada e incorporada aos pensamentos, reflexões e ações antirracistas. Lutar contra esse predomínio significar valorizar as representações identitárias de homens, mulheres e crianças negras que fazem parte da escola e da construção afrodescendentes no Brasil.

A colonialidade do poder desenvolveu uma espécie de fetichismo do saber, onde a cultura, as ideias, os conhecimentos impõem uma lógica dominante

distorcida que acabou dividindo os indivíduos na perspectiva da inferiorização de grupos humanos em detrimento dos outros. Essa subalternização dos sujeitos promove a construção de desvantagens, preconceitos, limitações físicas e violências que fazem parte da sociedade racista. Isso faz com que seja desenvolvido uma postura apática, negativa e irreal do que realmente é ser negro (SOUZA, 2021).

A negritude implica em assumir uma consciência crítica do processo ideológico de discriminação, engendrada em uma perspectiva que o aprisiona em uma imagem alienada da sua existência. Ser negro é conhecer essas perspectivas, mas também criar uma forma de pensar que reassuma o respeito das diferenças e a dignidade explorada e ultrajada com o racismo. Também pode ser caracterizada como a construção de uma representação identitária que exige contestação e rompimento com o modelo predominante, ou seja, “[...] construir uma identidade que lhes dê feições próprias, fundada, portanto, em seus interesses, transformadora da história –individual e coletiva, social e psicológica” (SOUZA, 2021, p. 116).

A lei nº. 10.639/2003, trouxe consigo diversas reflexões sobre a necessidade de trazer para os espaços escolares a diversidade histórica e cultural afro-brasileira e africana, inclusive, dentro da educação infantil. Nessa fase da vida escolar, os alunos estão desbravando o mundo a partir das experiências psicossociais, interações com os demais colegas e com os professores, procurando conhecer o máximo de coisas possíveis. Como crianças ainda não possuem uma noção de racismo, mas constroem nesse momento seus preconceitos, concepções, medos, anseios, a partir da interação com outras pessoas. Elas ainda estão formulando suas ideias sobre igualdade, diferença, união e respeito.

A família também é importante na educação antirracista, visto que faz parte da base educacional que estimulam as crianças a desenvolverem sensibilidades, conceitos e ações em prol do respeito as diferenças, valorização da diversidade cultural e histórica existentes no país, mas também o âmbito familiar é um dos principais contatos que os sujeitos na infância possuem como o mundo e as representações existentes. Pode ser o primeiro contato com o preconceito racial e sexista, mas também o meio pioneiro no entendimento das diferenças existentes como representação pertencente a sociedade, isto é, faz parte da construção humana e da existência simbólica, religiosa, identitária, na construção dos distintos grupos culturais, históricos e sociais.

Portanto, faz-se necessário maior estímulo por parte dos professores, pais e comunidade escolar, para que possam vincular nas escolas projetos, ações e atividades dentro do cotidiano e principalmente na rotina escolar, das temáticas relacionadas as demandas da legislação que tornou obrigatória o ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais em múltiplos contextos educacionais, públicos e privados. Trata-se de trabalhar o respeito, a diversidade existente no

país e a própria construção e valorização da identidade das crianças, jovens, adultos e idosos negros que construíram e constroem o Brasil. Ensinar a valorizar também significa entender a multiplicidade de existências que formam e dão vida a cultural e história brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei nº. 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas completou recentemente vinte anos da sua promulgação, no entanto sua efetividade ainda se tarda em ser implantação e garantida com maior abrangência, formação educacional e monitoramento das ações que estão sendo desenvolvimento, mas também das ausências existentes no espaço educacional. Objetivando garantir sua expansão e avaliar os entendimentos acerca do dispositivo legislativo dentro da sala de aula por pais, professores, gestores, alunos e comunidade escolar em geral.

No entanto, ainda falta formação inicial e continuada a respeito da importância da legislação para a formação educacional dos alunos, inclusive, na educação infantil. De modo a garantir maior discernimento dos professores para que possa buscar novas metodologias, conhecimentos, didáticas, avaliações que contemplem a diversidade étnico-racial existente no Brasil. Para que seja possível desenvolver práticas que valorizem as representações culturais, sociais e históricas atreladas a religiosidade, culinária, a musicalidade, as performances corporais, ou seja, as múltiplas identidades que foram construídas ao longo do tempo e que deram vida e identidade ao povo brasileiro.

Assim como, ainda necessitasse desconstruir mitos e estereótipos acerca da representação do negro na sociedade. Visto que os preconceitos, violências e discriminações fazem parte das relações sociais existentes e acabam definidos distanciamentos, práticas segregacionistas e violentas utilizando-se da diversidade para alimentar marginalizações e exclusões dentro e fora da sala de aula. Cabe a comunidade escolar, docentes, gestores, pais e os próprios alunos, desconstruir esses estigmas e propor intervenções que visem a valorização das identidades existentes com ações práticas, lúdicas, criativas e interativas que visem a inclusão de todos.

Portanto, ainda precisamos discutir e debater com mais profundidade dentro dos espaços escolares da educação básica, as questões raciais, os direitos humanos, a diversidade étnico-racial e as possíveis ações que visem intervir dentro dos contextos de exclusão e discriminação. Porque somente podemos entender sua relevância se essa problemática for trazida para dentro da sala de aula, em discursões mais intrínsecas e representativas que incentivem os professores, gestores e alunos a tomarem atitudes e práticas dentro do cotidiano escolar.

Utilizando também da curiosidade dos discentes, da ludicidade e de novas metodologias que possam contribuir com a efetivação da legislação e que contribua com o ensino e aprendizagem com conhecimentos próprios da História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete, et.al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

BARRETO, Daniela Coutinho. O uso de recursos didáticos como auxílio na implementação da Lei 10.639 na Educação Infantil. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão: práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade**, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_14_10_41_idinscrito_269_2ae0b952aef281f4434067528ebce2c7.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BONINI, Carlos Eduardo Rodrigues Altair. **O legado dos negros e índios no Brasil: Políticas Públicas**: centro universitário de Maringá. 320. ed. Maringá-PR: Nead centro de educação a distância, v. 22, 2017. 48 p.

BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014, s/p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20/07/2023.

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p.115-120.

COSTA, Helenice Lucatelli da; SOUZA, Maria Ivonete de; TROIAN, Maria Luiza. Implementação da Lei 10.639/03: educação das relações étnico-raciais na educação infantil pública de Sinop- MT. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p.121-129, ago. / dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/rep/article/view/9322>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, Amanda Crispim. **A Imagem do Negro e do Índio no Brasil: Desconstruindo o Racismo e o Estereótipo**. ed. 22, v. 22. Maringá: Nead Centro de Educação a Distância, Centro universitário de Maringá, 2017. 36 p.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.12, n.25, p.7-38, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080/507>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia

decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. Educação & Realidade**, 42(1), p. 183-196, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N5yVC4xvdnqQ9SNBPnGRC4z/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p.35-50, jan. / mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HxWhYhpq8WsCbVV9rK3D83r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171 p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

APRENDIZAGEM NO ENVELHECIMENTO

Juliana da Silva Gomes¹

Neuza Maria de Siqueira Nunes²

Maria Margarete Salvate Brasil³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O envelhecimento é um dos desafios deste século, que põe em pauta as discussões sobre as demandas da sociedade brasileira como uma questão social importante, com a necessidade de políticas públicas e de decisões para atender esse grupo da população do país. Diante do crescimento demográfico surge como direito dos idosos um envelhecimento saudável com boa qualidade de vida. O presente trabalho tem como objetivo abordar o processo de envelhecimento, os desafios da saúde e a aprendizagem no envelhecimento.

O país necessita promover a valorização das pessoas idosas e garantir políticas públicas para que a população envelheça com qualidade de vida e de forma ativa. Desse modo, é fundamental que a mente, o corpo e as relações sociais desses idosos estejam em atividades, visto que, com o aumento da idade ocorrem transformações físicas, psicológicas, neurológicas, fisiológicas e sociais.

A longevidade da população deve estar acompanhada pelo bem-estar e pela forma de vida saudável. Para isso ocorrer é preciso que os idosos sejam respeitados e que tenham como garantia a saúde, o bem-estar psicológico e social, a independência, a segurança e a participação em distintos setores e contextos.

Desenvolver atividades de estudo e aprender coisas novas não tem idade. Na prática, o processo de ensino- aprendizagem contribui para o envelhecimento ativo da pessoa humana como contribuição à qualidade de vida. A garantia de cidadania e atuação na sociedade de forma que os idosos tenham as mesmas oportunidades perpassa pela educação no decorrer da vida. Conclui-se que através da educação pode-se manter o idoso em situação de continuar em atividade,

1 Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ. julianajuridico10@gmail.com.

2 Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. neu-zamsnunes@gmail.com.

3 Mestrado em Língua Portuguesa. margarete_sb@yahoo.com.br.

com interação na sociedade, desenvolvendo a criticidade e oportunizando o direito de garantir a dignidade humana.

METODOLOGIA

A metodologia empregada na construção do presente pautou-se na utilização dos métodos científicos historiográfico e dedutivo. A aplicação do método historiográfico encontra como substrato de aplicabilidade a premissa de uma análise contextual-histórica acerca dos conceitos que emolduram a temática central do tema. Por sua vez, o método dedutivo debruça-se sobre o exame da questão condutora do presente. No que concerne à classificação da pesquisa, no tocante aos objetivos, trata-se de pesquisa dotada de natureza qualitativa e, quanto à abordagem, exploratória.

Em relação às técnicas de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho de revisão de literatura sob o formato sistemático, conjugada, de maneira secundária, com as técnicas de pesquisa bibliográfica e legislativa. As plataformas de pesquisa utilizadas foram o *Google Acadêmico*, o *Scielo* e o *Scopus*. A partir da identificação do material, a seleção observou a pertinência estabelecida em relação ao tema-objeto da pesquisa.

PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

O processo de envelhecer é um acontecimento natural, contudo, manifesta a possibilidade de ser mais frágil e vulnerável, consequência da influência de complicações da saúde e do estilo de vida. A terceira idade é considerada o período em que os indivíduos apresentam boas capacidades físicas e mentais, mas que, em algum momento, instalam-se restrições que podem tornar a vida no dia a dia complicada, especialmente, pela ressalva ao desenvolver determinadas ou todas as atividades fundamentais da vida (ALVES, 2020).

Para muitos idosos os desafios estão além de suas limitações físicas, de saúde e de autonomia. Segundo Alves (2020), pela vulnerabilidade, muitos sofrem violação de seus direitos fundamentais. O Brasil é caracterizado pelo envelhecimento de sua população de forma acelerada e intensa, assinalado por uma intensa desigualdade social. Assim, há necessidade de vencer os desafios para atender essa parte da população.

O envelhecimento é considerado um processo de diminuição orgânica e funcional, não resultante de uma doença, e que advém de maneira inevitável com o decorrer dos anos (ERMINDA, 1999, apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 2018, evidencia que o envelhecimento não está só acompanhando das transformações biológicas,

mas também a outras passagens de vida, como a aposentadoria, a mudança para um lar mais apropriado e a morte de amigos e de parceiros. O desenvolvimento de políticas de saúde pública destinada ao envelhecimento precisa levar em consideração outros contextos relacionados à idade avançada, como as de recuperação, de adaptação e de crescimento psicossocial (OPAS/OMS, 2018).

Erminda (1999) acrescenta que o envelhecimento engloba três perspectivas: a biológica, a cronológica e a social. A perspectiva cronológica é regida pelo calendário católico romano, em que o critério foi estabelecido, em 1982, durante a 1ª Assembleia Mundial do Envelhecimento. A pessoa é considerada idosa, nos países desenvolvidos, quando atinge a idade de 65 anos ou mais (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, 2000 apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

A vida está dividida em fases: a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice. A primeira fase começa pelo dia do nascimento até os onze anos de idade, período de aprendizagens e de descobertas. A adolescência parte dos doze aos vinte anos e representa a transição entre a infância e a idade adulta, fase de muitas transformações, no corpo e na mente. Já a fase adulta principia-se aos vinte e um anos, período em que as pessoas têm responsabilidades, têm emprego e começam a definir as metas e os objetivos, a construir família e a pensar no futuro. A velhice, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), precisa de serviços de saúde organizados por ser uma fase marcada por profundas mudanças.

A perspectiva biológica pode ser definida pela mudança estrutural e funcional, que nem sempre acontece com o avançar dos anos e com a falta de contato social. O envelhecimento é ajustado por estruturas celulares inerentes e articulado por diversas influências do ambiente. Contudo, as mudanças biológicas fazem com que o idoso tenha menos capacidade de conservar a homeostase quando está com estresse fisiológico. Quando as transformações estão relacionadas, sobretudo, ao aumento da idade, o indivíduo está mais suscetível ao surgimento de doenças, “ao aparecimento de incapacidades físicas, mentais e funcionais, assim como a maior probabilidade de morte” (ERMIDA, 1999 apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

A senescência ou envelhecimento fisiológico é determinado por um conjunto de mudanças que acontecem na estrutura humana, provocando a diminuição progressiva da reserva funcional sem comprometer as necessidades fundamentais para manter a vida. Em compensação, a senilidade ou envelhecimento patológico é denominado como conjunto de mudanças que acontecem no organismo decorrente das doenças e do tipo de vida que segue o indivíduo até a etapa idosa (JACOB-FILHO et al., 2006 apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

A perspectiva social faz referência aos papéis e aos hábitos que o indivíduo, no decorrer de sua vida, adquire na vida social e familiar, partindo de um modelo culturalmente constituído. O envelhecimento quando está ligado “à vulnerabilidade social pode, muitas vezes, manifestar-se pela diminuição ou perda do papel desempenhado por longos anos, na esfera familiar, na social e na profissional” (ERMIDA, 1999 apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) organizou a Estratégia Global e Plano de Ação sobre o Envelhecimento e a Saúde, abordando cinco áreas de ação prioritárias, a saber:

- Compromisso com o envelhecimento saudável, ação sustentada para formular políticas baseadas em evidências, que fortaleçam as habilidades das pessoas idosas;
- Alinhar os sistemas de saúde às necessidades da população idosa. As ações nessa área estão estreitamente alinhadas com outros trabalhos em toda a Organização para fortalecer os cuidados de saúde universal e os serviços de saúde centrados nas pessoas;
- Desenvolver sistemas de prestação de cuidados de longa duração. São necessários sistemas de cuidados prolongados em todos os países para satisfazer as necessidades das pessoas idosas.
- Criar ambientes “age-friendly” (“amigáveis às pessoas idosas”). Isso exigirá ações para combater o ageismo, permitir a autonomia e apoiar o envelhecimento saudável em todas as políticas e em todos os níveis de governo.
- Melhoria da mensuração, monitoramento e compreensão. Novas métricas e métodos analíticos são necessários para uma ampla gama de questões sobre o envelhecimento (OMS, 2016 apud OPAS/OMS, 2018, s. p.).

Segundo a Declaração de Madrid (2002), as potencialidades das pessoas idosas são uma base sólida de desenvolvimento futuro, permitindo que a sociedade conte cada vez mais com suas competências, experiências e sabedoria.

A cada dia aumenta a longevidade da população mundial, incluindo a brasileira. Para alcançar a longevidade é preciso ter cuidado com o corpo e com a mente, cultivar relações afetivas e sociais importantes e manter a espiritualidade.

DESAFIOS DA SAÚDE NO ENVELHECIMENTO

O envelhecimento da população é uma das dificuldades que o Brasil enfrentará, decorrente da evolução demográfica do país no transcorrer dos últimos sessenta anos pela menor taxa de mortalidade e de fecundidade, descrita pelo menor ritmo de crescimento da população e pela alteração na composição etária.

Segundo Veras (2009), diante das transformações ocorridas na população na segunda metade do século XX, pode-se considerar como uma das mais importantes os avanços obtidos pela medicina e pela tecnologia, que contribuíram positivamente para a longevidade da população mundial e, por conseguinte, da brasileira.

A década de 70 é marcada pela ressignificação do discurso a respeito do envelhecimento em diversos âmbitos, na medicina, na ciência, na indústria estética, na produção acadêmica, nas políticas públicas, dentre outros. A velhice que até então estava relacionada à debilidade física e ao fim da vida, passa a ser contemplada pela sociabilidade e pela autonomia dos idosos. Período em que se evidencia a questão dos direitos, da dignidade, das perspectivas de felicidade e da inserção social, com aparecimento de atividades lúdicas, recreativas e no desenhio de novos valores partilhados pelos idosos. Nesse sentido, de acordo com Cerqueira e Ribeira (2017), surge com destaque a gerontologia, especialidade da medicina, abordando a velhice e os processos de envelhecimento.

Nesse contexto, a demografia brasileira passou por diversas transformações nas últimas décadas, notadamente em relação à inversão da pirâmide etária, com destaque no aumento do número de idosos. Sobre os idosos, na concepção de Veras (2009):

O Brasil é um jovem país de cabelos brancos. Todo ano, 650 mil novos idosos são incorporados a população brasileira, a maior parte com doenças crônicas e alguns com limitações funcionais. Em menos de 40 anos, passamos de um cenário de mortalidade próprio de uma população jovem para um quadro de enfermidades complexas e onerosas, típicas da terceira idade, caracterizado por doenças crônicas e múltiplas, que perduram por anos com exigência de cuidados constantes, medicação contínua e exames periódicos. O número de idosos passou 3 milhões em 1960, para 7 milhões, em 1975, e de 17 milhões em 2006- um aumento de 600% em menos de cinquenta anos (VERAS, 2009, p. 2464).

A implicação das novas demandas sociais apresenta efeitos nas áreas da saúde, de transporte, de habitação, de segurança, de previdência social e da educação, com a necessidade de um redirecionamento de ações práticas que atendam esse segmento da sociedade brasileira. Assim sendo, destaca-se que:

o ser humano, em sua complexidade, não se reduz ao aspecto físico, mas incorpora a influência da sociedade em que vive, aspectos culturais e psicológicos que, inter-relacionados, constituem o “todo do ser humano” e contribuem cada qual com parcelas importantes no processo de envelhecimento (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Da mesma forma, para estudar, para tratar doenças e condições pertinentes ao envelhecimento surge também outra área da medicina, a geriatria, que pode ser definida como uma “especialidade médica responsável por cuidar das pessoas idosas, contando com uma equipe multidisciplinar seu enfoque principal é na identificação, prevenção e tratamento das ocorrências decorrentes do envelhecimento” (MARIA, 2022, n.p.). É uma área com algumas especializações, como: a cardiologia geriátrica; a neuropsiquiatria geriátrica; a assistência domiciliar geriátrica; os cuidados paliativos em geriatria e em instituição de longa permanência geriátrica.

Para atuar na área o profissional, segundo Maria (2022), precisa ter conhecimento sobre a Política Nacional da Saúde da Pessoa Idosa e a estrutura de funcionamento dessa política; aplicar as técnicas de comunicação verbal e não verbal ao paciente idoso e reconhecer as peculiaridades da apresentação das doenças mais comuns no idoso. Como resultado da atuação em geriatria espera-se que o profissional seja capaz de abordar adequadamente os principais problemas relacionados às doenças e à hospitalização de idosos; compreender e identificar situações de negligência e maus-tratos aos idosos e os fatores que podem influenciá-las; manusear paciente sem perspectiva de cura, indicando e estabelecendo planos de cuidados paliativos.

Uma das adversidades que o Brasil enfrenta é o envelhecimento da população, resultante do ritmo menos acelerado do crescimento da população e pela mudança na composição etária. Em decorrência das novas necessidades sociais, principalmente na área da saúde, é preciso contar com profissionais para atender esse segmento da sociedade brasileira.

Outras áreas, segundo Veras (2009), dão suporte a tratamentos no envelhecimento, como a saúde coletiva que, com conhecimento prévio de informação, permite o diagnóstico precoce, sobretudo no que tange às doenças crônicas, possibilitando anteceder o agravamento e impactando na melhoria da qualidade de vida de acordo com enfoque correto terapêutico.

O acompanhamento do bem-estar da população brasileira, bem como os motivos relacionados a essas condições são mecanismos para nortear o planejamento de prevenção, que devem apresentar como finalidade:

- interferir favoravelmente na história natural da doença;
- antecipar o surgimento de complicações;
- prevenir as exacerbações e complicações das doenças crônicas;
- aumentar o envolvimento do paciente no autocuidado;
- construir uma base de dados sobre os doentes crônicos (VERAS, 2009, p. 8).

O termo “envelhecimento ativo” passa a ser utilizado no fim da década de 90 pela Organização Mundial da Saúde, procurando transmitir uma mensagem mais compreensiva do que “envelhecimento saudável”, abrangente do que “envelhecimento saudável”, e reconhecer, além dos cuidados com a saúde, outros fatores que afetam o modo como os indivíduos e as populações envelhecem (KALACHE, KICKBUSCH, 1997 apud OPAS, 2005).

Expectativa de vida saudável é uma expressão geralmente usada como sinônimo de “expectativa de vida sem incapacidades físicas”. Enquanto a expectativa de vida ao nascer permanece uma medida importante do envelhecimento da população, o tempo de vida que as pessoas podem esperar viver sem precisar de cuidados especiais é extremamente importante para uma população em processo de envelhecimento (OPAS, 2005, p. 14).

Da mesma forma, a Organização Mundial da Saúde (OMS) muda, em 1995, o nome do “Programa de Saúde do Idoso” para “Envelhecimento e Saúde”, indicando uma importante alteração de orientação. A mudança de nomenclatura compreende uma expectativa sobre a vida, em que a melhor forma de envelhecer e de garantir uma boa saúde para as futuras pessoas com mais de 60 anos acontece por meio da prevenção de doenças e promoção da saúde no decorrer da vida. Portanto, a saúde dos atuais idosos deve ser compreendida levando em consideração às experiências na vida. A meta do:

Programa de Envelhecimento e Saúde foi desenvolver políticas que assegurem “a obtenção da melhor qualidade de vida possível, pelo maior tempo possível e para o maior número de pessoas possível”. Para alcançar essa meta, a OMS precisa promover as bases de conhecimento sobre gerontologia e geriatria através de iniciativas de treinamento e de pesquisa. É preciso enfatizar o incentivo a iniciativas interdisciplinares e intersetoriais, principalmente aquelas direcionadas aos países em desenvolvimento, que enfrentam os índices rápidos e sem precedentes da população que está envelhecendo, dentro de um contexto de pobreza predominante e problemas de infraestrutura não solucionados (OPAS, 2005, p. 54).

Como modelo para dar apoio e promover um envelhecimento com saúde são traçadas as diretrizes básicas da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, “com a manutenção e a melhoria, ao máximo, da capacidade funcional dos idosos, com a prevenção de doenças, com a recuperação da saúde dos que adoecem e com a reabilitação daqueles que venham a ter a sua capacidade funcional

restringida” (VERAS, 2009, p. 7). Como orientações da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, destacam-se:

a) promoção do envelhecimento ativo e saudável; b) atenção integral, integrada à saúde da pessoa idosa; c) estímulo às ações intersetoriais, visando à integralidade da atenção; d) provimento de recursos capazes de assegurar qualidade da atenção à saúde da pessoa idosa; e) estímulo à participação e fortalecimento do controle social; f) formação e educação permanente dos profissionais de saúde do SUS na área de saúde da pessoa idosa; g) divulgação e informação sobre a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa para profissionais de saúde, gestores e usuários do SUS; h) promoção de cooperação nacional e internacional das experiências na atenção à saúde da pessoa idosa; e i) apoio ao desenvolvimento de estudos e pesquisas (VERAS, 2009, p. 7).

Para envelhecer de maneira saudável, para acompanhar o processo natural de envelhecimento e para acompanhar doenças a fim de evitar novas sequelas ou para habilitar alguma já existente, pode-se contar com o suporte de várias áreas e de profissionais da medicina. Dessa maneira, a fim de restringir preconceitos, mitos e estigmas são necessários à ampliação do espaço de participação, de inserção social e de empoderamento, além dos cuidados com a saúde dessa faixa etária da população brasileira.

APRENDIZAGEM NO ENVELHECIMENTO

A cognição está relacionada ao acúmulo das informações adquiridas pela aprendizagem ou pela experiência, significando a habilidade para processar informações por meio da percepção, isto é, através dos estímulos recebidos pelos diferentes sentidos e dos conhecimentos adquiridos pela experiência, permitindo a integração dessas informações para avaliar e interpretar o mundo. A cognição abrange diversos processos cognitivos, como a aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o raciocínio ou a tomada de decisões, que fazem parte do desenvolvimento intelectual (DIREITO DE APRENDER, 2019).

Sendo a cognição um conjunto de habilidades cerebrais necessárias para a construção de conhecimento, pode ser desenvolvida ao longo da vida e está diretamente pautada à aprendizagem e à adaptação, envolvendo os aspectos contextuais, os sociais, os históricos, os culturais e os biológicos. O *Canadian Literacy and Learning Network* resumiu em sete princípios a aprendizagem dos adultos.

1. Os adultos devem querer aprender. Eles aprendem de forma eficaz apenas quando têm uma forte motivação interior para desenvolver uma nova competência ou quando querem adquirir um tipo particular de conhecimento.
2. Os adultos vão querer aprender apenas o que sentem que precisam de aprender. Os adultos são práticos na sua abordagem à aprendizagem. Eles querem saber: “Como é que isto me vai ajudar agora?” Seja prático, seja direto.
3. Os adultos aprendem fazendo. Os adultos precisam de ser capazes de usar essas competências imediatamente para que percebam a sua relevância.
4. A educação de adultos centra-se nos problemas e os problemas devem ser realistas.
5. A experiência conta na aprendizagem de adultos. Os adultos têm mais experiência do que as crianças. Isso pode ser um ativo e um passivo. Use a experiência dos aprendentes (negativa ou positiva) para construir um futuro positivo, certificando-se de que as experiências negativas não façam parte da vivência que ele vai ter no seu programa.
6. Os adultos aprendem melhor numa situação informal. Envolver os adultos no processo de aprendizagem. Deixe-os discutir questões e decidir sobre possíveis soluções. Torne o ambiente descontraído, informal e convidativo.
7. Adultos querem orientação. Os adultos querem informações que os possam ajudar a melhorar a sua situação. Não querem que lhes digam o que fazer. Querem escolher as opções a partir das suas necessidades individuais (DIREITO DE APRENDER, 2019, s. p.).

Assim evidenciado, para Duay e Bryan (2006 apud SCORALICK-LEMPK; BARBOSA, 2012) a aquisição de aprendizagens na velhice, além de ser uma forma de exercitar a mente, permite novas experiências sociais, contribuindo como uma forma para confrontar-se aos danos que ocorrem nesse período da vida e como uma forma de lazer e obtenção de prazer. Conforme Webber e Celich (2007 apud SCORALICK-LEMPK; BARBOSA, 2012), a educação de idosos permite uma ressignificação das experiências anteriores à velhice e, principalmente, das vivências experimentadas durante o curso de vida. Sendo assim, o envelhecimento assume significados diferentes, admitindo que o idoso reveja seu projeto de vida, seus ideais e suas expectativas, fazendo com que experiente maior liberdade, expresse-se de forma autônoma e exerça sua cidadania.

O crescimento da população de idosos nas últimas décadas do século XX não está relacionado ao declínio ou incapacidade, mas sim às potencialidades e às capacidades dessa faixa etária, ocasionando mudanças políticas, sociais e culturais na sociedade. O aumento populacional de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos é um acontecimento mundial e tem ocorrido de forma acelerada, principalmente nos países em desenvolvimento, evidenciando que o envelhecimento populacional tem se tornado cada vez mais relevante.

A importância da educação para o idoso, segundo Swindell e Thompson (1995) tem cinco motivos que se justifica para essa fase etária:

1) pode ajudar os idosos a terem mais autoconfiança e independência, reduzindo as possibilidades de dependência de recursos públicos e privados; 2) é fundamental na capacitação dos idosos para lidarem com os inumeráveis problemas práticos e psicológicos em um mundo complexo, fragmentado e em mudanças; 3) intensifica a atuação e a contribuição para a sociedade; 4) é possível aumentar o autoconhecimento, compreender-se melhor e comunicar as próprias experiências às outras gerações, o que favorece o equilíbrio, as perspectivas pessoais e de mundo, qualidades valiosas em uma sociedade em mudança; 5) é crucial para muitos idosos motivados para a aprendizagem e para a comunicação (SWINDELL; THOMPSON, 1995 apud SCORALICK-LEMPK; BARBOSA, 2012, s. p.).

Dessa forma, em conformidade com os autores acima citados, aprendizagem dos adultos pode ser alcançada com os programas educacionais direcionados aos idosos, que também contribui como mecanismo para prolongar o processo de socialização que se inicia na infância e vai até a velhice. Na velhice a educação é concebida como oportunidade de atualização, aquisição de conhecimentos e participação em atividades culturais, sociais, políticas e de lazer. Além de desenvolver e manter as habilidades cognitivas, a aprendizagem nessa fase da vida pode ser um grande facilitador da socialização.

Outros fatores também colaboram para o processo de cognição na velhice, como “a motivação, a autoestima, a satisfação com a vida, a autoconfiança e a segurança de pertencimento a grupos familiares e sociais” (MANHÃES; ISTOE; SOUZA, 2015, p. 177). Nessa perspectiva, através da educação pode-se manter o idoso em situação de continuar em atividade, com interação na sociedade, desenvolvendo a criticidade e oportunizando o direito de garantir a dignidade humana.

A aquisição de novas aprendizagens é reconhecida como uma atividade responsável pelo envelhecimento saudável. O retorno à sala de aula pode ser realizado por meio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando a promoção da educação das pessoas que, por situações pessoais, não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no período almejado.

Percebe-se, então, que as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no país demandam por formação e aquisição de conhecimentos, assegurando à população o direito à escolarização. De acordo com Dombosco (2012), ações foram desenvolvidas para erradicação do analfabetismo e para atender à demanda de jovens e adultos na educação. As políticas educacionais para a EJA devem ter como proposta de qualidade: “regimentos, projetos políticos pedagógicos específicos e construídos coletivamente, elaboração de plano de ação e de gestão da escola para com a EJA que, em conjunto, podem ser considerados também indicadores de qualidade” (DOMBOSCO, 2012, p. 12).

O direito de todos à educação e o direito à educação ao longo de toda vida, destacadamente, para adultos, significam justiça social e cidadania. A

Educação de Jovens e Adultos têm como um dos objetivos permitir o acesso, o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos a uma parcela da população brasileira que não teve acesso à educação na idade apropriada no ensino regular. A EJA, uma modalidade de ensino da Educação Básica amparada e garantida por Lei, dispõe de Políticas Públicas que permitem aos cidadãos brasileiros a oportunidade de formação educacional que lhes garantam a inserção na sociedade como também no mercado de trabalho. Para tanto, é necessário que a ação educacional apresente propostas que sejam significativas e de qualidade, pautadas no aluno como foco principal do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de envelhecimento está relacionado com a diminuição orgânica e funcional, não como resultado de doenças, mas que é inevitável com o passar do tempo. Na atualidade percebe-se o aumento da longevidade da população mundial, abrangendo a brasileira, e para alcançá-la é preciso o cuidado com o corpo e com a mente, além de, cultivar as relações afetivas e sociais.

A aprendizagem ao longo da vida contribui para autonomia e para a autossuficiência dos idosos, favorecendo melhorias na saúde mental e no bem-estar. A educação possibilita aos idosos novas aprendizagens significativas para o exercício da cidadania como direito do homem à apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. **Envelhecimento populacional continua e não há perigo de um geronticídio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2020/06/21/envelhecimento-populacional-continua-e-nao-ha-perigo-de-um-geronticidio-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/> Acesso em: 10 set. 2022.

CERQUEIRA, M. B.; RIBEIRO, A. Â, V. Semânticas do envelhecimento - modos de envelhecer nos anos 70. In: D'ALENCAR, R. S., ed. **A representação social na construção da velhice** [online]. EDITUS, Ilhéus: BA, 2017, p. 15-36. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qrbn3/pdf/d-9788574554860-02.pdf> Acesso em: 25 set. 2022.

DECLARAÇÃO DE MADRID. **II Assembleia da ONU sobre o envelhecimento**. Madrid, 2002.

DIREITO DE APRENDER. **Sete Princípios de Aprendizagem de Adultos**. Canadian Literacy and Learning Network, 2019. Disponível em: <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/sete-principios-de-aprendizagem-de-adultos> Acesso em: 02 out. 2022.

DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **A legislação educacional e o conceito de**

qualidade na educação de Jovens e Adultos. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/ChristianeTeresaDombosco_GT1.pdf Acesso em 02 out. 2022.

MANHÃES, Fernanda Castro; ISTOE, Rosalee Santos Crespo; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de (Org.). **Envelhecimento em foco:** abordagens interdisciplinares. Brasil Multicultural, 2015. Disponível em: http://www.famesc.edu.br/biblioteca/biblioteca/ebooks/ebook_Envelhecimento_em_foco_1.pdf Acesso em: 10 out. 2022.

MARIA, Thawane. **Geriatria:** O que é, área de atuação, carreira e mais. Eu Médico Residente Ensino, 2022. Disponível em: <https://www.eumedicoresidente.com.br/post/residencia-em-geriatria> Acesso em: 10 out. 2022.

OPAS. **Envelhecimento ativo:** uma política de saúde. Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf Acesso em: 05 dez. 2022.

OPAS. **Envelhecimento e Saúde.** OPAS, 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5661:folha-informativa-envelhecimento-e-saude&Itemid=820 Acesso em: 8 out. 2022.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Envelhecimento:** conceitos e definições. Portal Educação, 2020. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/envelhecimento-conceitos-e-definicoes/25879> Acesso em: 10 set. 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Terceira Idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Paulinas, 1999.

SCORALICK-LEMPKE, Natália Nunes; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. **Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva *Life-Span*.** Scielo, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000500001 Acesso em: 02 out. 2022.

VERAS, Renato. **Envelhecimento populacional contemporâneo:** demandas, desafios e inovações. Scielo, 2009. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rsp/2009.v43n3/548-554> Acesso em: 05 dez. 2022.

A SÍNDROME DE IRLLEN E AS DIFICULDADES DE APRENDIZADO: UM DESAFIO PEDAGÓGICO E FAMILIAR

Luciana Onety da Gama Sobral¹

INTRODUÇÃO

Para que seja possível entender a educação e seu vínculo com a realidade é necessário que se busque os traços históricos da relação entre educação e história. Durante o século IV, quando o cristianismo foi oficializado, acreditava-se em castigos divinos pelos pecados e a ciência era desprezada e vista com descrédito por não ser capaz de explicar fenômenos diversos. Naquele contexto, as imperfeições físicas eram vistas como sintomas de desaprovação divina (MAZZOTTA, 2011). No séc. XVIII, a ciência passou a se desenvolver e descobrir as causas de algumas deficiências. As pessoas com necessidades específicas começaram a ser tratadas como doentes em busca de uma cura a partir da chamada “medicina moderna”.

Nessa perspectiva, manicômios e hospitais se tornaram os lugares de preferência para abrigarem e tratarem pessoas com deficiência. “Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 17). No Brasil, a primeira medida visando abarcar crianças com necessidades especiais foi a publicação em 1854 do decreto imperial nº 1.428 de Dom Pedro II, que fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro que mais tarde passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Dom Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, que pela Lei nº 3.198 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Estas instituições foram o estopim para a abertura de diversos institutos para atendimento educacional especializado em vários estados brasileiros, dentre eles o Instituto Pestalozzi (1926), especializado em pessoas com doenças mentais, e o surgimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

1 Doutoranda em História Social pelo PPGH – Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Pedagogia, História, mestre em História Social. Especialista em História Social e Econômica, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Professora e coordenadora de cursos de licenciatura no Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE.

– APAE (1954). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 4.024/61, afirmou o direito dos excepcionais à educação nos artigos 88 e 89, pontuando que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade; Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Outro marco legal importante foi a promulgação da Lei 9394/96 que garante um tratamento específico para a Educação Especial. No Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 19).

A Declaração de Salamanca (1994), que antecede a Lei 9394/96, foi o ponto de partida para a estruturação de políticas educacionais voltadas à Educação Especial. Nela, foi definido que as escolas deveriam buscar diversas maneiras para que a educação contemplasse e incluísse todas as crianças, independentemente de sua condição de vida econômica, política, social, intelectual. Avançando na questão, em 2008 surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – EI, 2008). Esta garantia a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, constituindo, o público-alvo da Educação Especial (TRAVASSOS, 2012).

Diante das políticas públicas que endossam a importância da inclusão e adequação de pessoas portadoras de necessidades especiais, ficou claro que uma escola inclusiva não objetiva mudar o aluno, mas procura voltar suas práticas diárias para atendê-lo em suas especificidades. “Na escola inclusiva, temos de acreditar que a teoria socioconstrutivista de fato funciona e que as diferenças entre os sujeitos de um grupo é que promovem o desenvolvimento” (RAMOS, 2010, p. 69). Formar professores inclusivos “implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81).

Até cerca de quatro décadas atrás, nada se sabia sobre a existência da chamada Síndrome de Irlen, também conhecida como Síndrome da Sensibilidade Escotópica (SSS). Ela foi identificada pela primeira vez em 1980 por Meares. Em 1983 Helen Irlen se debruçou em sua pesquisa (IRLEN, 1991) e foi documentada por Wilkins em 1995. A Síndrome da Sensibilidade Escotópica é uma disfunção perceptual relacionada com a fonte de luz, sua intensidade, comprimento de onda e cores. Pessoas com a Síndrome de Irlen desprendem muito

mais energia e esforço para lerem, tornando-se leitores deficientes devido às inúmeras anomalias visuais. O esforço despendido pela pessoa que tem Irlen causa stress visual, fadiga, diminuindo a compreensão da leitura e sua interpretação.

A pessoa com Síndrome de Irlen, normalmente apresenta leitura bastante lenta, com baixa compreensão do que leu, problemas de caligrafia e ausência de costume de leitura. Não é incomum estudantes com Irlen serem estigmatizados como preguiçosos, desleixados e desinteressados. Além do mais, podem ter fortes dores de cabeça, coceira ocular, sonolência durante a leitura, falta de concentração e baixa compreensão da leitura. As pessoas com Irlen são muito afetadas pelo brilho emitido pelas folhas, especialmente, as brancas. A falta de adaptação pode levar o indivíduo à confusão durante a leitura, o que normalmente, associa o Irlen à dislexia (ARAGÃO, 2012).

O Irlen, no entanto, não é a dislexia com um rótulo diferente. Pesquisas com Irlen mostram que nem todos apresentam deficiência específica de leitura, como no caso dos dislexos. Segundo Irlen (1991), existem alguns grupos de sintomas que compreendem a SSS:

- Problemas de resolução de fundo com a inabilidade de tolerância ao fundo branco da página escrita. O fundo pode aparecer muito claro e com brilho intenso, isso pode dominar e até mesmo interferir nas letras de modo que elas perdem seu contorno e distinção.
- Problemas de resolução visual devido à dificuldade de ver as letras claramente sem distorções. As letras são borradas, vibram, pulsam, mudam de posição, se movimentam e desaparecem. As palavras podem alterar suas posições ao invés de se manterem igualmente espaçadas.
- Problemas de intervalo de focagem com problemas relacionados à inabilidade de distinguir grupos de palavras no mesmo momento, é como um tipo de visão de túnel, onde uma pequena área ou um grupo de letras seria claramente definido, mas tudo ao redor seria ligeiramente fora de foco ou não reconhecível.
- Problemas relacionados a essa categoria referem-se à inabilidade de ler ou fazer outras atividades por um período de tempo sem perder o foco, necessitando o uso de energia e esforço para trazer as palavras a um ponto de convergência e mantê-las focalizadas.

A SÍNDROME DE IRLNE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo especialistas, a Síndrome de Irlen afeta de 12% a 15% da população em geral, e 45% daqueles com problemas de aprendizagem (SACOMAN, 2019). Frequentemente diagnosticada em pacientes com as seguintes condições clínicas: transtorno bipolar, distúrbio de integração sensorial, TDAH, transtornos de ansiedade, fobia escolar, trauma. No entanto, o maior problema de quem tem a Síndrome, é a falta de preparo de professores e da sociedade em geral, que desconhece sua existência e não sabem como ajudar. Nas escolas, é muito raro encontrar professores que sequer tenham ouvido falar na Síndrome de Irlen, afetando a aprendizagem dos educandos sob sua mediação. O mesmo cenário se vê no contexto familiar, pelo desconhecimento da condição e as possíveis adaptações a ela.

Os portadores de Irlen enfrentam cotidianamente problemas como os descritos por Guimarães (2009):

Diante do esforço visual, as distorções visuais se instalam dificultando a leitura e podemos observar este fato pela tendência a esfregar os olhos constantemente, tampar ou fazer sombra sobre o papel durante a leitura, apertar e piscar os olhos, balançar e tombar a cabeça, cansaço após 10 a 15 minutos de leitura, preferência pela penumbra e lacrimejamento, prurido e ardência, história familiar de dificuldades escolares. As dores de cabeça e enxaquecas são uma constante na maioria dos pacientes (82%). As distorções visuais (desfocamento, linhas brancas em meio ao texto, palavras tremendo ou sanfonando, rodando) fazem parte do dia-a-dia e ocorrem sempre que o estudante lê (GUIMARÃES, 2009, p. 19).

Tais dificuldades podem levar anos para serem detectadas e muitas pessoas cresceram com o Irlen sem nunca terem sido devidamente diagnosticadas e as condutas pedagógicas e de aprendizagem adaptadas. Com foco no desejo de colaborar com novos olhares sobre as chamadas Dificuldades de Aprendizagem em diferentes períodos da vida humana, especialmente relacionadas aos portadores de Irlen, esse estudo se debruça sobre o caso de uma criança que apresentou problemas de aprendizagem e que anos mais tarde foi diagnosticada com a Síndrome. A proposta metodológica é de um estudo de caso, além do arcabouço teórico para validação da pesquisa. Como complementação, foram realizadas entrevistas com a mãe da criança durante o ano de 2021. Ao todo, foram colhidos sete depoimentos, na modalidade remota, através da Plataforma Teams.

As dificuldades de aprendizagem da criança, bem como, os caminhos maternos e pedagógicos para se chegar ao diagnóstico e adequações, são o foco temático desse trabalho. Considerando um caso em concreto, busca-se responder se a Síndrome de Irlen compromete a aprendizagem e o desenvolvimento de forma irreversível. Quais as ações a serem tomadas junto à escola, família e amigos

da criança envolvida? Como é possível colaborar para minimizar os problemas de um educando com Irlen? Enfim, o que fazer se estiver diante de uma criança com Irlen em fase de aprendizagem?

UM ESTUDO DE CASO – A SÍNDROME DE IRLLEN EM BP

A criança, foco desse estudo, doravante será identificada como BP. Do sexo feminino, adotada ainda bebê, a mãe adotiva informou que a mesma nasceu de parto normal, sem complicações, no ano de 2010. Ela teve uma primeira infância feliz e ativa. Caracterizada como uma criança inteligente, esperta e com facilidade de aprendizado, começou a andar com 10 meses e a falar com 6. Entrou na Educação Infantil, grupo 1, com 1 ano e 3 meses numa escola com proposta construtivista na qual apresentou um desenvolvimento normal e dentro do que se esperava para sua idade.

Aos 5 anos seus pais se divorciaram e, simultaneamente, ela passou a apresentar problemas na escola como falta de atenção, desinteresse pela leitura e agitação. A genitora pensou tratar-se de problemas psicológicos derivados do sofrimento pelo divórcio dos genitores. Entretanto, os problemas continuaram e BP não conseguiu alfabetizar no grupo 5. BP era desatenta, irrequieta e apresentava dificuldade de concentração. Avaliada por uma terapeuta, chegou-se à conclusão que a menina não era hiperativa, nem tinha TDAH. Os genitores decidiram então pela mudança de escola, julgando que se tratava de problemas adaptativos com a proposta pedagógica da escola. A criança foi matriculada numa escola tradicional, de ensino religioso, muito rigoroso, contrastando totalmente com a escola anterior. BP cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental I sem avanço na alfabetização e com vários episódios de bullying devido à dificuldade da menina em ler e se concentrar na sala.

Os genitores então optaram por repetir o primeiro ano mas, em outra escola, desta vez com diretriz interacionista, bem como, a inscreveram no método Kumon na tentativa de conseguir êxito com a criança. No Kumon, a menina aprendeu disciplina, organização e fez algum progresso, mas ainda não atingiu o objetivo de alfabetizar. A dificuldade de aprendizado de BP era motivo de stress em casa com a mãe que apesar de ser professora, não sabia como ajudar a filha e muitas vezes, por desconhecimento, a rotulou como preguiçosa, desleixada e desinteressada nos estudos. No entanto, esse julgamento parecia superficial para a mãe que se sentia desesperada com a situação da filha. A mãe, que sempre acompanhava a criança em suas atividades escolares, passou a observar de forma mais detida sua filha e a fazer anotações sobre seus avanços e recuos.

Um dia, a mãe mandou a filha ler um texto após ter passado cerca de 2 horas em atividades escolares. A filha disse não enxergar as palavras e a mãe se

irritou com a criança e insistiu que ela lesse mesmo assim. A criança então perguntou se era para ler as palavras que estavam “subindo” no papel. Esse relato surpreendeu a mãe que passou a conversar com a filha e perguntar o que ela via e como. A partir dessa observação atenta, a mãe começou a ler a respeito, buscando no Google artigos científicos relacionados a problemas de aprendizagem com as características que ela percebia na sua filha. Após semanas de pesquisa, a mãe chegou a um artigo escrito por uma oftalmologista mineira especialista em Síndrome de Irlen, dra. Márcia Reis Guimarães, uma das fundadoras da Fundação Hospital de Olhos de Belo Horizonte. A mãe entrou em contato com a médica que indicou uma profissional capaz de fazer uma avaliação em BP em Salvador, local de sua morada, vez que, a mãe não tinha condições financeiras de viajar até Belo Horizonte para isso. O ano era 2019.

A mãe agendou e levou a criança na oftalmologista que solicitou exames e fez o screening ou rastreamento para diagnóstico da doença. No dia da realização do screening, a mãe aguardou na recepção enquanto a especialista avaliava BP. Cerca de duas horas depois ela foi chamada ao consultório e a médica pediu à criança que lesse em voz alta um trecho de um livro que estava sobre a mesa. Para surpresa da mãe, com a ajuda de lentes coloridas, sua filha leu uma frase inteira sem dificuldade. Momentos como esse ficam gravados na retina da alma de qualquer mãe que ame seu filho. Segundo a mãe, um misto de alívio, gratidão e esperança.

A oftalmologista disse não ter nenhuma dúvida de que BP era portadora de Irlen e recomendou o uso de lentes Overlays que foram adquiridas logo em seguida. Todo o material para portadores de Irlen é importado e tem alto custo². O Brasil ainda engatinha neste campo. A mãe levou um relatório médico substanciado para o colégio que imediatamente adotou medidas para amenizar o problema da criança, com avaliações adaptadas, redução de atividades, liberdade para a criança circular quando se sentisse estressada, mudança de lugar na sala e um olhar atento e mais empático de todos com a condição da criança.

A mãe buscou ajuda terapêutica para si mesma e para a criança e decidiu estudar Pedagogia para poder ajudar de forma concreta a filha. A relação entre mãe e filha se fortaleceu, a criança teve uma grande redução de episódios de stress na escola e melhorou as notas em geral. Saiu do Kumon e finalmente alfabetizou no terceiro ano do Ensino Fundamental I. Hoje, a criança está indo para o 6º ano, já lê, escreve e apesar de ainda ter dificuldades com a leitura rápida, ela consegue acompanhar os demais colegas e está lendo o primeiro livro

2 Segundo depoimento da mãe, as Overlays custam em média R\$ 150,00 cada lâmina. Já os óculos especiais para portadores de Irlen custavam em 2019 cerca de \$4.000 (quatro mil dólares). Atualmente, os óculos podem ser adquiridos no Brasil por cerca de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais).

integralmente aos 12 anos, Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll.

BP não gostava de usar as Overlays pois diz que ficava diferente dos demais coleguinhas, mas usava quando necessário, pois entendia que precisava, especialmente nas atividades para casa. Ela consegue ler por até 6 ou 7 minutos em folha branca sem desenvolver um significativo cansaço visual. No entanto, com cerca de 8 minutos ela começa a se estressar e ter dificuldade de manter a concentração. Ela sabe que tem um problema com o qual tem que conviver e aceita com relativa tranquilidade. Ela não apresenta cansaço visual no computador, algo que foi descoberto com a pandemia e o ensino remoto desde abril de 2020.

A mãe que também é pedagoga, tem se esforçado para entender a Síndrome e seu impacto sobre o aprendizado de sua filha, bem como, de futuros alunos que venha a acompanhar, doravante com um olhar mais atento. Quando uma criança é diagnosticada com Irlen ela precisa de atenções especiais. Dentre as recomendações feitas pela médica oftalmologista da criança, estão:

- Evitar ambientes muito claros ou com luz intensa;
- Evitar locais barulhentos e que tirem o foco de atenção da criança;
- Usar folhas de cores ao invés de brancas;
- Letras maiores e sem muitos recursos;
- Avaliações mais curtas;
- Dilatação do tempo de avaliação;
- Não utilização do verso das folhas;
- Uso de imagens que auxiliem na redução do texto escrito;
- Não forçar a leitura;
- Sempre agir com estímulo quando a criança ler ainda que pequenos e fáceis trechos;
- Estimular o uso das Overlays;
- Acalmar a criança quando essa não conseguir ler;
- Ter paciência com a leitura lenta da criança;
- Não criticar, não rotular, nem fazer comparações;
- Ser empático.
- Caso a criança e a família desejem, o assunto pode ser abordado com a turma que vai dividir responsabilidades com o portador da Irlen (nesta ação reside a intencionalidade de criar um ambiente empático e receptivo, sem julgamentos ou atitudes caridosas, mas propícias ao convívio e aprendizagem coletiva).

BP sofreu bastante até a descoberta da Irlen. Quando estudou no colégio religioso, foi alvo de bullying por parte de colegas, como dito anteriormente. Ela era rotineiramente chamada de burra e estúpida e chegou a ser agredida fisicamente duas vezes. Ela ainda ficou de recuperação em Português e Matemática e

mesmo após a mãe conversar com a coordenação pedagógica, ela não foi liberada e teve que ficar 10 dias indo apenas ela e a professora para a sala de aula pois foi a única criança de uma turma de 25 que ficou de “recuperação”.

A coordenadora pedagógica afirmou que ela deveria ser um exemplo para que outras crianças não fossem desleixadas com seus estudos como ela tinha sido durante todo o ano e que era um aprendizado de vida de que tudo tem consequências. Na época, a mãe não sabia do Irlen e confiou na análise do colégio que considerava ser bom devido a sua longa tradição e base religiosa, mas hoje sabe que se equivocou ao aceitar esses absurdos e espera que, como pedagoga, nunca cometa os mesmos pré-julgamentos que foram realizados com sua filha e possa auxiliar familiares com crianças portadoras de problemas de aprendizagem.

A evolução da aprendizagem de BP demonstra que o diagnóstico e o acompanhamento são fundamentais para portadores de Irlen. A Síndrome não tem cura, mas não condena a pessoa acometida com uma vida sem aprendizado e limitada. A pessoa pode e deve ser tratada e acompanhada visando evoluir na leitura, compreensão de textos e amadurecimento cognitivo. O Irlen é perfeitamente compatível com uma vida normal e uma formação de qualidade. Mas, para tanto, é fundamental que a pessoa acometida, seus familiares e educadores abracem o objetivo de acompanhar e apoiar a criança ou adolescente com a Síndrome. Sem uma rede de apoio as dificuldades são enormes e o sofrimento psíquico do portador e família é aumentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma conclusão é simples nos casos que envolvem aprendizagem, conhecimento, preconceito e dificuldades variadas. Todo o acompanhamento precisa incluir outros aspectos, para além dos procedimentos padrões de intervenção. É preciso que se forme uma rede de apoio, com psicólogos, pedagogos e oftalmologistas para atuarem na orientação de todos os envolvidos, desde o indivíduo em idade escolar ou acadêmica, até as pessoas que convivem diariamente com um portador de Irlen.

Importante salientar, que a necessidade de um trabalho em conjunto, bem como, de intervenções constantes com o professor e outros profissionais que venham a compor o grupo de apoio. Esse trabalho em conjunto, se bem executado, proporciona melhores resultados. A responsabilidade não pode ser diretamente voltada apenas a um profissional. E é importante organizar e cuidar da aprendizagem para que aja um ambiente favorável para o desenvolvimento do aluno (RAMOS, 2010).

É preciso demonstrar a importância da criança para todo o processo de aprendizagem, incluindo a importância dele na sala de aula para professores

e amigos. As ações devem ser de cunho pedagógico, humanitário e prático. A criança não deve ser tratada como um indivíduo com possibilidades de desenvolvimento, mas, que precisa de condutas pedagógicas condizentes para as suas necessidades especiais.

É imprescindível que exista um carinho. Mais do que elogiar, deve-se atuar na melhora pelo autorreconhecimento, tornando-o uma pessoa de elevada autoestima; com as ações direcionadas tanto para simples gestos do dia-a-dia, como atividades educacionais. Essas ações também podem e devem ser implementadas pelos familiares. Outro ponto a ser salientado é a necessidade de uma conversa com os pais, saber como a família convive, como é seu cotidiano e como é o tratamento dispensado para o aluno. Mas é imprescindível não sufocar a criança com excessivo cuidado. Por isso, é importante o aluno se sentir parte do grupo, saber que ele tem importância e que todos precisam um do outro, harmonizando a convivência em sociedade, trabalhando com as diferenças, individualidades e conflitos.

Enfim, o processo de diagnóstico clínico e de intervenção pedagógica em portadores da Síndrome de Irlen não é simples, mas é possível desenvolver um trabalho efetivo para que crianças e adultos possam ter a oportunidade de aprender e viver com menos obstáculos. Espera-se que esse artigo colabore para lançar luz nas vidas de familiares de portadores de Irlen e de professores que trabalham com eles, instrumentalizando-os para serem melhores profissionais, apoiadores de pessoas com necessidades especiais e com direitos assegurados por lei.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO E. **A síndrome de Irlen e sua correlação com a dislexia**. 2012. Disponível em: http://psicopceara.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Painel-01_-S%C3%ADndrome-de-%C3%8Drlem.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

GUIMARÃES, M. Distúrbios de Aprendizado Relacionados à Visão. **Revista da Fundação Guimarães Rosa**. V. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/20811995/4-edicao-da-fgr-em-revista-fundacao-guimaraes-rosa>. Acesso em: 12 abr. 2020.

IRLEN, Helen. **Reading by the Colors: Overcoming Dyslexia and Other**

Reading Disabilities Through the Irlen Method. New York: The Berkley Publishing Group; 1991.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

SACOMAN, Mateus B. A síndrome de Irlen: diagnóstico e o contexto de intervenção. **Revista de Psicopedagogia**, v. 36, n. 110, p. 222-234, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n110/10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

TRAVASSOS L. **Dificuldade escolares, distúrbios de aprendizagem e transtornos de comportamento: Prevenção, identificação e intervenção**. 2012. Disponível em: <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com/2012/05/dificuldade-escolares-disturbios-de.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.

UNIDADE II

CLIVAGENS ENTRE HISTÓRIA,
O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM E AS
SUBJETIVIDADES

ABORDAGEM HISTÓRICO-SOCIAL DA FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO EDUCATIVO

Cíntia Bissacotti¹

Julinho da Silva²

Sílvia Maria de Oliveira Pavão³

INTRODUÇÃO

A participação/envolvimento dos pais no processo educativo das crianças é indiscutível. A família e a escola são instituições importantes no processo da socialização do indivíduo no estudo educacional sobre o processo educativo, visto que elas são partes constituintes não simplesmente como estrutura social (sociogênica) para a ambientação e fundamentalmente no desenvolvimento do indivíduo, mas também como um ser social (psicogênese). Assim sendo, o presente trabalho busca abordar a relação existente entre família e escola por meio de uma análise sócio-histórica. Para Saraiva (2013) é importante ressaltar as peculiaridades que marcam o relacionamento entre a instituição escolar e a família, há momentos de distanciamentos e aproximações que influenciam diretamente no processo educativo do sujeito. Nessa perspectiva, estruturou-se a seguinte questão norteadora deste estudo: qual é a relação histórico-social entre família-escola no processo de ensino e aprendizagem do sujeito?

As abordagens atuais sobre a escola apontam que ela deve transcender as suas funções tradicionais, devendo buscar focar não apenas na transmissão de um certo corpo de valores, normas e/ou conhecimentos, mas também, proporcionar o bem-estar social e psicológico do aluno. Há um consenso entre os teóricos e profissionais do campo da educação da importância de uma relação de cooperação e/ou parceria entre a escola e a família. Conforme a pesquisa realizada, percebe-se que, todas as contribuições dadas no campo da temática

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, cintia_bissacotti95@hotmail.com.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, rassbycalichara@gmail.com.

3 Pós- Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora na Universidade Federal de Santa Maria, silvia.pavao@ufsm.com.

evidenciam que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reconhecem a importância dessa cooperação na vida dos indivíduos em formação. A relação existente entre a escola e a família está praticamente sendo consolidada, onde os professores precisam conhecer as famílias para adotar práticas pedagógicas que garantam a eficiência e aprendizagem dos agentes escolares e societários.

A família é considerada o primeiro agente de socialização, é nela que são transmitidos e construídas normas, princípios e valores. Em vista disso, este artigo teve como objetivo analisar a evolução entre família e escola ao longo da história e em tempos contemporâneos, considerando o seu impacto no processo educativo.

O estudo se justifica, pela importância que a família e escola possuem na educação da criança, além da sua pertinência acadêmica e a contribuição que proporciona para a elaboração de políticas públicas educacionais. Pois, compreender o papel desempenhado pela família e a escola na educação das crianças é essencial para abordar questões relevantes no processo de socialização e na construção da sociedade como um todo. Assim, com essa compreensão, é possível tomar medidas para amenizar essas questões e criar um contexto de educação e aprendizagem mais saudável para as crianças. No entanto, há uma escassez de publicações sobre essa temática, o que evidencia a importância de novas reflexões sobre o tema abordado, possibilitando a ampliação do debate.

Infere-se, que é imprescindível a participação da família por meio do acompanhamento dos filhos nas atividades escolares e na transmissão de saberes em casa para o desenvolvimento educacional e, para o sucesso acadêmico. De fato, a dinâmica familiar desempenha um papel significativo no comportamento da criança no ambiente escolar, bem como no seu desempenho escolar.

METODOLOGIA

Optou-se pelo método Revisão Bibliográfica da Literatura, isto é, um método de pesquisa que permite uma análise da literatura já publicada sobre determinado tema, ou seja, a partir dos livros, artigos e ensaios que discutem a temática. Segundo Gil (2002), utiliza material já elaborado, como livros ou artigos, permitindo ao investigador a cobertura de uma gama ampla de fenômenos. A revista científica é, *nos tempos atuais, uma das mais importantes fontes bibliográficas* (GIL, 2002, p. 45). Entre outros documentais contemplados, a análise de Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e algumas alterações; o Plano Nacional de Educação; atos normativos (pareceres e resoluções) do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Decreto no 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Entretanto, isso não implica a repetição do que já foi dito, mas sim, analisar as diferentes contribuições da literatura – o estado da arte – sobre o assunto e trazer novas contribuições analíticas.

A busca pelos textos foi realizada na base de dados da Scientific Library Online (SciELO) e os outros estudos foram encontrados nas diferentes revistas publicadas, “Editora Contexto” e “Paidéia (Ribeirão Preto)”. O levantamento de dados ocorreu entre o mês de novembro de 2021 a fevereiro de 2022. A busca foi realizada utilizando os seguintes descritores “família e escola”, “educação família/escola”, “história da educação”.

Foram encontrados alguns artigos nas bases de dados mencionadas, além disso levou-se em consideração critérios de inclusão e exclusão. Assim, considerou-se artigos completos e em português, disponíveis on-line, em base de dados mencionados acima. Em seguida, realizou-se a leitura do título e do resumo, considerando a maior afinidade com a temática analisada. A partir disso, foi realizada a leitura e análise de todas as produções selecionadas, que corresponderam ao tema e responderam à pergunta norteadora.

Metodologicamente, o artigo foi organizado em quatro categorias temáticas: (1) A abordagem sócio-histórico da família e a escola; (2) O papel da família na educação das crianças; (3) Papel da Escola na Educação das Crianças; (4) Relação Família-Escola no Processo Educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A abordagem sócio-histórico da família e a escola

A escola na Idade Média, segundo Philippe Ariès (1986), compreendia-se como um espaço de privilégio onde um reduzido número de membros religiosos recebiam instruções educacionais. Lembrando que, o acesso limitado à educação pode ter consequências significativas para a sociedade, uma vez que a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades intelectuais, no acesso ao conhecimento e na promoção do pensamento crítico. Nesse contexto, observa-se uma convivência de diferentes faixas etárias, tudo isso envolto em um espírito de liberdade de costumes. No entanto, no início dos tempos modernos, essa convivência tornou-se um meio de isolar cada vez mais as crianças durante a fase de formação, tanto moral quanto intelectual, com o intuito de educá-las, por meio de diversas disciplinas, separando-as da sociedade dos adultos.

A percepção de que a sociedade fora do ambiente escolar é comparável ao “mundo dos adultos” levou historicamente a atribuir à escola a responsabilidade de educar as crianças seguindo um modelo de preparação para a vida social. Nesse sentido, a escola assumia a tarefa de amadurecer as crianças de acordo

com os princípios e objetivos valorizados pelos adultos, estabelecendo-se como um arquétipo ou protótipo social. Dessa forma, a escolarização de uma criança baseava-se em princípios que refletiam as aspirações dos adultos, configurando a escola como um mecanismo de controle e perpetuação das tradições familiares.

Atualmente, esse fato ainda é contundente na relação entre a família e a escola. Pois, como bem aborda Nogueira (1998), a família tende a exercer um papel não incremental sobre os destinos dos alunos. E isso reflete às vezes sobre a formação da sociedade que se quer construir. Por exemplo, Paulo Freire (1997) ressalta a importância da escola como uma instituição, cujo atributo é contribuir para a formação de sujeitos reflexivo-críticos e determinados em superar as desigualdades sociais. Contudo, um contemporâneo seu que também experimentou as transformações sociais ocorridas na década de 60, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992), desenvolveu sua teoria social na qual, a instituição escolar enquanto um campo regido pelas regras ou “*habitus*” de classe social que o governa proporciona a manutenção da ordem social, que nas suas palavras acontece através de processo da reprodução das desigualdades sociais.

Bourdieu explica que a escola reproduz as desigualdades sociais enquanto responsável para a (re)distribuição e consolidação do “capital cultural”, ou então, quanto maior for o nível de apropriação de capital cultural, maiores são as oportunidades em acessar e ter sucesso no ambiente escolar e profissional - cabe salientar que Bourdieu desenvolveu essa acepção enquanto ainda a França passava por reformas estruturais contagiadas por um sentimento nacionalizante. O autor observou que a educação escolar reproduzia os “hábitos culturais” da elite francesa cada vez mais emergente (BOURDIEU, 1992).

Neste contexto, foi reconhecido que a escola esteve no domínio daqueles que detêm o poder, para assim, disseminar seus ideais, posicionamentos e valores, que, logo se tornam mais crescentes com o surgimento do Estado moderno e os seus regimes políticos, para quem a educação não significa dominação de uma classe sobre a outra, mas como um instrumento eficiente para capitalização do saber, construção de um profissional ideal para o mercado de trabalho.

Quando se observa um pouco mais o contexto em que se coloca a família e a escola, observa-se que o estreitamento surge de uma necessidade social, que para Nogueira (1998, p.102), seria a *socIALIZAÇÃO INFANTIL E JUVENIL*. Como já foi dito, na Idade Média misturavam-se sujeitos de diversas faixas etárias, contudo, a educação muitas vezes era ministrada por membros religiosos em sala de aulas, buscando simular e preparar os indivíduos para a realidade social. Assim, os membros religiosos desempenhavam o papel de educadores, fornecendo instruções e disciplina com o objetivo de moldar os alunos para que pudessem lidar efetivamente com os desafios da sociedade em que viveriam. Essa forma

de educação, embasada no controle e na orientação social, teve contribuição significativa no surgimento dos internatos, na qual, inicialmente estava disponível apenas para as classes mais ricas que investiram nessa modalidade educacional para a formação de valores em seus filhos.

Nesse sentido, isto tem relação com o estudo feito pela educação na questão da influência da família em relação a vida profissional dos seus filhos, os quais sofrem pressão familiar por conta de suas escolhas e assim são coagidos a tomar decisões não por suas próprias vontades, mas em prol do bem familiar e social de sua própria classe, ou seja a educação está intimamente ligada ao modo capitalista de produção e multiplicação do capital, surgindo o que Bourdieu chamava de capital cultural, hábitos e capitalização do saber escolar (NOGUEIRA, 1998).

Segundo Ariès (1986), no século XIII, os colégios funcionavam como espaços de asilos para estudantes pobres, essas instituições foram fundadas e mantidas por doadores ou instituições beneficentes, visando proporcionar educação e oportunidades de aprendizado para crianças de origens menos privilegiadas. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino mais estruturados, e com o aumento da demanda em busca por educação, esses locais ampliaram sua capacidade de acolhimento, recebendo uma população cada vez mais numerosa. Com o aumento da procura por educação, essas instituições passaram a implementar categorizações e uma organização mais formal. A estrutura de ensino foi sendo desenvolvida, e os currículos foram expandidos para incluir uma variedade maior de disciplinas e conhecimentos. Essa mudança transformou esses institutos em centros de aprendizado abrangentes e mais bem estabelecidos. Durante os séculos XV ao XVII, diversas instituições escolares foram estabelecidas, incluindo os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos.

Esses colégios desempenharam um papel fundamental na educação da época, e cada um possuía suas características específicas. É importante ressaltar que, apesar das diferenças importantes entre esses colégios e os colégios modernos, o colégio do Ancien Régime, que existia entre o século XVI e XVIII, pode ser visto como um precursor dos colégios atuais. A partir dessas instituições, a educação evoluiu ao longo dos séculos, incorporando mudanças e adaptações, até chegar aos colégios que conhecemos hoje em dia, com suas diversas abordagens pedagógicas e ênfases curriculares, além da ausência de internato, que era uma característica proeminente dos colégios anteriores. Como consequência, o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (ARIES, 1986).

Nesse contexto, a escola foi sendo construída até chegar como a conhecemos atualmente. Sua relação com a família mais estreita, até assumindo papel de colaboração com a mesma e a sociedade em volta da escola em comparação aos colégios antigos. Essa colaboração entre a família e a escola é vista como fundamental para a construção da identidade escolar, a definição do projeto político-pedagógico e o alcance dos objetivos educacionais almejados.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, bem como dever do Estado e da própria família, para o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a legislação garante que é dever partilhado entre Estado e a família na educação, além de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Picchioni (2020), a família pode ser considerada desde a família tradicional, até aquelas reestruturadas, que são feitas por novos casamentos, avós, tios, e ainda representadas pela presença apenas de um dos pais, casais homoafetivos e várias outras formas. Assim, pode-se perceber que o conceito de família é bem abrangente, diferentemente de anos atrás quando se pensava na ideia apenas de pai, mãe e filho.

Nesse sentido, mais especificamente sobre família e a função da família na educação das crianças, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 2) a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

Sendo assim, no que se refere ao papel da família no processo de educação, é cabível dizer, que o ambiente familiar tem a responsabilidade de educar o indivíduo por meio da transmissão de valores, hábitos e costumes culturais, sendo imprescindível para a inserção da criança na sociedade. Além disso, vale ressaltar que a família é a base e exerce grande influência significativa no desenvolvimento e na educação de cada sujeito.

Segundo Vigotski (1994), a relação familiar garante à criança pequena a apropriação de hábitos, culturas e faz com que a criança consiga sobreviver por meio da atenção de suas necessidades básicas, mais emergentes. Assim, desde o nascimento a família é responsável por prover cuidados, afetos, e no desenvolvimento e na socialização da criança. A família é o primeiro contexto social, é nesse ambiente que ela começa a desenvolver sua identidade, características e personalidade.

Desse modo, os conhecimentos gerais, valores e primeiras aprendizagens

pela criança começam no núcleo familiar. É importante que a família esteja sempre presente, e envolvida com as novas experiências vivenciadas pela criança, principalmente no início da vida escolar, na qual a criança passa por adaptações de um novo contexto, com rotinas e hábitos diferentes do contexto familiar. De acordo com Araújo (2010), a família precisa valorizar e estimular os filhos, pois os pais são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento, aprendizagem e educação dos filhos em seu aspecto psicológico, físico, intelectual e social.

Em concordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a legislação garante que é dever da família, comunidade, e sociedade e poder público, assegurar os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). Em vista disso, cabe à família responsabilizar-se pelo processo primário de desenvolvimento da criança, garantindo a ela, o progresso em todas as áreas. Além disso, é importante que os pais garantam a educação escolar de seus filhos proporcionando condições necessárias, e caso a família não cumpra com seus deveres, o Estado e a sociedade devem fazer cumprir esses direitos.

No entanto, conforme Dessen e Polonia (2007, p. 9) “A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo”.

Sendo assim, família e escola ambas, têm a responsabilidade de contribuir no desenvolvimento social e cognitivo do educando. Nesse contexto, cada uma realiza papéis diferentes, ainda assim, são papéis complementares, cabendo às duas proporcionar auxílio no desenvolvimento da criança. Assim, corroborando com a ideia, para Freitas, Freitas e Cavalcante (2021) escola e família são responsáveis pela transmissão e constituição do saber culturalmente organizado.

Portanto, vale ressaltar que a família assume um papel ativo e significativo no processo de formação escolar da criança, com acompanhamento e a colaboração nos desenvolvimentos das atividades, e por outro lado a instituição escolar é responsável pela continuação da formação do sujeito.

PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

A escola pode ser conceituada como uma instituição que tem como objetivo proporcionar e estimular o sujeito, nas suas múltiplas dimensões socio-linguísticas, culturais, históricas, cognitivas, relacionar e racionalizar escassos recursos à sua disposição, isto é, por meio de um processo de ensino e aprendizagem para desenvolvimento de certas habilidades e competências.

Assim sendo, a escola exerce um papel crucial no processo formativo das crianças, sendo ela responsável para socializar e democratizar o acesso ao conhecimento científico. Por isso, ela deve estar presente na construção de uma sociedade mais equilibrada, tendo como o fundamento a formação dos seres ativos, críticos, conscientes e comprometidos com a transformação das sociedades e dos seus prismas analíticos e interpretativos até mesmo em tempos críticos (CREPALDI, 2017).

Assim, corroborando com essa ideia: “A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412).

Diante disso, percebe-se que a escola apresenta uma função social significativa, visto que na instituição escolar o sujeito é preparado para o convívio social democrático, sendo a escola a responsável pelos ensinamentos críticos, reflexivos e transformadores, diante dos direitos e deveres frente à sociedade.

Nesse sentido, a instituição escolar apresenta o papel principal de ensinar os alunos a buscarem conhecimento, além disso para Dias (2014) a escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos em sala de aula.

Entretanto, é necessário ressaltar que a escola sozinha não é eficaz para desenvolver um indivíduo para vida, bem como afirma, Marchesi e Gil (2004) que a educação não é uma tarefa a qual a escola possa realizar sozinha, mas essencialmente ela precisa da cooperação de outras instituições, dentre essas especialmente a família, uma vez que ambas têm uma atuação mais direta perante o indivíduo.

A coparticipação entre escola e família é essencial para a evolução do sujeito no processo de formação escolar e o sucesso acadêmico, pois tanto a família quanto a escola executam papéis determinantes na educação e formação do sujeito. Para Parolin (2007) enfatiza a parceria da família com a escola e a relevância dessa participação na construção de valores e atitudes.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases, “o ensino será ministrado nos seguintes princípios: Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, n.p). Portanto, pode-se perceber que essa vinculação tem o propósito de estabelecer uma relação mais próxima entre a educação formal oferecida nas escolas e a realidade social, econômica e cultural em que os alunos estão inseridos. O objetivo é que o processo educacional esteja conectado com as demandas e necessidades da sociedade, preparando os estudantes para uma atuação efetiva em seu contexto e promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Conforme defendido por Nogueira (1998), as relações entre família e escola são essenciais para o processo educacional, pois essas duas instituições são fundamentais na estruturação para formação e desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social.

Cavalleiro (2000) afirma serem instituições que funcionam como pilares no processo de socialização do indivíduo: a família e a escola. A família desempenha um papel crucial no processo de socialização inicial chamado de socialização primária. Essa fase ocorre de contato do indivíduo com o social, onde é orientado basicamente pela interação, ou seja, em contato com outros indivíduos sociais – em primeiro momento com a família que a criança aprenderá a interiorizar o mundo social: atitudes, opiniões, comportamentos e valores, entre outros.

Ainda nesse estágio, a família funciona como mecanismo reprodutor de ideologias que serão absorvidas pelos indivíduos e tendem a ser reproduzidas pelos mesmos, e a figura dos mediadores desse processo de socialização pode atuar como parâmetro para atitudes e comportamentos da criança que poderá incorporar esses elementos para si. No entanto, embora as crianças possam se assemelhar bastante aos familiares, elas também não estão fadadas a ser uma cópia exata dos indivíduos que fazem a mediação nesse processo de socialização. Já a escola potencializa o processo de socialização quando, além de dar continuidade ao processo inicial fornecido pela família, fornece o contato com outros indivíduos de faixa etária similar e com adultos fora do círculo familiar (CAVALLEIRO, 2000).

Contudo, pode haver obstáculos entre a relação família-escola pautados na diferença que implica o aprendizado familiar e o escolar, pois os valores difundidos na criança pela família podem divergir da proposta educacional das instituições educativas, e vice-versa, o que gera conflitos. Diante disso, o distanciamento entre a família e a escola não é favorável para o desenvolvimento saudável do sujeito (CAVALLEIRO, 2000). Nessa perspectiva, quando a família e a escola compartilham valores e objetivos comuns, os estudantes se beneficiam

de uma educação mais coesa e integrada, que promove a formação de cidadãos críticos, responsáveis e bem preparados para enfrentar os desafios da vida. Ao superar os obstáculos e trabalhar juntas, a família e a escola podem oferecer um apoio mais efetivo e abrangente ao desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos, contribuindo para o crescimento pleno e saudável do indivíduo.

A relação entre escola e família até o início do século XX era meramente superficial e uma instituição não costumava dialogar com a outra. A escola era um meio no qual a família não tinha poder nem acesso e apenas havia uma relação restrita e muito objetiva. Cada instituição tinha a sua autonomia própria e inquestionável por ambas. Essas relações mudaram a partir da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente na década de 60, quando a sociologia da educação ganhou espaço diante da proposta de construção de uma nova sociedade mais justa e democrática, na qual a educação se tornou um dos pilares. Assim, a partir dessa nova perspectiva se identificou que a pouca interação entre a escola e família comprometem o desempenho do aluno.

Entender o contexto histórico se mostra importante: até a metade do século XX as ciências sociais possuíam um caráter muito otimista e “ingênuo” no que se referia a construção da sociedade. Logo, conforme a ideia de construção de uma nova sociedade mais justa e democrática, a educação se tornou um pilar dessa nova proposta, adquirindo o status de mediadora e possibilitadora da construção dessa sociedade, bem como exercendo uma posição neutra na difusão do conhecimento (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

As análises apontam que as mudanças nos modos de vida familiar desempenharam um papel significativo nesse processo, pois as transformações sociais, as necessidades emergentes e o surgimento de novas estruturas familiares, bem como as mudanças no mercado de trabalho e nos valores, conduziram a uma nova dinâmica entre escola e família. Essas interações foram se tornando mais proeminentes à medida que a estrutura familiar e escolar se modificam, levando a uma maior aproximação entre essas duas instituições que anteriormente tinham pouca relação.

No século XXI a escola e a família trazem novas configurações em sua estrutura na qual as relações são cada vez mais intensas e a legitimidade positiva em relação ao indivíduo passou a ser reconhecida necessariamente por meio da educação. Por outras palavras, quanto maior a escolaridade e qualificação acadêmica maiores as oportunidades e garantia de ascensão social e reconhecimento positivo da família para com a sociedade. Mesmo com a existência de novos modelos de família, como famílias monoparentais, famílias homoafetivas, maternidade independente e outras formas de organização familiar, o que continua sendo uma constante é a preocupação e o principal objetivo dessas novas estruturas familiares: a educação dos filhos.

Ariès (1986) relata que a sentimentalização das relações familiares no qual o filho se torna uma peça central da família, necessitando de cuidados especiais principalmente no que diz respeito à escolarização. Assim, a escola assume a responsabilidade pela formação intelectual dos filhos, tornando-se encarregada de consolidar os anseios e valores que a família projeta nos filhos, como a busca pela ascensão pessoal associada ao sucesso social e financeiro.

No mundo globalizado a educação tornou-se mercadoria e a formação técnica é cada vez mais valorizada, pois, temos uma educação voltada para o mercado de trabalho onde o indivíduo precisa cada vez mais ser escolarizado e capacitado em determinada área de atuação. Nesta nova configuração social, a escola desempenha cada vez mais crucial e responsável na legitimação do indivíduo, gerando bem-estar social e econômico e principalmente dando status e sentido ao anseio da família perante os filhos.

Esse modelo educacional, apesar de não ser homogêneo, acaba reproduzindo os contextos sociais na qual ela está inserida sendo responsável por organizar, dominar e reproduzir desigualdades sociais. Ideias também defendidas por Karl Marx e Weber, porém, quando aplicadas à educação, ganham uma contextualização específica, como suas contribuições para o entendimento desse sistema educacional.

Como afirma Ariès (1986), os novos contextos familiares e nossos sentimentos psicologicamente ensinados em relação ao contexto familiar configurou novas maneiras de educar, novas necessidades e afirmações pessoais e em sua maioria está relacionado com a escola, sendo ela atualmente responsável pelo êxito ou fracasso tanto pessoal como da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a Revisão Bibliográfica e uma análise histórica, ficou evidente a suma importância do papel desempenhado pela família e pela escola na educação das crianças. Ambas as instituições desempenham papéis complementares e fundamentais na formação integral dos indivíduos. A família como primeira e mais significativa referência social do sujeito, influenciando diretamente nos valores, crenças, atitudes e habilidades sociais. A escola, por sua vez, é responsável pela formação formal, proporcionando conhecimento acadêmico, o desenvolvimento intelectual para o sucesso na vida adulta.

Além disso, percebe-se que é na família que a criança consegue vivenciar as suas primeiras experiências para iniciar o seu processo de aprendizagem, de modo que consegue desenvolver a sua ética e moral. A escola, traz o papel de ensinar o sujeito, a partir de conhecimentos sociais, ampliando a compreensão, contribuindo para a formação do cidadão, Porém, vale ressaltar que ambas são

indissociáveis, as duas devem caminhar juntas para o desenvolvimento do sujeito, sendo assim, considerando a família e a escola pilares interdependentes, torna a educação mais completa e bem-sucedida.

Pelo fato de que a vida familiar e a vida escolar se contemplam, é necessário que o acompanhamento da família na escola seja constante e participativo. Nesse sentido, com o acompanhamento da família na escola o aprendizado da criança passa a ser mais significativo. Entretanto, é preciso que a escola esteja aberta para receber as famílias e todas as experiências do contexto familiar que a criança traz ao iniciar a vida escolar.

Em vista disso, a instituição escolar e o contexto familiar devem apresentar uma interação na base do diálogo mútuo, sempre procurando meios que estabeleçam uma parceria entre ambas. Contudo, pode-se dizer que cada comunidade escolar vivencia uma realidade diferente, por isso, não existe um roteiro pronto para proceder na relação escola/família, sendo que a colaboração entre essas duas instituições deve ser flexível e adaptável, levando em consideração as particularidades de cada contexto.

Dessa forma, para que os desafios sejam superados entre a relação família e escola, é necessário a produção de novas publicações sobre a temática, que é bastante escassa. Por esse motivo, defende-se a investigação de novos conhecimentos sobre a relação da família e escola na educação de crianças/alunos, a fim de possibilitar novas reflexões sobre essa relação. Ao realizar novas reflexões e fomentar a pesquisa, possibilita obter perspectivas mais abrangentes sobre como melhorar a colaboração e a parceria entre família e escola.

Portanto, se em cada contexto, tanto o familiar quanto o escolar executar o seu papel e suas responsabilidades, ambos em parceria, com trocas e diálogos, é possível formar cidadãos críticos e que transformem a sociedade. Enquanto a família oferece a base emocional, os valores e as primeiras experiências educacionais, a escola complementa esse processo com o conhecimento formal, habilidades acadêmicas e oportunidades para o crescimento pessoal. Quando essas duas instituições trabalham juntas, respeitando as singularidades de cada contexto, é possível formar cidadãos críticos, capazes de pensar de forma reflexiva e analítica, e que possuam a capacidade de contribuir para a transformação positiva da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gabriela Barros. Magalhães. **Família e Escola**: parceria necessária na educação infantil. 2010. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/873/5/Familia%20e%20escola%20-%20parceria%20necess%C3%A1ria%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 18069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso 12 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 12 jan.2022.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. **Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas**, p. 11733-11744, 2017.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n. 36, 2007. P. 21-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbW-g8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/A-ESCOLA-COMO-ESPA%C3%87O-DE-SOCIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4536>. Acesso em: 3 ago. 2023.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

MARCHESI, Álvaro; GIL H. Carlos. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Saúde**, a. 23, n. 78, 2002. P. 15-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de psicologia**, v. 27, n. 1, 2010. p. 99-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLt-m7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

PAROLIN, Isabel. **Pais e Educadores**: quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PICCHIONI, Marta. **Família e escola**: desafios do presente. São Paulo: Ed. da Autora, 2020.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NO LABIRINTO DAS RAÍZES: HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO GINÁSIO DE UBATÃ (1962- 1972)

Danilo Moraes Lima¹

INTRODUÇÃO

A delimitação do tema desta pesquisa, ainda em andamento, reside no fato de os estudos acerca da constituição histórica do português no estado da Bahia, enquanto disciplina escolar, serem exíguos. Em relação ao Ginásio de Ubatã, atual Colégio Estadual de Ubatã, tais investigações são inexistentes². Em vista disso, foram formuladas as questões que se seguem:

Quem eram os/as professores(as) de língua portuguesa do Ginásio de Ubatã/Colégio Estadual de Ubatã?

Como se caracterizou a prática de ensino de língua portuguesa desenvolvida no Ginásio de Ubatã/Colégio Estadual de Ubatã? Quais pressupostos teóricos sustentavam-na?

Quais saberes eram privilegiados, no que tange ao ensino de gramática?

Que tratamento era dispensado à leitura, oralidade e escrita nas aulas de língua portuguesa?

Qual concepção de língua[gem] era recorrente nas aulas de língua portuguesa, ministradas no Ginásio de Ubatã/ Colégio Estadual de Ubatã?

Buscando respostas a essas questões, delimitou-se como objetivo geral dessa investigação: contribuir para a produção de uma história do ensino da língua portuguesa no Brasil e, especialmente, na Bahia, tendo como recorte espacial o Ginásio de Ubatã, nos anos de 1962 a 1972, primeira década de funcionamento desse educandário.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e da Secretaria Municipal de Educação de Ibirapitanga, Bahia, ex-membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB). E-mail: danilomoraes-31@hotmail.com.

2 Meu interesse pelo estudo da história do ensino de língua portuguesa advém de motivações de ordem teórico-metodológica, mas também pessoais; defendi junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, MS, a dissertação de mestrado História do ensino de língua portuguesa na formação de normalistas do Instituto Nossa Senhora da Piedade (1953-1969), em 2014.

Quanto aos objetivos específicos deste estudo, procurou-se defini-los da forma que se segue: compreender o ensino de língua portuguesa ofertado pelo Ginásio de Ubatã na primeira década de seu funcionamento (1962-1972); investigar a formação em língua portuguesa oferecida no educandário em questão; analisar memórias sobre ensino de língua portuguesa de ex-alunos do Ginásio de Ubatã; contribuir com pesquisas correlatas.

Vale ressaltar que, neste texto, busca-se responder a primeira questão norteadora da pesquisa, que é respeitante aos professores responsáveis por ministrar aulas de língua portuguesa durante a primeira década de funcionamento do Ginásio de Ubatã. Por meio desta investigação pode-se, também, propiciar a abertura de novos estudos científicos acerca da temática em questão, com vistas ao preenchimento das variadas lacunas existentes no que se refere à história do ensino da língua portuguesa no Brasil e na Bahia, estado que tem sido pouco tematizado nesse sentido. Em relação à cidade de Ubatã, tais estudos são inexistentes.

Abordar a história do ensino da língua portuguesa no Ginásio de Ubatã, pelo viés histórico, propicia a reconstituição, não exata dos aspectos constitutivos daquilo que se praticava nas aulas dessa disciplina, mas de representações.

Tomando como referência as pesquisas educacionais de fundo histórico, tem crescido o interesse por um campo de estudos que busca investigar as mudanças ocorridas, numa determinada área do saber, isto é, nas diferentes disciplinas escolares. Trata-se de um conjunto de conhecimentos, que propiciam novas relações de saber por meio das ações dos seus agentes principais – professores e alunos.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

A preocupação com o estudo das disciplinas escolares numa perspectiva histórica tem sua gênese

no campo da sociologia do currículo [...] pelo interesse em explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Essas pesquisas desenvolveram-se sobretudo em contraposição as explicações circunscritas ao papel da estrutura econômica, política e social (SANTOS, 1990, p. 21).

A produção científica acerca da história do ensino da língua portuguesa evidencia que o que caracteriza o fazer pedagógico atual advém de raízes históricas e, nesse caso, uma abordagem desse tipo contribui para a compreensão da educação do presente.

De acordo como Chervel (1990, p. 207) as disciplinas e os saberes escolares não devem ser concebidos como adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar

constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

As disciplinas escolares, conforme advoga Frago (2008), são como organismos vivos e, por esse motivo, campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar, de espaços nos quais se mesclam interesses e atores, ações e estratégias.

As disciplinas escolares não são, com efeito, entidades abstratas como uma sequência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem, se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e inter-cambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc (FRAGO, 2008, p. 204).

Empreendendo uma análise a respeito da escrita brasileira atual, relacionada às disciplinas escolares, do ponto de vista histórico, no período compreendido entre 1990 e 2008, Gatti Júnior (2009, p. 3) afirma que, em razão da amplitude que permeia as investigações acerca das disciplinas escolares, sobretudo, no que se refere à dimensão territorial e ao nível de ocupação populacional e de difusão da escola no Brasil,

os pesquisadores têm comumente: determinado os lugares e os tempos em que a disciplina esteve presente nos currículos escolares; compreendido os processos que conferiram identidade ou diferentes identidades às disciplinas; aprendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo percebido o perfil dos docentes que têm se dedicado ao ensino das disciplinas escolares; desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no trabalho docente/discente, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

A escola é dotada de dinamicidade nos processos em que está envolvida, portanto, não deve ser concebida, meramente, como instituição determinada por fatores externos à sua constituição, às singularidades, presentes em sua internalidade.

Soares (2002, p. 155) destaca que o surgimento da escola está diretamente ligado à instituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. A autora assegura que questões do tipo:

Como se definem [...] saberes escolares? Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento e não outras são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina escolar?

As disciplinas escolares, assim como as demais produções humanas, são políticas e intencionais. Não se trata de criações aleatórias, mas que buscam atender demandas sociais e educacionais.

O GINÁSIO DE UBATÃ: NOS PASSOS DA HISTÓRIA

As raízes históricas do Ginásio de Ubatã estão ligadas à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNGE), responsável pela implantação e gestão do educandário até 1964.

No mesmo ano em que o Grupo Escolar Juracy Magalhães foi inaugurado, 1961, médicos, políticos, cacauicultores, comerciantes, professores e parte da comunidade ubatense reuniram-se com Luiz Rogério de Souza, Presidente da CNGE na Bahia, tendo em vista a implantação em Ubatã de um ginásio, visto que, na ocasião, só existiam na localidade escolas isoladas, regidas, geralmente, por auxiliares de ensino, isto é, professores leigos e grupos escolares que ofertavam o curso primário, cujos professores eram formados em cidades como Salvador, Ilhéus, Jaquaquara, Santo Antônio de Jesus, Jequié e Feira de Santana.

Em 31 de outubro de 1961, foi implantado o setor local da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e, por meio de uma eleição, o cacauicultor Flávio Gonçalves Dias foi escolhido presidente. Para a vice-presidência da CNGE/Ubatã, foi eleito o médico Mário Tavares dos Santos³ que, além de contribuir na gestão da entidade, difundia a necessidade de melhorias sanitárias na cidade e a adoção de práticas higienistas. O registro fotográfico seguinte é datado de 18 de novembro de 1935 (Figura 1), dia em que o médico Mário Tavares dos Santos recebeu das mãos de José de Aguiar Costa Pinto, diretor da Faculdade de Medicina da Bahia, o seu diploma.

3 Nascido em 11/11/1910 e falecido em 07/03/1992. Em 18/11/1935, diplomou-se médico pela Faculdade de Medicina da Bahia. Mário Tavares dos Santos atualizava-se por meio de revistas científicas e manipulava, em seu consultório, medicamentos para seus pacientes.

Figura 1. Mário Tavares dos Santos



Fonte: Acervo pessoal de Vera Lúcia Amorim Tavares.

Provisoriamente, o Ginásio de Ubatã funcionou no Grupo Escolar Nossa Senhora da Conceição, a partir de 19/04/1962 e, até 1964, permaneceu sob gestão da CNGE. Trata-se de um período marcado por fortes limitações orçamentárias, segundo documentos analisados.

As dificuldades financeiras e a escassez de recursos materiais impeliram o então prefeito Hamilton Fernandes Motta a criar, por meio da Lei 25/64, de 25 de novembro de 1964, o Centro Municipal de Ensino de Ubatã, cuja dependência administrativa passou para a Prefeitura Municipal de Ubatã. O educandário permaneceu, no entanto, sendo supostamente gratuito, visto que continuaram sendo cobradas taxa de matrícula e mensalidade.

O Centro Municipal de Educação de Ubatã, nova denominação da instituição, alcançou o status de melhor colégio dos arredores com a chegada de mestres oriundos da cidade de Lençóis, que possuíam experiência na oferta dos cursos ginásial e normal.

Após duas derrotas, Jalmiro Rocha e Silva elegeu-se prefeito de Ubatã num pleito que causou celeuma entre os ubatenses e necessitou ser decidido pela Tribunal Regional Eleitoral da Bahia (TRE), visto que várias urnas foram enviadas para julgamento. Candidato pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), obteve 178 votos sobre o seu concorrente Jesulino Barbosa Souto, vereador, ex-secretário da Prefeitura Municipal de Ubatã e fazendeiro local.

Em 07 de abril de 1967, Jalmiro Rocha e Silva, popularmente conhecido como Bia Silva, tomou posse e iniciou, segundo vários documentos analisados, uma gestão conturbada, caracterizada por perseguição a adversários político-partidários e a servidores públicos municipais, admitidos pelo prefeito anterior; denúncias que incluíram fatos respeitantes à Fundação Educacional de Ubatã, criada por ele para gerir e manter o Colégio Normal de Ubatã, culminaram na prisão do gestor.

Os professores lençoenses consolidaram e expandiram o curso ginásial de Ubatã. Em 1966, implantaram o normal na cidade. Na ocasião, Angelina Campos Felippi Viana, professora de Didática, criou a Escola de Aplicação do Colégio Normal de Ubatã, anexa ao educandário, para que professorandos desenvolvessem atividades teórico-práticas.

Em 1967, a Fundação Educacional de Ubatã (FEU) não conseguia pagar os proventos dos professores do Colégio Normal de Ubatã. Além disso, havia carência de recursos materiais para o desenvolvimento das aulas. Acerca do caos que se instalou no Colégio Normal de Ubatã, Luís (1996, p. 95-96) assevera que:

Como se já não bastassem os impasses sucessivos no município, o Sr. Jalmiro Silva continuava com a sua nefasta gestão, denunciando um, perseguindo outro. Por falar em perseguição, sucedeu um fato bárbaro em sua gestão- depois dele ter atrasado o provento dos professores por 6 meses, exonerou todos, isto é, os que o Sr. Hamilton Fernandes Motta trouxe da cidade de Lençóis. [...] nada o sensibilizou, portanto, alguns amigos do prefeito, vendo que a situação se agravava tomaram a iniciativa de solucionar o problema. Fizeram uma reunião no Ginásio com os professores e alunos, sendo que o “testa de ferro”, o Sr. João Grande portava um revólver de calibre 38 à vista, a fim de intimidar os professores a aceitarem a proposta feita por eles: efetuaremos o pagamento do salário de vocês, porém terão o prazo de 24 horas para deixarem a cidade”. Depois da humilhação exposta, os professores resolveram aderir à proposta, contudo, após a reunião, o “testa de ferro” dirigiu-se ao gabinete do prefeito dizendo: “Sr. Prefeito, vim levantá a sua morá, os home vai simbora”. Por conseguinte, os professores exonerados foram embora para Brasília (com exceção da professora Dinah), sendo que o professor Olympio Barbosa Filho, ao sair da cidade, bateu a poeira dos sapatos em sinal de repúdio (Luís, 1996, p. 95-96).

O projeto educacional sonhado pelos professores oriundos da cidade de Lençóis foi interrompido com a demissão deles por motivação político-partidária, uma vez que haviam sido admitidos pelo prefeito anterior Hamilton Fernandes Motta.

Com a dispensa, de forma truculenta, de tais docentes, os trabalhos foram descontinuados no Colégio Normal de Ubatã. Estudantes, pais de alunos e pessoas da comunidade foram às ruas protestar contra a perseguição político-partidária, que culminou na suspensão temporária das aulas, conforme ressalta a entrevista que se segue:

A demissão da equipe de professores lençoenses foi o que de mais triste aconteceu para a comunidade ubatense, pois estávamos abrindo mão de uma equipe fantástica de profissionais bem-preparados e comprometidos, sob a batuta do professor e diretor Olympio Barbosa. Participei ativamente das manifestações contra a desmonte da educação, com a troca da direção da época. Foi muito traumático, sobretudo por ter sido uma questão política, por isso tomamos as ruas da cidade (H.D.S, entrevistado).

A Figura 2 é um registro fotográfico de uma das manifestações ocorridas em 1967; nos cartazes, carregados por estudantes, há as seguintes frases: “Senhor Prefeito, solucione nossa causa!” “Enquanto outras cidades fundam colégios, Ubatã fecha.”.

Figura 2. Manifestação ocorrida em 1967.



Fonte: Acervo pessoal de Gilda Duarte de Miranda.

A vacância nos corpos docente e administrativo do Colégio Normal de Ubatã foi uma tarefa difícil de ser solucionada. Fontes documentais analisadas evidenciam instabilidade nos cargos de direção e vice direção, visto que alguns professores que eram indicados para preencherem tais vagas permaneciam poucos dias nessas funções e, em seguida, solicitavam exoneração delas. Aos poucos, foram admitidos novos professores oriundos de cidades como Jequié e Feira de Santana.

Os problemas de ordem financeira persistiam no Colégio Normal de Ubatã; havia atraso no pagamento de salários. Por meio do decreto 061/68, de 14 de agosto de 1968, a Prefeitura Municipal de Ubatã reassumiu a responsabilidade pela manutenção do Colégio Normal de Ubatã, tendo em vista a dissolução da Fundação Educacional de Ubatã (FEU), ocorrida em 13 de junho do mesmo ano, motivada por impossibilidade econômica.

A incapacidade de pagamento de pessoal continuava e, a partir de 1969, a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia passou a contratar, temporariamente, alguns professores para o exercício de suas atribuições no Colégio Normal de Ubatã, segundo documentos consultados.

Em 1970, o então vereador Agripino Rodrigues apresentou à Câmara Municipal de Ubatã um requerimento, cujo conteúdo ressaltava a relevância da urgente estadualização do Colégio Normal de Ubatã por tratar-se de um anseio da comunidade local. Deslocando-se a Salvador, o prefeito Jalmiro Rocha e Silva solicitou ao então governador Luís Viana Filho e ao professor Luiz Navarro de

Britto, secretário estadual de Educação e Cultura na ocasião que estadualizassem o educandário. Assim, Colégio Estadual de Ubatã foi criado por meio do decreto estadual 21824, de 03 de abril de 1970, publicado no Diário Oficial da Bahia em 01 de maio do mesmo ano.

Objetivando responder à questão: quem eram os / as professores(as) de língua portuguesa do Ginásio de Ubatã/ Colégio Estadual de Ubatã entre os anos de 1962 e 1972?, este artigo científico, de forma concisa, reúne dados biográficos concernentes aos profissionais que ministraram aulas desta disciplina escolar em tal período.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO GINÁSIO DE UBATÃ: NORMALISTAS PIONEIROS

Jerônimo Vieira Lopes

Jerônimo Vieira Lopes (Figura 3) nasceu em 20 de julho de 1918, em Santa Inês, Bahia. Filho de Severiano Vieira Lopes e Tádila Vieira Lopes, mudou-se para Rio Novo, atual cidade de Ipiaú, Bahia, local considerado próspero devido ao desenvolvimento da lavoura cacauieira. Em terras sul baianas, inicialmente, adotou como ofício a profissão de sapateiro.

Figura 3. Jerônimo Vieira Lopes



Fonte: Acervo da Primeira Igreja Batista de Ubatã.

Na Primeira Igreja Batista de Rio Novo, da qual tornou-se membro, atuou como zelador da entidade confessional; o seu talento musical, no entanto, fê-lo regente do coral. O jovem, embora apaixonado pela música, adotou como uma de suas bandeiras o trabalho evangelístico, o que despertou o respeito e a admiração da membresia local e do pastor Abílio Pereira Gomes que via em Jerônimo Vieira Lopes evidências de sua vocação para o pastoreado.

Em 02 de dezembro de 1941, Jerônimo Vieira Lopes casou-se com a jovem Almerinda Braga Lopes; da união deles, nasceram sete filhos.

Abílio Pereira Gomes, além de pastorear a Primeira Igreja Batista de Rio Novo, atuava como Pastor interino da Igreja Batista de Dois Irmãos, atual cidade de Ubatã, Bahia, que funcionava num salão, situado na rua Gonçalo Martins. O deslocamento do líder eclesiástico se dava de carro até Barra do Rocha, de onde seguia a cavalo ou a pé.

Após um tempo de observação, o pastor Abílio Pereira Gomes indicou o nome de Jerônimo Vieira Lopes para que o substituísse na Igreja Batista de Dois Irmãos. Inicialmente, Jerônimo não aceitou a proposta, visto que não possuía sequer o curso ginásial, trabalhava como sapateiro e já tinha três filhos: Almenísio, Almeny e Almery. No entanto, foi convencido a dizer sim ao convite e, em 31 de dezembro de 1946, durante uma festividade, Jerônimo tomou posse como pastor, mas era necessário estudar e, dois anos após a sua assunção no pastoreado, matriculou-se no Colégio Taylor Egídio⁴.

Uma das preocupações do pastor Jerônimo, antes de definir se aceitaria ou não o ministério pastoral, foi a seguinte: “Pode um homem sem curso ser um pastor?” A dúvida, entretanto, foi elucidada. O sábio dos sábios, Deus, disse: SIM. Esta resposta foi dada através do pastor Abílio, que havia assumido a responsabilidade de orientador do jovem. Como Deus é fiel nas suas promessas, no início do ano de 1948, as Igrejas de Dois Irmãos e Tesouras (Ubatã e Ibirataia), recomendaram o referido obreiro a estudar no Colégio Taylor Egídio em Jaguaquara, a fim de fazer o Curso Ginásial, no período de 1948 a 1951 e o normal de 1955 a 1957. No primeiro período o pastor levou a família, no segundo foi sem a família. Foram anos de lutas, mas o sonho foi realizado, além de pastor, também foi professor a nível estadual (BENJOINO, 2009, p. 39-40).

O professor Jerônimo Vieira Lopes, além de atuar como professor primário, regendo, inicialmente, em 1961, uma classe masculina do 2º ano primário, composta por 47 estudantes, no Grupo Escolar Juracy Magalhães⁵, integrou a turma de docentes do Ginásio de Ubatã, em 1962, atuando como primeiro professor de língua portuguesa de tal escola. Conforme enfatiza um ex-ginasiano:

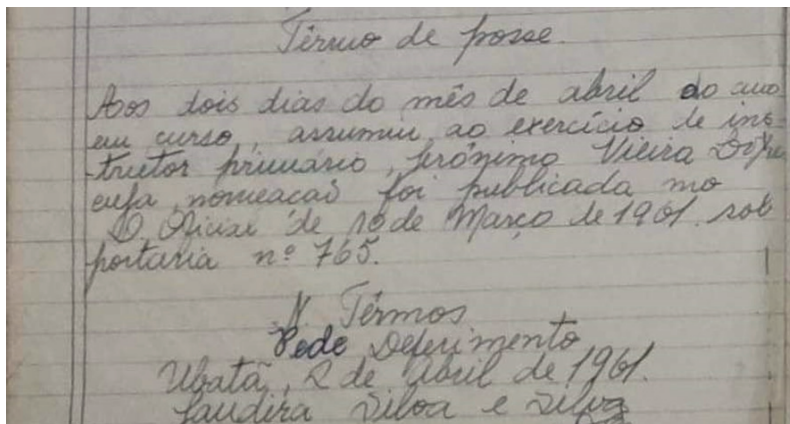
“As aulas do pastor Jerônimo visavam, em essência, preparar o aluno para expressar-se no idioma pátrio com desenvoltura e eficiência. Ele nos contava muitas histórias bíblicas tendo em vista o objetivo de fomentar entre nós a escuta e a expressão oral. Lembro-me até hoje da história de Sansão. Após ser aluno dele, jamais tive dificuldade em comunicar-me.” (E.C.A., entrevistado).

4 O Colégio Taylor Egídio foi fundado em 1898 por missionários batistas em Toca da Onça, atual Jaguaquara, Bahia.

5 O Grupo Escolar Juracy Magalhães, em razão de atraso na entrega da obra, foi inaugurado em 02 de julho de 1961 na cidade de Ubatã.

A Figura 4 é o termo de posse do professor primário Jerônimo Vieira Lopes, registrado no livro da delegacia escolar de Ubatã, em 1961.

Figura 4. Termo de posse do professor primário Jerônimo Vieira Lopes.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Ubatã.

Jerônimo Vieira Lopes foi responsável por expandir e consolidar a confissão Batista na cidade de Ubatã. Ligado às causas sociais e educacionais, participou do Rotary Club local e, em 1966, foi eleito vereador.

Na tarde de 15 de dezembro de 1982, faleceu ao tentar ajudar operários que consertavam o telhado da Primeira Igreja Batista de Ubatã. Foram quase 36 anos ininterruptos de pastoreado em terras ubatenses. Atualmente, é homenageado como patrono do Centro Comunitário Batista local. Na área educacional, havia um colégio estadual batizado com o seu nome, porém foi extinto (Figura 5).

Figura 5. Registro fotográfico datado de 1968.



Fonte: Acervo pessoal de Anetildes de Souza Dunga.

Edivaldo Ribeiro da Silva

Edivaldo Ribeiro da Silva nasceu em Barra do Rocha, distrito de Ipiaú, Bahia, em 13/12/1935, embora conste Itacaré, Bahia, como sua naturalidade em seus documentos pessoais. Filho de Maria José Neto e Valdivino Ribeiro Neto, um contratista, que plantava cacau. De Barra do Rocha, a família mudou-se para Itapitanga, onde ele aprendeu as primeiras letras. Com a separação de seus pais, a mãe mudou-se para a região de Pontal do sul, Gongogi, Bahia. Lá, tiveram de trabalhar na fazenda de familiares. Em seguida, foi morar em Aurelino Leal para aprender a arte de alfaiate com o padrinho João Ramos; tornou-se calceiro, isto é, aprendeu a fazer calças. De volta a Gongogi, converteu-se ao protestantismo numa congregação da Primeira Igreja Batista de Ubatã, pastoreada por Jerônimo Vieira Lopes. Na ocasião, por cantar no conjunto musical da igreja, foi enviado a Salvador para estudar música e trabalhar como calceiro.

Numa entrevista, realizada em maio deste ano com o professor Edivaldo Ribeiro da Silva, que, atualmente, tem 87 anos e reside em Itabuna, Bahia, destacou: “A escola de música ficava localizada próximo à Secretaria de Segurança Pública da Bahia. Um pastor que era professor me aconselhou a estudar mais antes de aprender música. Então, eu ouvi o conselho dele.” (E.R.S, entrevistado).

De Salvador, mudou-se para Ilhéus, onde fez o curso ginásial e parte do normal, uma vez que, em 1967, quando estava matriculado no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne (IME) em Ilhéus, no último ano do curso normal, precisou trabalhar para sustentar a família.

O seu professor de psicologia no curso normal, conhecedor do excelente desempenho acadêmico do estudante Edivaldo Ribeiro da Silva, propôs a ele que se inscrevesse num curso promovido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), o que, além de propiciar-lhe atualização e garantir-lhe-ia um futuro melhor.

Prontamente, aceitei essa sugestão; cancelei a minha matrícula no IME e peguei a documentação necessária para inscrição na capacitação. Então, vendi um rádio que eu tinha e o ferro elétrico da minha esposa e desloquei-me a Salvador. Lá, fiz esse curso e obtive um excelente conceito. Voltando a Ilhéus, João Arbage⁶ convidou-me para substituir um professor de língua portuguesa; havia alunos que tinham perdido em avaliações e seriam submetidos a exames de segunda época em fevereiro daquele ano. Como eu precisava trabalhar, fui para Almadina, Bahia, onde ministrei aulas, preparei os estudantes e eles foram aprovados, mas veio uma notícia desagradável: o diretor avisou-me de que o professor voltaria a lecionar lá e,

6 O professor João Arbage, além de lecionar Matemática no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne (IME) em Ilhéus, primeira escola pública do interior da Bahia a ofertar o curso ginásial, fundou vários educandários no sul baiano; na vila Pouso Alegre, atual cidade de Almadina, Bahia, criou o Ginásio local.

por tal razão, eu não seria contratado. Voltei de mala e cuia para casa; não envergonhado, mas revoltado pelo papel que fizeram comigo”, ressalta Edivaldo Ribeiro da Silva, entrevistado.

Deslocando-se a Ubatã, encontrou o Pastor da Primeira Igreja Batista, professor de língua portuguesa do Ginásio local e do curso primário do Grupo Escolar Juracy Magalhães, Jerônimo Vieira Lopes; na ocasião, Edivaldo Ribeiro da Silva era membro da Primeira Igreja Batista e, por meio de uma carta escrita por Jerônimo Vieira Lopes ao então diretor Olympio Barbosa Filho, contendo boas referências e elogios à competência técnica do candidato a professor de língua portuguesa, foi encaminhado ao Ginásio de Ubatã.

Apresentando-se à equipe gestora do Ginásio de Ubatã, o diretor informou a Edivaldo Ribeiro da Silva que havia vacância apenas na disciplina escolar de francês no curso ginásial e não em língua portuguesa. Logo, foi submetido a um teste, tendo sido aprovado com louvor e distinção.

Como eu havia cursado francês desde a primeira série ginásial e era uma disciplina escolar com a qual eu me identificava muito, eu abracei a oportunidade, porque era o meu sonho ser professor. Então, comecei a lecionar; de repente, a esposa do diretor do Ginásio, que era a professora Sara e a irmã dela, professora Angelina Viana, começaram a me fazer perguntas sobre morfologia e sintaxe; escreviam orações no quadro para que eu as analisasse. Quando menos espero, a professora Sara me deu uma série para que eu fosse lecionar língua portuguesa. Foi justamente para a turma em que a professora Waldete Silva Cerqueira⁷ era aluna. A partir de então, todas as séries ginásiais eram turmas minhas de francês e uma de português.”

“Na década de 1960, os livros de Aída Costa traziam muitos textos. Então, trabalhávamos assim: primeiro, o aluno tinha que dizer o tipo de texto: se era técnico, literário ou científico, por exemplo. Depois, analisávamos morfológica e sintaticamente palavras e períodos (E.R.S, entrevistado).

Tangido pelo ideal de educar os menos favorecidos, Edivaldo Ribeiro da Silva aliou-se ao então prefeito de Gongogi, Bahia, Elton Vasconcelos, com a finalidade precípua de implantar um educandário gratuito para a comunidade gongogiense, uma vez que só havia escolas primárias no município. Para ingressar no curso ginásial, os jovens tinham de se deslocar a Ubatã, Ubaitaba ou a outras cidades, conforme o seguinte relato:

7 Filha de Sidelsina Silva de Jesus e Fidelcino Silva, Waldete Silva Cerqueira nasceu em 10/08/1951 e faleceu em 03/09/2006; egressa da turma de concluintes do curso de Magistério de 1º grau do ano de 1974 do Colégio Estadual de Ubatã, foi aprovada em concurso público da rede estadual baiana para lecionar estatística; em 1976, após tomar posse como professora concursada no Colégio Estadual de Ubatã, lecionou estatística, matemática e inglês; em seguida, concluiu o curso de Letras (Português/Inglês) na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e passou a ministrar aulas de língua portuguesa e língua portuguesa e literatura brasileira no mesmo colégio.

Eu expliquei os trâmites legais ao prefeito e, em seguida, fomos ao encontro do dr. Luiz Rogério de Souza, responsável pela CNGE na Bahia. Ele nos mostrou os requisitos necessários para que fosse possível implantar o Ginásio de Gongogi; dias depois, Elton Vasconcelos compôs o setor local da CNGE e, assim, conseguimos implantar o educandário lá. Fui traído, porque, após organizar tudo, o prefeito nomeou outro para diretor e não eu. Mesmo assim, com profissionalismo, promovi o exame de admissão ao Ginásio; na ocasião, foram três turmas, perfazendo 102 candidatos.

Com o Ginásio de Gongogi já implantado, Edivaldo Ribeiro da Silva convidou alguns professores de Ubatã para lecionar lá.

O amor às questões linguísticas fê-lo ingressar, inicialmente, no curso de Letras na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI); um desentendimento com um professor, no entanto, levou-o a optar por Pedagogia, curso concluído com louvor.

O professor Edivaldo Ribeiro da Silva, um verdadeiro baluarte da educação ubatense e gongogiense, foi meu aluno no 3º ano do curso normal, em 1968. Na turma dele, lecionei literatura infantil. Inteligentíssimo, é um profundo conhecedor do vernáculo. Fui convidada a dar a aula em Gongogi por ele. Eu e outros professores íamos de Jeep. A contribuição dada por Edivaldo à educação de Ubatã e Gongogi é indelével, nada a apaga.” (C.O., ex-professora do Colégio Normal de Ubatã).

No Colégio Estadual de Ubatã, o professor Edivaldo atuou como vice-diretor e professor de francês, língua portuguesa, língua portuguesa e literatura brasileira e matemática. Atualmente, reside na cidade de Itabuna, Bahia.

Dinah Alcântara Costa

Figura 6. Dinah Alcântara Costa Santos



Fonte: Acervo pessoal de Álvaro Santos Monteiro de Oliveira

Filha de Oscar Gesteira Costa e de Ilza Alcântara Costa, Dinah Alcântara Costa (Figura 6) nasceu em 20/11/1930, em Lençóis, Bahia. Aos 19

anos de idade, diplomou-se professora primária no Instituto Ponte Nova⁸, em 05/12/1949, na cidade de Wagner, Bahia.

Em, 01/03/1950, a professora Dinah Alcântara Costa ingressou no magistério primário e ministrou aulas na Escola Rural de Capão Grande, em Palmeiras, Bahia. Em 1951, na cidade de Lençóis, passou a exercer a função de bibliotecária e diretora do Grupo Escolar César Zama.

No ano de 1958, após reconhecimento de sua competência técnica, assumiu a delegacia escolar de Lençóis, cargo no qual permaneceu até o ano de 1962, quando foi lecionar na Escola Rural de Rio Preto, em Palmeiras, Bahia.

Em 1964, Dinah Alcântara Costa Santos, já na cidade de Ubatã, começou a lecionar, concomitantemente, no curso primário, na Escola Agrária e no curso ginásial. No Ginásio de Ubatã, no curso de admissão, lecionou as disciplinas português e matemática.

Em 1966, ano que assinala a implantação do curso normal em Ubatã, no agora, Colégio Normal de Ubatã, a professora Dinah Alcântara Costa Santos passou a lecionar língua portuguesa no curso ginásial; história da Bahia e história do Brasil na 1ª série do curso pedagógico.

Em 1967, nos meses anteriores à demissão e expulsão de seus colegas lençoenses, promovida pelo então prefeito local Jalmiro Rocha e Silva, a professora Dinah Alcântara continuou lecionando português no curso ginásial e história da Bahia e história do Brasil no curso normal. Nesse mesmo período, ingressou num curso promovido pela CADES na seccional de Salvador, tendo em vista atualizar-se. Na ocasião, por já haver constituído família, possuir moradia fixa na cidade e o esposo dela, Walter Mattos Santos, trabalhar na Usina de Funil, administrada pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), permaneceu morando em Ubatã. Após a deflagração de uma greve como resposta à truculência e ao desrespeito com que foram tratados os mestres oriundos da cidade de Lençóis, houve forte vacância nas disciplinas dos cursos ginásial e normal, visto que não havia mão-de-obra qualificada no município para assumir a oferta de certos componentes curriculares. Logo, a professora Dinah Alcântara Costa Santos, que já atuava no curso primário, passou a lecionar outras disciplinas no Colégio Normal de Ubatã, entre elas didática geral, ministrada anteriormente pela professora Angelina Campos Felippi Viana.

O trabalho com a disciplina escolar língua portuguesa a fez ganhar notabilidade como salientam ex-ginásianos:

8 Fundado em 1906 por missionários estadunidenses nas proximidades do povoado de Cachoeirinha, o Instituto Ponte Nova (IPN) teve grande relevância no desenvolvimento do ensino na Chapada Diamantina e na expansão do presbiterianismo no Brasil.

A professora Dinah Alcântara possuía muitos conhecimentos acerca das categorias gramaticais. Ministrava aulas interessantes sobre morfologia e sintaxe. Era uma mestra com ‘m’ maiúsculo.” (A. A. S, entrevistado)

Dinah Alcântara, minha professora, era uma mulher educada e amorosa com o alunado. Não me esqueço das aulas dela, cujo conteúdo influenciou toda a minha vida. Era uma profunda conhecedora do idioma pátrio.” (N. C. S, entrevistada)

Os testemunhos acima evidenciam o papel relevante que a docente desempenhou na formação acadêmica dos ubatenses.

No Colégio Estadual de Ubatã, Dinah Alcântara Costa Santos exerceu diferentes funções: professora regente, secretária escolar, vice-diretora e bibliotecária.

Com seu esposo e companheiro de vida, a professora Dinah Alcântara Costa Santos teve oito filhos. Em 11/10/2010, aos 79 anos, ela faleceu na cidade de Aracaju, Sergipe e, como desejou em vida, foi sepultada em Ubatã. Atualmente, o prédio em que funcionou Escola Agrária, unidade escolar em que ela atuou, instituição cedida à rede estadual em 1967 e denominada na ocasião Grupo Escolar Nossa Senhora da Conceição abriga duas escolas municipais: a Nossa Senhora da Conceição, municipalizada em 2017, e uma, cuja patronesse é ela, por isso a unidade escolar foi batizada de Escola Dinah Alcântara Costa Santos.

Sara Campos Felippi Barbosa

Figura 7. Sara Campos Felippi Barbosa



Fonte: Acervo pessoal de Marilda Ferreira da Nova.

Filha de Jorge Alexandre Felippi, um sírio com ascendência grega e Etelvina Campos Felippi, Sara Campos Felippi (Figura 7) nasceu em 28/12/1924, em Salvador, Bahia. Aos 22 anos, em 1946, diplomou-se professora pública no Instituto Ponte Nova.

Em 1948, ingressou no magistério primário e, em 1953, no curso secundário,

ministrando aulas de trabalhos manuais e de desenho, em Lençóis, Bahia.

Em 1950, casou-se com Olympio Barbosa Filho, que esteve prefeito de Lençóis em 1959 e administrador de várias cidades satélites no Distrito Federal após a saída de Ubatã, em 1967; em razão do cônjuge, passou a chamar-se Sara Campos Felippi Barbosa.

Entre os anos de 1954 e 1961, lecionou várias disciplinas escolares: desenho, canto orfeônico, trabalhos manuais, artes industriais e ciências naturais no curso ginásial. No ano de 1958, obteve o registro da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) em língua portuguesa sob o número 27283, na Seccional de Salvador.

Na Escola Normal de Lençóis, de 1953 a 1963, ensinou diferentes componentes curriculares: higiene, puericultura, artes industriais, biologia, desenho e economia doméstica.

Atuou como secretária do Ginásio e da Escola Normal de Lençóis entre 1963 e meados de 1964.

Em 1964, mudou-se para Ubatã juntamente com o seu esposo Olympio Barbosa Filho, sua irmã Angelina Campos Fellipi Viana e o seu cunhado Renato Pereira Viana.

No Ginásio de Ubatã, entre 1964 e 1965, lecionou ciências naturais para a 1ª, 2ª e 3ª séries e língua portuguesa para a 3ª e 4ª séries. Entre ex-ginásianos, é considerada a inovadora do ensino de língua portuguesa no educandário, visto que, para fomentar a expressão oral dos estudantes, promovia atividades lúdicas, como uma espécie de um “programa semanal”, em que os alunos cantavam músicas, declamavam poesias e realizavam apresentações diversas.

Em 1966, junto com sua irmã, professora Angelina Campos Fellipi, seu cunhado Renato Pereira Viana e Olympio Barbosa Filho, seu esposo, implantou o curso normal em Ubatã, criando a Escola Normal local. Entre os ubatenses, havia o sonho de que seus filhos pudessem continuar os estudos do curso ginásial sem se deslocar para outras cidades. Logo, com vasta experiência na oferta do curso pedagógico na cidade de Lençóis e esforços envidados por eles, os mestres lençoenses concretizaram tamanho desiderato.

Na Escola Normal de Ubatã, anexa ao Ginásio de Ubatã, Sara Campos Fellipi Barbosa, lecionou biologia, economia doméstica e educação moral e cívica. Atuou, também, em 1967, como secretária do curso normal, com registro sob o número 7941.

Em 1991, após anos de dedicação à causa educacional, aposentou-se no Distrito Federal e, em 2005, faleceu. Sara Campos Felippi Barbosa deixou um vasto legado pelos diferentes rincões brasileiros por que passou.

Vilma Luzia Cruz

Figura 8. Vilma Luzia Cruz



Fonte: Acervo pessoal de Cleon Cruz Santana.

Filha de Manoel Alves Cruz e Áurea das Dolores Cruz, Vilma Luzia Cruz (Figura 8) nasceu em 14/12/1944, em Cachoeira do Pau, atual Ibirapitanga, Bahia.

Nem mesmo as dificuldades comuns nos anos de 1950 e 1960 impediram Vilma Luzia Cruz de ingressar no Colégio Nossa Senhora das Mercês, referência na oferta do curso pedagógico na Bahia. Gerida pela mãe Maria do Rosário de Almeida, a instituição foi responsável pela formação acadêmica de várias ubatenses e de professoras radicadas no município; algumas delas na condição de bolsistas.

Após diplomada professora primária, Vilma Luzia Cruz começou a lecionar no Colégio Normal de Ubatã num período considerado crítico da história da educação ubatense, caracterizado por fortes perseguições político-partidárias, atraso no pagamento de proventos, demissões de professores, mudanças constantes nos corpos administrativo e docente da instituição.

No Centro Municipal de Educação de Ubatã, (CEMEU), Vilma Luzia lecionou didática, didática dos estudos sociais, higiene, puericultura, língua portuguesa e literatura brasileira.

Além de atuar nos cursos ginásial e normal, a professora Vilma Luzia Cruz prestou concurso na Secretaria Estadual de Educação da Bahia e foi aprovada. Como se inscreveu no certame para Ibirapitanga, preferiu ser lotada inicialmente, em 1972, no Grupo Escolar Francisco Conceição Pedreira, localizado no distrito de Camamuzinho.

Após lecionar em Camamuzinho, Ibirapitanga, Bahia, como já era

professora do Colégio Estadual de Ubatã, solicitou remoção para o Grupo Escolar Juracy Magalhães, onde atuou no curso primário. A sua notabilidade, no entanto, deu-se como professora de língua portuguesa, conforme asseveram os depoimentos a seguir de ex-ginasianos.

A professora Vilma Luzia era quase perfeita. Teve uma formação excelente. Era técnica, assídua e pontual. Ensinava 100% dos conteúdos de língua portuguesa no Colégio Estadual de Ubatã. Era muito exigente no Juracy Magalhães também. Ela deu uma grande contribuição para a educação das famílias ubatenses (N.C.S, entrevistada).

Uma professora vanguardista. Ela conhecia a morfologia, a sintaxe e a semântica perfeitamente. Era incisiva no que ensinava. Amava os clássicos da literatura brasileira. Em suas aulas, estimulava a prática da leitura e olha que tínhamos poucos recursos (IM. L, entrevistada).

Lembro-me das aulas de língua de portuguesa, que eram dadas com muita precisão e conhecimento. Havia apresentação de contos, hinos, poesias, histórias e leitura de romances. Durante as aulas de leitura, ela solicitava que ficássemos em pé e, com o corpo ereto, lêssemos os parágrafos do texto. Vilma Luzia Cruz era querida, maravilhosa, inteligente e uma mestra inesquecível. Saudades eternas (N.A.A., entrevistada).

Estudiosa, dedicada às lides docentes e amante do idioma pátrio, Vilma Luzia Cruz ingressou no curso de Letras (Inglês/Português), na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e concluiu a licenciatura com distinção; participou, durante a sua atuação como professora, de cursos de atualização e aperfeiçoamento em diferentes rincões brasileiros, incluindo Minas Gerais.

Num dia em que estava ministrando aula no Colégio Estadual de Ubatã, sofreu um acidente vascular cerebral (AVC), o qual a deixou com sequelas gravíssimas, dependendo de cuidadoras e sem falar por aproximadamente oito anos. Antes de vir a falecer, foi homenageada como patronesse de uma instituição de ensino da rede municipal, batizada de Escola Vilma Luzia Cruz, situada na rua Lauro de Freitas, Bela Vista, em Ubatã. Em 31 de dezembro de 1993, aos 49 anos, o passamento precoce da “mestra vanguardista” consternou a comunidade local. Postumamente, ainda nos anos de 1990, a Caixa Escolar do Colégio Estadual de Ubatã, um dos programas responsáveis pelo financiamento da unidade escolar foi denominada “Caixa Escolar Vilma Luzia Cruz”. A relevância da professora Vilma Luzia Cruz reverbera entre os ubatenses na atualidade.

Idalva da Silva Café

Figura 9. Idalva da Silva Café



Fonte: Acervo pessoal de Lourdes Café.

Filha de Antônio Silva Café e Isabel Silva Melo, Idalva da Silva Café (Figura 9) nasceu 19/09/1943, em Rio Novo, atual município de Ipiaú, Bahia.

De família humilde, Idalva Café e duas irmãs conseguiram ingressar no Colégio Nossa Senhora das Mercês, entidade confessional católica, gerida pela madre Maria do Rosário de Almeida, em Santo Antônio de Jesus, Bahia.

O nosso pai era um trabalhador, um homem humilde. Ele não tinha condições de matricular uma filha lá no Colégio Nossa Senhora das Mercês, imagine três. Éramos bolsistas. Idalva, eu e Zita. A madre Maria do Rosário nos sustentou. Que Deus abençoe aquela alma, aquela pessoa maravilhosa que educou muita gente!, destacou a irmã dela, Lourdes Café.

Em 09 de dezembro de 1967, Idalva da Silva Café diplomou-se professora primária no Colégio Nossa Senhora das Mercês e, no ano seguinte, já formada ingressou como professora no Colégio Normal de Ubatã, para lecionar educação física e desenho.

De volta a Ubatã, a jovem Idalva Café engajou-se na reestruturação do diretório local do Partido de Representação Popular (PRP), tornando-se secretária dele. Num período, caracterizado pela falta de professores formados para ministrar aulas no Colégio Normal de Ubatã, reflexo ainda da demissão do grupo lençoense, Idalva da Silva Café assinou um contrato temporário na Secretaria Estadual de Educação da Bahia, autorizado pelo decreto governamental 21.106, publicado na edição do Diário Oficial do estado em 15 de janeiro de 1969; na ocasião, o professor Luiz Navarro de Britto estava secretário de Educação e Cultura da Bahia.

Em 1969, a professora Idalva passou a lecionar desenho aplicado, jogos

e recreação, desenho, educação física e história do Brasil no Colégio Normal de Ubatã.

A partir de 1970, passou a lecionar língua portuguesa no Colégio Normal de Ubatã. Há vários registros nos diários de classe acerca das aulas ministradas por ela. Percebe-se uma ênfase em aspectos morfológicos e sintáticos da gramática normativa.

Em 01/06/1970, foi designada para lecionar no curso primário, no Grupo Escolar Luiz Viana Neto. Entre os anos de 1978 e 1987, atuou como vice-diretora dessa mesma unidade escolar.

A professora Idalva era competente e sempre solicitava a escrita de cartas, bilhetes, ofícios e outros tipos de correspondência. Costumava escrever o conteúdo no quadro e ir explicando tudo sem auxílio de livros. Uma professora de verdade (I.M.L., entrevistada).

O ensino que a professora Idalva Café ministrava não era tão tradicional. Declamávamos poemas, líamos constantemente, aprendíamos as categorias gramaticais, classificávamos orações. Era uma professora educada e muito dedicada ao que fazia. Teve uma formação rígida em colégio de freiras, mas, na sala de aula, era moderna (R. J. S., entrevistado).

Idalva da Silva Café aposentou-se por meio de portaria publicada no Diário Oficial da Bahia em 17/05/1995 e, em seguida, mudou-se para São Paulo, onde residiu até o seu falecimento, em 13/05/2017.

Geraldina Dinah Amorim dos Santos

Figura 10. Geraldina Dinah Amorim dos Santos



Fonte: Acervo pessoal de Vera Lúcia Amorim Tavares.

Filha de Salvador Pedreira Amorim e Marieta Boaventura Amorim, Geraldina Dinah Boaventura Amorim (Figura 10) nasceu em Feira de Santana, em 29/01/1922.

Quando criança, tinha sonhos diversos do que seria na idade adulta. Prevaleceu, no entanto, o amor à educação. Na década de 1940, diplomou-se professora primária na Escola Normal de Feira de Santana.

Ainda em Feira de Santana, após diplomada professora primária, começou a lecionar e conheceu Mário Tavares dos Santos, médico graduado pela Faculdade de Medicina da Bahia no ano de 1935.

Encantado com a beleza da jovem Geraldina Dinah, Mário Tavares dos Santos passou a ir com frequência a Feira de Santana, sob pretexto de visitar uma irmã dele. Iniciaram, então, um namoro e, em seguida, casaram-se.

Durante um curto período, o casal residiu em Muritiba, Bahia, onde, em 16/02/1944, nasceu a filha do casal Vera Lúcia Amorim Tavares.

Deslocando-se de Feira de Santana para Ubatã, a professora Geraldina Dinah Amorim dos Santos e o dr. Mário Tavares dos Santos tiveram de usar vários meios de transporte; a viagem foi longa e só foi possível chegar ao destino desejado no lombo de cavalo.

Em Ubatã, lecionou, inicialmente, na escola isolada Rui Barbosa. Em 1962, com a implantação do Ginásio de Ubatã, passou a ministrar aulas de Educação Física também. Além disso, atuou como vice-diretora do recém-inaugurado educandário.

Em 1963, com a saída do médico Paulo Romero de Barros Machado da direção do Ginásio de Ubatã, foi convidada por representantes do setor local da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNGE) para gerir a escola, mas preferiu permanecer atuando como professora.

A expansão de matrículas no Ginásio de Ubatã, vez que o número de turmas do curso ginásial aumentava ano após ano tornou propício o fato de o então diretor Olympio Barbosa Filho convidar a professora Geraldina Dinah Amorim dos Santos para ministrar aulas de língua portuguesa. O depoimento a seguir é um de um ex-ginasiano:

A professora Geraldina Dinah era muito capacitada, dominadora do idioma pátrio, excelente em pontuação gráfica e ministrava aulas interessantes com um conteúdo variado; havia um destaque para as categorias gramaticais e a sintaxe. Ademais, a caligrafia dela chamava atenção. Muito católica, ela falava sobre passagens bíblicas durante as aulas (A. S.A., entrevistado).

Por meio do decreto 199/67, datado de 22 de fevereiro de 1967, a professora Geraldina Dinah Amorim dos Santos foi nomeada Conselheira do Departamento Municipal de Educação pelo então prefeito Hamilton Fernandes Motta.

Em 01 de julho de 1970, por meio de convênio assinado entre a Prefeitura Municipal de Ubatã e o governo estadual, foi inaugurado, no bairro Esperança, o Grupo Escolar Luiz Viana Neto, data a partir da qual, Geraldina Dinah assumiu

a direção dessa instituição de ensino.

Segundo documentos analisados durante a execução desta pesquisa, ainda em andamento, a professora Geraldina Dinah promovia palestras que tematizam, dentre outros assuntos alimentação saudável e práticas higienistas.

Após décadas de dedicação às lides docentes e de contribuições significativas à educação ubatense, aposentou-se em 15/12/1979. Em, 20 de agosto de 2011, aos 89 anos, a professora Geraldina Dinah Amorim dos Santos faleceu, em Salvador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo integra uma pesquisa, cujo objetivo é contribuir para a produção de uma história do ensino da língua portuguesa no Brasil e, especialmente, na Bahia, tendo como recorte espacial o Ginásio de Ubatã, nos anos de 1962 a 1972, primeira década de funcionamento desse educandário.

Perseguindo essa finalidade, optou-se, inicialmente, por fontes escritas. A escassez delas, no entanto, motivada, principalmente, por arrombamentos de que o Colégio Estadual de Ubatã foi alvo fez com que se buscasse a História Oral como metodologia, a fim de coletar narrativas, por meio da técnica de entrevista, com ex-alunos dessa escola, tendo em vista que, ultimamente no campo historiográfico, tem havido uma revalorização de análises que privilegiam o qualitativo e o resgate das experiências individuais.

O Ginásio de Ubatã, ao longo de seus primeiros oito anos de existência enfrentou problemas de ordem orçamentária, visto que, até 1970, foi um educandário supostamente gratuito, cujo ingresso de parte da população ubatense em idade escolar na instituição esteve condicionado à aprovação no exame de admissão ao ginásio, ao pagamento de matrícula e mensalidades, além da aquisição de cinco livros obrigatórios e fardamento completo.

Às famílias carentes, eram concedidas bolsas de estudo. Em documentos consultados, não há clareza quanto aos critérios de concessão dessas bolsas. Alguns entrevistados relataram que pais ou responsáveis tinham de procurar vereador, prefeito ou pessoas influentes da sociedade local e solicitar tal benefício.

A Escola de Aplicação do Colégio Normal de Ubatã, criada em 1966 pela professora de didática Angelina Campos Felippi Viana, foi um projeto descontinuado em razão da perseguição sofrida pelos docentes lençoenses, empreendida pelo então prefeito Jalmiro Rocha e Silva.

A truculência e o desrespeito com que foram tratados os docentes oriundos da cidade de Lençóis teve motivação político-partidária. Entre os entrevistados, nesta etapa inicial desta pesquisa ainda em andamento, houve unanimidade em relação à interferência de políticos locais no andamento de questões

respeitantes à gestão do educandário como fator determinante para o clima de instabilidade que se instalou na escola a partir de 1967.

Qualquer análise empreendida acerca do ensino de língua portuguesa ou a respeito de outra disciplina escolar, precisa considerar que questões que vão desde o seu surgimento, conteúdo, suas condições internas, seu processo de produção, circulação e até de interpretação são assinalados por relações existentes entre as dimensões política e pedagógica em que o currículo se assenta. Pode-se, desse modo, evitar exames preconceituosos e desvinculados das concepções e dos paradigmas vigentes em cada época.

Pode-se afirmar que o ensino de língua portuguesa no Ginásio de Ubatã apresentou acentuada heterogeneidade de sentidos em relação às práticas, vez que foram caracterizadas, de forma predominante, pela concepção de linguagem: “expressão do pensamento”. Os normalistas que lecionaram língua portuguesa no Ginásio de Ubatã no período em questão estudaram, predominantemente, em escolas confessionais ligadas às religiões católica presbiteriana e batista.

REFERÊNCIAS

- BENJOINO, José Amaro. **Uma história de fé: primeira Igreja Batista de Ubatã**, da origem até os dias atuais. [s.l]: Sem editora, 2009.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FRAGO, Antonio Viñao, A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandez Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 173-215, Set./Dez, 2008.
- GATTI JÚNIOR. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 42 – 71, jan./jun., 2009.
- LUÍS, José. **Memórias de Ubatã**. [s.l]: sem editora, 1996.
- SANTOS, Lucíola Licínio C.P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.
- SOARES, Magda Becker. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-177.

LAVOISIER, A EDUCAÇÃO QUÍMICA E A NEGAÇÃO DO PASSADO

Samuel Robaert¹

Damaris Wehrmann Robaert²

INTRODUÇÃO

Este texto se constitui em um estudo qualitativo de natureza teórica e amparado na Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, para a qual os conceitos de preconceito, tradição e autoridade são centrais no movimento compreensivo humano.

Este movimento hermenêutico se mostra, neste texto, no interesse que desponta desta investigação em melhor compreender as visões das relações entre o passado e o presente que existiam até o século XVIII e aquelas advindas da Química moderna, e que continuam a chegar até a Educação Química, desde o que Antoine Lavoisier denominou de “revolução” na Química (ALFONSO-GOLDFARB; FERRAZ, 1993; ZATERKA; MOCELLIN, 2022) e seus desdobramentos no seu programa pedagógico para a Educação Química.

A Hermenêutica Filosófica questiona a postura pretensamente objetivadora do sujeito moderno - uma característica das ciências modernas da natureza - entre as quais se insere a Química. Nesta, o investigador pretende, desvencilhando-se de si mesmo, compreender os fatos históricos naquilo que eles foram, como se fosse possível retornar ao passado e compreender os fatos por eles mesmos, desconsiderando que o próprio pesquisador é, ele mesmo, parte da história.

Neste tipo de entendimento, o passado é algo a ser esquecido, pois, no seu entender, não exerce qualquer influência sobre aquele que busca compreender. Diferente disso, Gadamer afirma que a compreensão, por exemplo, de textos históricos, não é possível como pretendeu o historicismo, para o qual se buscava adentrar na subjetividade do autor da obra, buscando compreender

1 Licenciado em Química, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professor de Química no Instituto Federal Farroupilha. samu_robaert@yahoo.com.br.

2 Psicóloga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo PPGE da UFSM, Psicóloga no Instituto Federal Farroupilha. damaris.robaert@iffarroupilha.edu.br.

aquilo que ele quis dizer, ou seja, toda a subjetividade e intencionalidade de sua obra.

Por mais que as modernas ciências da natureza tenham a pretensão de compreender as coisas libertando-se de qualquer pressuposto e intencionalidades prévias, compreender algo envolve, necessariamente, a participação daquele que compreende naquilo que é significado. Pressupõe, então, a interpretação e a aplicação de algo do intérprete, no presente, do que lhe chega do passado, pela tradição, que é linguagem. Assim, Gadamer criticou a pretensão das ciências modernas da natureza de, através do método, romperem com a tradição histórica, que nos chega pela linguagem, tornando a razão o único critério de cientificidade, e desconsiderando outros conhecimentos, não passíveis de serem enquadrados pelo método, como a história, a arte e a linguagem. Segundo Gadamer (2015), isso relegou às ciências humanas uma suposta falta de cientificidade, o que as provocou, inclusive, a buscarem no método das ciências da natureza um amparo na busca por legitimidade.

Negar o passado e a sua história, em um eterno movimento que pretende, ao deslegitimar o passado e sua tradição, sempre recomeçar como se este pudesse ser esquecido ou ignorado, é uma característica do pensamento moderno muito presente na Educação e na Educação Química em específico. Esta compreensão motiva este estudo teórico a resgatar, com apoio na Hermenêutica Filosófica, a importância do passado na compreensão do fazer da docência em química.

A Hermenêutica Filosófica pretende justamente resgatar os conceitos de preconceito e reabilitar a tradição, mostrando que a compreensão sempre é historicamente situada. Se algo compreendemos, isso somente é possível a partir dos preconceitos e da tradição na qual estamos imersos e através dos quais somos capazes de compreender. Assim, retomando a autoridade da tradição, tão combatida pela Modernidade por ser considerada dogmática e irracional. Para a Hermenêutica Filosófica, os preconceitos e a tradição assumem um caráter provocativo de perguntas, e sempre são o ponto de partida daquele que busca compreender algo.

A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMO UM CAMINHO DE COMPREENSÃO

O estudo teórico que aqui delineamos se ampara na Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, para quem o compreender humano não é algo que possa ser relegado exclusivamente a grupos de pesquisa, salas de aula ou laboratórios. Antes, é algo que constitui o ser humano, é ontológico e, por isso, antecede toda e qualquer pretensão do método de determinação do que seja a verdade. Para a Hermenêutica Filosófica, em toda compreensão há uma implicação daquele que busca compreender – o intérprete – e envolve interpretação e aplicação de forma indissociáveis.

Para a Hermenêutica Filosófica, que difere muito da antiga hermenêutica metodológica, tomada como um conjunto de métodos através dos quais se pretendia trazer à luz trechos obscuros de livros ([GADAMER, 1968] GRONDIN, 2012), o ato de interpretar envolve, a exemplo do mito de Hermes³, uma tradução: “A contribuição da ‘hermenêutica’ sempre será fazer essa transposição de um universo dos deuses para o dos homens, do universo de uma língua, estrangeira, para o universo [...] da própria” ([GADAMER, 1968] GRONDIN, 2012, p. 76). Pois,

a exemplo de Hermes, cada ser humano é um hermeneuta. Ele é portador, mensageiro e intérprete de uma mensagem que vem de longe e na qual ele mesmo se move enquanto ele é sustentado. Trata-se da tradição na qual a subjetividade de cada ser humano se constitui e re-constitui, que se apresenta concretamente na forma de linguagem (KRONBAUER, 2022, p. 30-31).

A tradição à qual Kronbauer se refere pode ser compreendida como uma forma através da qual a história e o passado falam no presente e cujo modo de ser é linguagem, pois, a “comunicação entre presente e tradição se dá na linguagem” (GADAMER, 2015, p. 597). Ela “é o acontecer que abre caminho em toda compreensão” (GADAMER, 2015, p. 597).

Assim, traduzir não implica um tipo de adentramento à subjetividade do outro, de modo que não exige compreender o que o outro “quis dizer” – até porque isso não é possível - mas sim aquilo que efetivamente disse. Logo, o intérprete não é alguém que está à margem daquilo que compreende, como quem toma nota em um caderno enquanto vê os fatos acontecerem, mas está implicado com

3 Na mitologia grega, Hermes é um dos deuses do Olimpo, responsável por levar aos humanos as mensagens dos deuses. Por ser a língua dos deuses desconhecida aos humanos, era necessária uma interpretação ou tradução destas mensagens. Diversos autores apontam para uma possível relação entre o nome Hermes e o verbo grego *hermeneuein*, que significa interpretação, mas não há um consenso sobre isso. Apesar de o mito de Hermes ser muito antigo, Platão buscou estabelecer uma origem para este nome, apontando que Hermes estava ligado ao discurso, à interpretação e à transmissão de mensagens, todas ligadas à fala e linguagem.

aquilo que é interpretado, pois aplica algo que lhe chega da tradição do passado, pela história e pela linguagem, no presente.

Intérprete é, então, aquele que dialoga com o texto, que busca compreendê-lo, seja a poesia, a palavra dita, o texto científico, o texto jornalístico ou a carta que lhe foi direcionada ou cujo destinatário se desconhece. Para compreender, ele aplica aquilo que lhe chega pela linguagem, colocando algo de seu, no presente, disso que foi dito ou escrito no passado, já que, “em toda leitura tem lugar uma aplicação, e aquele que lê um texto se encontra, também ele, dentro do sentido que percebe. Ele próprio pertence ao texto que compreende” (GADAMER, 2015, p. 445).

Isso é possível pela fusão do horizonte de compreensão do intérprete com o horizonte do texto. Horizonte é um conceito muito presente em Gadamer, e se refere a um determinado ponto na caminhada de compreensão que fazemos, de onde olhamos para o mundo⁴, constituído na linguagem. Deslocar-se no horizonte de compreensão envolve a ascensão a uma universalidade mais elevada, que supera as particularidades das individualidades para um sentido mais universal e abrangente (GADAMER, 2015, p. 403). É este sentido mais universal que possibilita que nos compreendamos, em termos do partilhamento de conceitos comuns.

Gadamer mostra que, pelo diálogo, torna-se possível a tarefa hermenêutica, e acontece a compreensão. Esta somente é possível no estabelecer de uma linguagem comum entre os dialogantes, sejam eles duas pessoas, ou o intérprete que dialoga com um determinado texto:

Onde o entendimento parece impossível por se falarem “línguas diferentes”, a tarefa hermenêutica ainda não terminou. É ali que a tarefa hermenêutica alcança toda a sua seriedade, a saber, como tarefa de encontrar a linguagem comum. Mas a linguagem comum nunca é algo firmemente dado. É uma linguagem que faz o jogo entre os falantes, que deve permitir o início de um entendimento, ainda que as “opiniões” distintas se oponham frontalmente ([GADAMER, 1975] GRONDIN, 2012, p. 54, entre aspas do autor).

O caminho do diálogo nos assegura, então, um consenso possível diante de “opiniões” conflitantes ([GADAMER, 1975] GRONDIN, 2012, p. 53), já

4 O mundo humano é constituído na e pela linguagem. Os animais têm uma relação com o ambiente, que lhes dá suporte, e permite sua sobrevivência, mas o mundo humano é constituído pela linguagem, que não é a mesma coisa que o ambiente em que o homem vive. Isso não significa que o mundo humano seja feito de palavras, mas que este mundo somente é possível através da linguagem. É neste sentido que Gadamer afirma que “A linguagem [...] serve de base absoluta para que os homens tenham *mundo*, nela se representa o *mundo*. Para o homem, o mundo está aí não como mundo numa forma como está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas este estar-aí do mundo é constituído pela linguagem” (GADAMER, 2015, p. 571, grifos do autor).

que “a verdadeira comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro nem o adiamento ou soma de uma opinião à outra” ([GADAMER, 1970] GRONDIN, 2012, p. 147-148). Pelo contrário, o diálogo transforma a ambos.

Neste movimento compreensivo, somente possível na linguagem e marcado pela assunção de uma linguagem comum, ou o alcance de um sentido mais universal, não é possível ao intérprete colocar-se fora de si mesmo e compreender o texto naquilo que seu autor quis originariamente dizer, pois não é acessível ao intérprete desvencilhar-se do mundo, constituído na e pela linguagem, na qual ele está imerso, desprendendo-se de seus preconceitos. Esta foi uma pretensão da modernidade, que levou ao surgimento de um sujeito desprendido (TAYLOR, 2013), que é aquele que pretende, através desta, objetivar o mundo.

Tal postura requer uma pretensa “neutralidade” do observador, ou seja, um eximir-se de si mesmo, através de “um passo para fora de nós mesmos e uma perspectiva desprendida” (TAYLOR, 2013, p. 193). Para Lawn (2011, p. 60) este é o sonho da ciência, “abolir a especificidade do sujeito e a generalidade da cultura do investigador, e centrar na suposta universalidade comum a todos os sujeitos”. De modo que, “para Descartes, esta universalidade é a razão e a aplicação de um método que, independente das variações em linguagem, cultura, história, etc., sempre produzirá os mesmos resultados e soluções” (LAWN, 2011, p. 60)

Gadamer reabilitou os preconceitos e a tradição, após a “guerra” lançada contra eles pela Modernidade, mostrando que estes não são negativos e nem positivos, mas que simplesmente existem e são fundamentais para o movimento compreensivo humano. Este movimento contra a tradição, que pretendia adotar como único critério de cientificidade a razão, “libertando-a” dos preconceitos e, por consequência, da ação da história, pode ser bem percebida em um dos principais autores da Modernidade, René Descartes. Para ele, o uso da razão seria garantido pelo método, de maneira a evitar a precipitação (preconceitos). Evitar os preconceitos era o primeiro passo do seu método: “o primeiro consistia em [...] evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção” (DESCARTES, 2018, p. 73-75, supressão nossa).

Para Descartes, uma das formas de se efetivar isso, era desconsiderando o passado, pois, para ele a leitura de textos antigos representava uma prisão a um passado cuja tradição nada tinha de relação com o presente, servindo a leitura de textos antigos apenas como curiosidade, ou, como ele mesmo apontou no trecho transcrito abaixo, muitas “histórias e fábulas”, que nada significavam no presente:

Mas julgava ter já dedicado bastante tempo às línguas, assim como à leitura dos livros antigos, às suas histórias e fábulas. Pois é quase o mesmo conversar com as pessoas dos outros séculos como viajar. É bom saber alguma coisa dos costumes dos diversos povos, a fim de julgar mais recatemente os nossos, e para que não pensemos que tudo o que é contra as nossas modas é ridículo e contra a razão, assim como costumam fazer os que nada viram. Mas, quando se gasta demasiado tempo a viajar, acaba-se por ser estrangeiro no próprio país; e quando se é obsessivamente curioso das coisas que se faziam nos séculos passados, fica-se ordinariamente muito ignorante das que se praticam no presente (DESCARTES, 2018, p. 29).

Gadamer questiona esta possibilidade, de pelo uso da razão nos desvinculharmos do passado e sua tradição, apontando que os preconceitos, consequência do modo de ser linguístico do ser humano, existem e são imperceptíveis. Eles são formas primordiais com as quais olhamos para o mundo humano, por estarmos em um mundo de linguagem e, na maioria das vezes, não são percebidos diretamente, pois não é “possível desvelar um preconceito enquanto ele agir continuamente por trás, sem que saibamos, mas somente quando ele for, por assim dizer, suscitado. O que permite suscitá-lo é o encontro com a tradição” (GADAMER, 2000, p. 149).

Não perceber um preconceito implica em os tornar “surdos para as coisas de que nos fala a tradição” (GADAMER, 2015, p. 359). É o encontro com a tradição que suspende os preconceitos, e levanta perguntas. Estas, por sua vez, questionam os preconceitos, permitindo assim que outros significados emergjam.

O que as modernas ciências da natureza buscam, ao pretenderem explicar de forma objetiva, é justamente compreender, como se fosse possível fazê-lo sem qualquer preconceito. Esta característica das ciências modernas, que envolve um pôr-se fora de si mesmo, é impossível para quem lê um texto. Sempre que buscamos compreender algo, partimos do horizonte de onde já nos encontramos e dos preconceitos que já constituem um horizonte do presente. Assim, quando nos propomos a investigar algo, e melhor compreender uma situação, não o fazemos do zero, como quem se coloca a construir alguma coisa totalmente nova, no sentido de romper com tudo o que existia antes. Se compreendemos, o fazemos a partir de um certo olhar sobre o mundo no qual já estamos imersos.

Por isso, a compreensão na Educação Química não se dá ao modo de uma explicação da Química, pautada na relação entre um sujeito objetivador e o seu objeto de investigação, mas sim ao modo da experiência da obra de arte, que possui a estrutura do jogo. Aqui, compreender requer jogar, ou seja, deixar-se ser conduzido pelo jogo. Colocar-se no movimento do jogo implica que estes – os movimentos – são alternados entre o intérprete e a tradição. Compreender é colocar-se em jogo, e isso significa que “nossos preconceitos devem ser colocados em jogo no processo de compreender” ([GADAMER, 1968] GRONDIN,

2012, p. 114), no “intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete” (GADAMER, 2015, p. 388).

Este movimento é orientado pela antecipação de sentido, que acontece pela “comunhão que nos une com a tradição” (GADAMER, 2015, p. 388). Então, se compreendemos, isto é possível pela tradição, mas, ao mesmo tempo, este compreender age sobre a tradição, transformando-a, e a ressignificando, pois em cada momento histórico compreendemos sob um novo ponto de vista, pois o horizonte se amplia continuamente, transformando aquilo que é compreendido. Logo, se falamos em compreender a docência em química, isso já pressupõe que conferirmos a ela outros possíveis significados, pois compreender é sempre, para a Hermenêutica Filosófica, um movimento de ressignificação.

Esta comunhão com a tradição é um processo contínuo de formação, à medida que participamos do acontecer da tradição e continuamos a determinar este acontecer. Este movimento contínuo de significação, que Gadamer chama de círculo da compreensão, não é metodológico, não descreve uma série de procedimentos para algum caminho investigativo, mas uma estrutura ontológica de como compreendemos.

Este movimento circular de compreensão sempre inicia nos preconceitos. Eles são a primeira forma com a qual olhamos para a docência em química, a Educação Química e a própria Química. É a partir deles que compreendemos a Educação, a docência, o seu fazer pedagógico, os seus objetivos, a relação entre professores e estudantes, o papel de uma atividade em um laboratório e da experiência empírica no fazer pedagógico da docência em química.

Logo, neste estudo, buscamos questionar alguns preconceitos sobre a docência em química e seu fazer pedagógico. Em especial, procuramos destacar aquele que toma a docência como algo que sempre deve romper com o passado, de modo a privilegiar o novo, a novidade e a inovação, em detrimento do que é mais antigo e, por isso, tomado como ultrapassado e que nada mais tem a falar ou ensinar.

Para isso, refletimos, a partir do verbete *Chimye*, de Francois Gabriel Venel, publicado na Enciclopédia de Diderot & D’Alembert e a apresentação do Tratado Elementar de Química, de Antoine Lavoisier, um tratado didático pedagógico, no qual ele buscou desenvolver uma nova nomenclatura para a Química e um novo estilo pedagógico para sua docência, sobre diferentes visões quanto ao passado que existiram até a Idade Média, e o preconceito contra o passado e a tradição que passou a ser cultivado a partir do período da Modernidade.

OS PRECONCEITOS CONTRA A TRADIÇÃO E SUA REABILITAÇÃO PELA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Falar em tradição e em passado, na Educação em geral e, no que tange a este estudo, na Educação Química, não é encarado de forma positiva pela grande maioria dos envolvidos no processo educacional. A palavra tradição e toda a sua extensão e impacto sobre o fazer docente não são bem-vistos na Educação, uma *práxis* humana que, apesar de ser muito conservadora, parece ser avessa a esta ideia.

Quando se busca desqualificar alguma prática pedagógica, costuma-se chamá-la de “tradicional”. Da mesma forma, o professor “tradicional” é aquele a quem cabe uma “atualização pedagógica”. Ao contrário disso, a expressão “professor moderno” carrega consigo um ideal de progresso e “eficiência”, atribuídos ao portador das soluções para os problemas educacionais, e que, portanto, arrasta consigo a pretensão triunfalista da Modernidade.

Não por acaso a origem da palavra moderno está em oposição ao que é antigo. Seu significado, dentre outros, pode estar relacionado com algo “pertencente aos nossos tempos, à nossa época” (MODERNO, 2023), ou ainda “que rompe com os modelos tradicionais ou convencionais” (idem), o que demonstra que o significado da palavra é também associado a uma ideia de ruptura com o passado e a tradição. Assim, a moderna pedagogia, ou a moderna docência seria aquela que tem a pretensa capacidade de romper com a tradição pedagógica anterior. Da mesma forma, o professor moderno, para além de se opor ao mais antigo, carrega consigo o caráter transgressor da inovação, que rompe com aquilo que estava até então estabelecido.

Este entendimento se mostra na origem da palavra moderno, que está relacionada ao advérbio latino “*modo*”, que significa “agora mesmo” (ABBAGNANO, 2007, p. 679), expressando um sentido de contemporaneidade e em oposição ao que é anterior. Então, o sentido da palavra também está associado a algo novo e que, portanto, rompe com aquilo que é antigo e mais “tradicional”, sendo por isso, associada à ideia de mudança, transformação e progresso. Assim, a palavra tradição, na Educação está associada ao conservadorismo, que é visto como contraditório com os objetivos educacionais modernos de “racionalidade, liberdade, autonomia e cidadanias críticas” (LEIVISKA, 2015, p. 583, tradução nossa).

Muitos pesquisadores na área da Educação Química e, em especial, os que se dedicam a sua docência, demonstram certa inconformidade com a permanência de uma tradição da docência, ou seja, com a manutenção de muitas práticas entre os docentes, mesmo após anos de pesquisas e proposições metodológicas compreendidas como inovadoras e, por isso, questionadoras da legitimidade de práticas anteriores, tidas como mais tradicionais. Laszlo, por exemplo, apontou que “o principal obstáculo enfrentado por um professor de química é

a tradição, ela atua como uma pedra de moinho em seu pescoço” (LASZLO, 2011, p. 1671, tradução própria).

Neste mesmo sentido Schnetzler e Antunes-Souza (2018) compreendem que a principal tarefa dos pesquisadores na área de Ensino de Química é “combater o ensino tradicional de Química e a formação docente baseada na racionalidade técnica” (SCHNETZLER; ANTUNES-SOUZA, 2018, p. 3). Para os autores, a motivação principal da pesquisa na área da Educação Química seria propor alternativas metodológicas para romper com o “ensino de química tradicional” (idem, p. 3).

Aqui, a palavra tradição é carregada de uma conotação negativa, como a que lhe foi imputada pela Modernidade, e está muito distante de ser compreendida como algo a partir do qual muitas possibilidades se abrem. Por outro lado, percebemos que sucessões de alternativas metodológicas pretensamente inovadoras, não agem sobre o pano de fundo da docência, ou seja, se alteram as metodologias, se buscam inovações constantes, mas a compreensão que a docência possui das implicações de seu próprio fazer permanecem, demonstrando a força da tradição e a importância do encontro com ela, para que, a partir dela, seja possível buscar novos significados e não na forma de algum tipo de negação ou rompimento.

Por isso o educador Miguel Arroyo se questiona sobre o porquê de os professores, em sua docência, estarem tão próximos aos mestres de outras gerações (ARROYO, 2013), refletindo sobre os saberes e fazeres que se perpetuam no fazer profissional docente, fazendo com que estes guardem em si “o mestre que tantos foram” (ARROYO, 2013, p. 17). Compreende que, mesmo que estes mestres passem por “modernizações”, nunca terão como se desvencilhar por completo, também, dos mestres que foram antes deles. Desta forma, Arroyo percebe que não é possível dialogar sobre a docência, desconsiderando toda a história que ainda age sobre ela.

Esta compreensão sobre a docência em química, que leva a mesma a se sentir convocada a romper com a tradição tem início, na Química, principalmente com Lavoisier, está por todos os lados, mas na Educação e na Educação Química encontra abrigo de uma forma preponderante. Gadamer questionou assertivamente esta conotação negativa imputada à tradição – e aos preconceitos. Para ele, foi “somente na *Aufklärung*⁵ que o conceito do preconceito recebeu o matiz negativo que agora possui” (GADAMER, 2015, p. 360).

Tradição, uma palavra cuja origem é o latim *traditio* (REZENDE; BIANCHET, 2014, p. 430), derivado do verbo *tradere* tem o significado dar, entregar. Assim, *tradere* é dar ou entregar algo para alguém, como quando um pai

5 Trata-se de um amplo movimento que tem início no século XVIII e caracterizado por grandes transformações na Europa, inclusive, com o surgimento da ciência moderna, marcada pelo desejo e tentativa de rompimento com as ideias do passado, considerado místico e dogmático e, ao mesmo tempo, por um olhar otimista em relação ao futuro.

ou mãe transmite para o filho algum costume, um hábito ou mesmo alguma característica capaz de identificá-lo como pertencente a determinado grupo.

Logo, tradição implica em “passar adiante” (LAWN, 2011, p. 54), no sentido de uma ação que é transmitida de geração a geração, se referindo a conservação. Mas os costumes, práticas ou “fazeres” transmitidos como parte de uma tradição não são simplesmente copiadas ou repetidas, como se faz com um produto em uma linha de montagem, mas tudo o que é transmitido está em um constante processo de “re-elaboração, re-processamento, re-interpretação” (LAWN, 2011, p. 54).

Trata-se, a tradição, que nos chega pela história e pela linguagem, de uma estrutura ontológica “em constante estado de autotransgressão e renovação através de novas articulações que recebe na compreensão e, portanto, também é inesgotavelmente aberta a novas interpretações” (LEIVISKA, 2015, p. 588, tradução nossa). Assim, a tradição não pode ser considerada simplesmente um conjunto de crenças irracionais que se opõe a tudo o que for racional, pois incorreríamos em “ignorar que a razão pode, em si, ser uma característica da tradição” (LAWN, 2011, p. 55).

LAVOISIER E A NEGAÇÃO DO AGIR DA HISTÓRIA

A relação dos químicos com a tradição e o passado é motivo de negociação constante (BENSAUDE-VICENT; STENGERS, 1992). Certamente que esta mesma relação conflituosa com o passado também reverbera na docência em química.

Há diferentes entendimentos sobre como deveria ser esta relação. Ocorre, por exemplo, a tentação de recorrer à tradição, como forma de repelir as tentativas de anexação desta ciência pela Física. Mas também há a tentativa de liquidação do seu passado, como se este fosse um pesado passivo do qual precisa se libertar como forma de garantir seu lugar junto às modernas ciências da natureza, já que “a química tornou-se uma ciência libertando-se dos inúteis conhecimentos arcaicos e dos saberes ocultos” (BENSAUDE-VICENT e STENGERS, 1992, p. 8). Somado a estes diferentes entendimentos, há também aquele que compreende que sobre o passado se deve silenciar, e que é, conforme Bensaude-Vincent e Stengers (1992), o que prevalece atualmente.

No entanto, durante o maior período da história humana, prevaleceu a autoridade do passado e da tradição. Ouvir os anciãos, aprender com os mitos dos heróis e suas sagas foi algo que sempre esteve no horizonte, inclusive da Educação, até o início do período moderno, no século XVIII. Isso pode ser bem compreendido através do mito do anão sobre os ombros do gigante, muito conhecida devido

a uma frase atribuída a Isaac Newton, encontrada em uma carta⁶ endereçada por este a Robert Hook, onde Newton lhe responde: “o que Descartes fez foi um bom passo. O senhor acrescentou muito, [...] em especial ao tomar em consideração filosófica as cores das lâminas finas. Se pude enxergar mais longe, foi por me erguer sobre os ombros de gigantes”, conforme citado por Westfall (1995, p. 101).

A metáfora a que Newton faz referência, atribuída a Bernardo de Chartres⁷, pode ser compreendida como uma expressão da forma de olhar para o passado que se tinha até a Modernidade. Nesta, a expectativa que havia era a de olhar mais longe a partir do que já estava estabelecido, ou seja, havia um sentido de cooperação entre os conhecimentos mais antigos com as possibilidades que as novas descobertas científicas traziam.

Este entendimento, de autoridade do passado e da tradição, também aparece no início do período do Esclarecimento, na Enciclopédia de Diderot & D’Alembert. Bensaude-Vincent (2014) mostra que, no alvorecer da modernidade, não havia algum ideal de ruptura com o passado, mas um entendimento de autoridade para com ele e sua tradição, muito embora já se questionasse a visão mística que os acompanhava. Na Enciclopédia podemos ler, no verbete Química (*Chymie* ou *Chimie*), elaborado por Gabriel Francois Venel⁸, como ainda permanecia a ideia da autoridade do passado. É este sentido de autoridade sobre os textos do passado que podemos ler no verbete:

Pode-se esperar obter uma imagem válida dos antigos. Eles são ricos em fatos e em verdadeiro conhecimento químico. Eles são de fato Químicos, mas seu obscurantismo é realmente assustador e seu entusiasmo é desconcertante para o comportamento sábio e sereno da filosofia sensorial. E é muito difícil ver a verdadeira Química na arte sagrada e divina e no rival e corretor da Natureza, como visto pelos primeiros pais da ciência (VENEL, 1753, p. 408, tradução nossa).

- 6 Trata-se de uma correspondência entre Isaac Newton e Robert Hooke, na qual Newton escreve-lhe sobre sua compreensão de que, se olhou mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes. A famosa frase, escrita em 1675, pode ser encontrada em sua versão original em <https://digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/objects/9792>. Trechos da carta podem ser encontrados na obra “A vida de Isaac Newton”, de Richard S. Westfall. Acessos em 14 jul. 2023.
- 7 Filósofo francês do século XII. A ele é atribuída a famosa frase: “Somos como anões sentados nos ombros de gigantes. Portanto, vemos mais coisas do que os antigos e mais distante, não pela penetração da nossa própria vista, ou pela elevação da nossa estatura, mas porque eles nos erguem e nos alteiam de toda a sua gigantesca altura”, conforme citado por Gilson (1995, p. 315).
- 8 Químico, médico e professor que viveu entre 1723 e 1775. Colaborador da Enciclopédia, escreveu o verbete *Chymie*, publicado em 1753. Ali, situa a química em meados do século XVIII e também aponta o cartesianismo ascendente: “Desde a química tomou mais particularmente a forma de ciência, isto é, desde que recebeu os sistemas reinantes da física, tornou-se sucessivamente cartesiana, corpuscular, newtoniana, acadêmica ou experimental; diferentes químicos deram-lhe ideias mais claras, mais ao alcance do modo de conceber dirigido pela lógica ordinária das ciências” (VENEL, 1753, p. 409, tradução nossa).

Apesar de Venel rechaçar as práticas místicas dos antigos químicos, de modo algum ele pretendia desconsiderar a química que se tinha até então. Se ali, ele expressou o desejo de um novo Paracelsus⁹, capaz de revolucionar a química (BENSAUDE-VINCENT, 2014), tal ideia de revolução não expressa qualquer pretensão de ruptura com o passado, pois Venel “suplica” (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 1992, p. 39)

um herói capaz de restaurar o alto perfil da química. Sua visão do futuro foi moldada pelo passado heroico e seu conceito de revolução sugeriu a repetição de um momento passado, um marco que fornece diretrizes para o futuro. Assim, torna-se claro que a maioria dos químicos do século XVIII não precisava de grandes narrativas construídas sobre amplas reivindicações revolucionárias (BENSAUDE-VINCENT, 2014, p. 8, tradução nossa).

Como argumenta Bensaude-Vincent (2014), a ideia de Venel carregava consigo a perspectiva de um futuro moldado a partir do passado dos grandes heróis, artífices de grandes feitos e conquistas, o qual deveria servir de fundamento a uma nova Química. Sua ideia de revolução era centrada no novo, mas ressignificado a partir do passado. Não havia então, até ali, uma compreensão de que o passado deveria ser ignorado, esquecido, ou algo semelhante. Da mesma forma, para Venel, a formação de um químico era algo para quem fosse capaz de assumir a química com uma “paixão de louco”, que exigia uma longa habituação, muita familiaridade com suas questões práticas, mas também com suas questões filosóficas:

Só a quem nunca pôs a mão à obra, ou que nunca soube avaliar o mérito do químico, formado pelo exercício, pelos actos repetidos, é necessário festejar os benefícios da experiência; pois quem viveu seis meses entre as fornalhas, ou quem sabe o que *seja a Química*, esteve ao alcance de ouvir o mais profundo discurso especulativo e experiente do artista sobre a arte, não pode confundir a absoluta superioridade deste último. É a necessidade de todo esse conhecimento prático, a duração dos experimentos químicos, a assiduidade de trabalho e observação que eles exigem, a despesa que ocasionam, os perigos a que expõem, a própria determinação para esse tipo de ocupação que sempre se contrair os riscos, o que fez os químicos mais sensatos dizerem que o gosto pela *química* era uma paixão de louco (VENEL, 1753, p. 421, tradução nossa).

9 Médico, alquimista e filósofo do período do renascimento. Criador de uma “alquimia popular”, pública e espetacular, “suscitando entusiasmos, paixão, controvérsia e hostilidade” (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 1992, p. 38). Foi uma das vozes contra a autoridade escolástica estabelecida. Ele apontava não ver serventia nos conhecimentos dos antigos químicos, demonstrando um aparente desejo de romper com a autoridade. Porém, como demonstra Alfonso-Goldfarb, “por detrás da refutação às ‘autoridades’, feita pelos renascentistas, existe um apoio em suas teorias, maior do que o esperado. Paracelso não é exceção à regra” (ALFONSO-GOLDFARB, 2001, p. 145). Assim, ele pode ser chamado de químico na medida em que opõe à autoridade das doutrinas (CHASSOT, 1994), “o que considera ser a autoridade da experiência, onde ele se vê a si mesmo como um inovador pertencendo a uma história voltada para o futuro” (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 1992, p. 39).

Antoine Lavoisier buscava uma revolução na Química (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 1992), mas isso somente fica mais nítido com o advento da obra “*Reflexiones sur le phlogistique*”¹⁰, em 1785, na qual se consolida a ideia de romper com o passado. Nela, convoca a esquecê-lo, e a assumir a ideia de que o flogisto nunca havia existido (BENSAUDE-VINCENT, 2014). Porém, a convocação ao esquecimento do passado atingiu uma extensão muito mais ampla do que uma “amnésia” em relação ao flogisto, mas sobre toda a história da química, que provinha da alquimia e de práticas muito antigas e mesmo anteriores a esta. Por isso, o início da revolução química, como foi chamada pelo próprio Lavoisier, consistiu em uma espécie de “amnésia” (BENSAUDE-VINCENT, 1990, p. 444, tradução nossa), em que se pretendeu ignorar toda a história da química.

Na moderna química, já não havia espaço para o passado, que passou a ser ignorado. A partir dali uma nova visão de conhecimento químico e, da mesma forma, do seu ensino, passou a ser desenvolvido através de outro fundamento epistêmico, o teórico-experimental, deixando as narrativas históricas para outros profissionais, como os historiadores profissionais da química (ZATERKA; MOCELLIN, 2022).

Lavoisier retirou a história da química de seu Tratado Elementar, trazendo o conhecimento químico de então em uma ordem dogmática, e em um encaimento lógico de proposições que pudessem ser racionalmente justificadas (ZATERKA; MOCELLIN, 2022). Assim, o objetivo do Tratado Elementar de Lavoisier era formar químicos em um ou dois anos, dirigindo-os para operações de laboratório (BENSAUDE-VICENTE; STENGERS, 1992), ideia muito diferente daquela trazida por Venel.

¹⁰ O texto “*Reflexões sobre o flogisto para dar seguimento à teoria da combustão e calcinação*” é uma obra de Antoine Lavoisier, baseada em uma apresentação que ele fez à Real Academia de Ciências em 1783, e que foi publicada por esta mesma Academia em 1786. Nele, Lavoisier busca mostrar as inconsistências da teoria do flogisto para explicar a combustão. As práticas empíricas desenvolvidas por Lavoisier e os resultados obtidos, o levaram a questionar a teoria do flogisto, aceita até então, e a propor reformas na nomenclatura e em diversos conceitos químicos, abrindo espaço para o que muitos autores modernos chamaram de “revolução química” (ALFONSO-GOLDFARB; FERRAZ, 1993; BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 1992; ZATERKA; MOCELLIN, 2022).

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento de um novo programa para a formação de químicos, deixou-se de lado aquela antiga ideia que ainda prevalecia no verbete *Chymie*, na Enciclopédia. Esta ideia ainda demonstrava uma visão de presente a partir dos feitos heroicos do passado e bem representada pelo mito do anão sobre os ombros de um gigante e passou-se a valorizar o presente e o futuro, passando a química e o programa da Educação Química a ser voltado para o futuro.

A modernidade passou então a determinar preconceitos contra a tradição, como se toda ela fosse dogmática, em uma busca por romper com o passado. Este mesmo pano de fundo permanece até os nossos dias e o percebemos bem na Educação, que apesar de mover-se nesta tradição, a nega continuamente, exaltando a novidade em detrimento, muitas vezes, da voz da experiência.

Muito embora Lavoisier e outros químicos do século XVIII tenham convocado os seus pares a olharem apenas para o presente e o futuro, como forma de se libertar do dogmatismo e deixando-se conduzir unicamente pela razão, as heranças da alquimia continuam a se fazerem presentes no fazer docente. Estão presentes de uma forma ou de outra, seja no laboratório ou na linguagem terminológica e hermética e distante da vida dos estudantes, cuja existência está ligada à própria constituição da química como ciência, e que é parte fundamental quanto se pretende, através da Química, fazer educação.

A história continua a agir sobre a Educação Química que temos hoje e, ao contrário do que a formação técnica a que a docência está submetida, e, por isso, a-histórica e a-filosófica (CHASSOT, 1994) leva a docência a acreditar, não há um passado que sucumbiu diante de uma era progressista e científica.

Em suas obras, Lavoisier convocou a uma ruptura com o passado, conclamando a uma espécie de “amnésia”, a partir do qual pensava em “construir” a Química do zero. Compreendemos que esta tentativa continua a reverberar até hoje para a Educação Química e, em específico, no Ensino de Química, seja na exaltação de novas metodologias, do silenciamento dos professores mais experientes, como se nada tivessem a contribuir ou a falar sobre a docência, ou ainda, na constante busca por inovações e novidades, muitas vezes sem dar tempo para que propostas pedagógicas possam ser pensadas e repensadas, amadurecidas e ressignificadas.

Argumentamos que esta tentativa de romper com o passado, através da estigmatização de tudo o que é “tradicional” e a supervalorização do novo e do “moderno” continuam a ser um pano de fundo que ainda age na Educação e, inclusive, na Educação Química, de uma forma mais específica. Mostramos ainda que, à luz da Hermenêutica Filosófica, esta ruptura com o passado é algo impossível, destacando a centralidade dos preconceitos, tradição e autoridade para a Educação de uma forma geral.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p. Tradução da 1ª Edição Brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi.
- ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **Da Alquimia à Química**. 3. ed. São Paulo: Landy Livraria e Editora, 2001.
- ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria; FERRAZ, Marcia Helena Mendes. As possíveis origens da Química moderna. **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 63-68, 1993. Bimestral. Disponível em: https://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=873. Acesso em: 14 jul. 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013. 251 p.
- BENSAUDE-VINCENT, Bernadette; STENGERS, Isabelle. **História da Química**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 402 p. (Coleção História e Biografias). Tradução de Raquel Gouveia.
- BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. A view of the past through the lens of the present. Concluding remarks: concluding remarks. **Chemical Knowledge in The Early Modern World**, University of Chicago Press, n. 29, p. 298-309, 2014. Disponível em: <https://hal.science/hal-01216560>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. A view of the chemical revolution through contemporary textbooks: Lavoisier, Fourcroy and Chaptal. **The British Journal for The History Of Science**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 435-460, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0007087400028089>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CHASSOT, Attico. **Para que(m) é útil o ensino de química?** 1994. 316 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/252647/000095040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método: introdução e notas de Étienne Gilson**. Lisboa: Edições 70, 2018. 152 p. Título original: Discours de la méthode. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9789724422084/pageid/0>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 631 p. Tradução de Flávio Paulo Meurer.
- GADAMER, Hans-Georg. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 141-150. (Coleção Filosofia, 117).

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 949 p. Tradução Eduardo Brandão.

GRONDIN, Jean (org.). **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012. 536 p. Tradução de Enio Paulo Giachini.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Seminário de Pesquisa em Educação I**: texto didático para bases epistemológicas da educação. Texto Didático para Bases Epistemológicas da Educação. 2022. Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=62786>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LAVOISIER, Antoine- Laurent. **Tratado Elementar de Química**. 2. ed. Lisboa: Portugal: Sociedade Portuguesa de Química, 1789. 81 p. Trad. e notas da 2ª edição do “*Traité Élémentaire de Chimie*” (Paris, 1789).

LASZLO, Pierre. Towards Teaching Chemistry as a Language. **Science & Education**, [s. l], v. 22, p. 1669-1706, 5 nov. 2011. Disponível em: <https://link-springer-com.ez47.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s11191-011-9408-6>. Acesso em: 17 ago. 2023.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 3. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. 208 p. Tradução de Hélio Magri Filho.

LEIVISKÄ, Anniina. The Relevance of Hans-Georg Gadamer’s Concept of Tradition to the Philosophy of Education. **Educational Theory**, [s. l], v. 65, n. 5, p. 581-600, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/edth.12135>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MODERNO. In: **Dicionário Brasileiro de língua portuguesa Michaelis** (Brasil) (comp.). Online, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/moderno/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do latim essencial**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 512 p. (Coleção CI). Edição revista e ampliada. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582173190/pageid/4>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ANTUNES-SOUZA, Thiago. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no Campo científico da química. **Educação Química em Ponto de Vista**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 1-19, 18 ago. 2018. Educação Química em Ponto de Vista. <http://dx.doi.org/10.30705/eqpv.v2i1.1049>. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1049>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TAYLOR, Charles. **As fontes do Self**: a construção da identidade moderna. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 670 p. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo.

VENEL, Gabriel François. Chemistry. In: **The Encyclopedia of Diderot & d’Alembert Collaborative Translation Project**. Translated by Lauren Yoder. Ann Arbor: Michigan Publishing, University of Michigan Library, 2004.

<http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.069>. (Acesso em 10 de jul. de 2023). Originalmente publicado como “Chymie,” *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 3: 408–421 (Paris, 1753).

WESTFALL, Richard S. **A vida de Isaac Newton**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. 277 p. Tradução de Vera Ribeiro.

ZATERKA, Luciana; MOCELLIN, Ronei Clécio. **Ensaio de história e filosofia da química**. São Paulo: Ideias & Letras, 2022. 328 p.

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS INTERFACES À SOCIEDADE DO CONSUMO

Gabrielle Silva Gonçalves Passos¹

INTRODUÇÃO

O Projeto de Vida, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contemplar três pilares: pessoal, social e profissional. Sendo o estudante o protagonista nas tomadas de decisões com “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (TENENTE, 2022). Cumprindo assim características adotadas ao Novo Ensino Médio de acordo com a Lei nº 13.415/2017, a lei em destaque no artigo 35-A exige que:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, n.p).

Dessa forma, o Projeto de vida como componente curricular integrado na formação base dos estudantes tomou como objetivo auxiliá-los nas questões socioemocionais, com o intuito de direcioná-los na formação e/ou reconhecimento de suas identidades, bem como os capacitar para a escolha dos itinerários formativos aplicados ao Novo Ensino Médio. Para Tardeli é importante a elaboração de projetos de vida relacionados à identidade como meio de manifestar valores e expectativas para o futuro, pois

à elaboração de suas identidades e de seus projetos de vida para responder às perguntas: quem eu sou? Quem eu quero ser? O que eu quero para mim e para a sociedade? [...] manifestações dos adolescentes referentes aos gostos e preferências, assim como seus valores e expectativas para o futuro (TARDELI, 2010, p. 61).

Dentro dessa perspectiva pode-se analisar que o Projeto de Vida, segundo Tardeli, vem como forma de reafirmar as identidades, baseando-se nas preferências de gostos e valores. Nesta mesma perspectiva, o professor José Moran afirma que o Projeto de Vida utiliza da contraposição entre as emoções e talentos

1 Graduada em licenciatura em História na UNIJORGE e pós-graduada em Coaching educacional, Faculdade Futura. E-mail: gaabrielle7silva@hotmail.com.

dos alunos como forma de motivar a sua evolução em todas as áreas da sua vida. Assim, o professor Moran define que

Os projetos de vida são um componente curricular transversal e visam promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, seus talentos, história e seu contexto. Os projetos estimulam a busca de uma vida com significado e útil pessoal e socialmente, e, como consequência, ampliar a motivação profunda para aprender e evoluir em todas as dimensões (MORAN, 2016, p. 01).

A construção da identidade depende do marco das próprias condições sociais, econômicas e históricas, e dos significados que definem sua cultura local em relação à global (PUIG, 1998). Portanto, deve-se atentar a cultura na qual o indivíduo está inserido na sociedade e é importante reconhecer que a cultura local influencia diretamente na formação identitária (TARDELI, 2010). Pensando na cultura do consumo, tão influente na formação dos adolescentes, através de representações sociais formadas pelo aparelho midiático, Marcelino, Catão e Lima apontam que

a representação é social por ser construída coletivamente como um produto das interações e dos fenômenos de comunicação em uma dada sociedade e no interior de um grupo de pertença; reflete, portanto, o contexto ideológico, econômico e social desse grupo, através do qual são perpassados seus conhecimentos e significados, práticas e comunicações, problemas, estratégias e aspirações. Por isso, as representações sociais se colocam, simultaneamente, como individuais e sociais (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 548).

Assim, pode-se trazer a questão a que este artigo se debruça: “até que ponto a cultura tem influenciado na construção da identidade e no projeto de vida do estudante?” Para responder a esta indagação será utilizado o método de pesquisa descritiva e qualitativa através de análises bibliográficas e suas intertextualidades, pois o presente artigo busca discutir como a sociedade do consumo interfere na construção do projeto de vida do estudante no Novo Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

A construção da identidade é um grande desafio para os adolescentes, principalmente no mundo globalizado, onde se tem informações de tudo em todo lugar no mundo. Muitos não conseguem reconhecer suas origens, culturas e as tradições do seu povo, já que, no seu cotidiano, as culturas consumidas são uma mistura dos aspectos globais enaltecidos pelas mídias. Isso leva aos adolescentes sentirem-se não pertencentes a tal grupo por não se reconhecerem em nenhuma cultura específica.

Essa característica intertextual da identidade é significativamente afetada pelo processo de globalização, e é dotada de um jogo linguagem / discurso, que se torna um dispositivo que pode não só constituir identidade, mas também representar outras experiências sociais. Esse processo pode ser baseado em redes de informação, caracterizadas por tecnologias e métodos espetaculares e interativos que nos permitem experimentar o acesso em tempo real à informação, que paradoxalmente revelam a força e a vulnerabilidade do campo de identidade (FAVENI, s.d, p. 14)

A crise de identidade leva a uma fragilidade na formação do adolescente, condicionando-os a serem influenciados pela sociedade do consumo, que utiliza do aparelho midiático para formar opiniões induzidas a partir do que demanda a chamada Indústria Cultural. Em contrapartida, suas condições socioeconômicas e familiares os conduzem para um reconhecimento identitário. Nesta perspectiva pode-se dizer que eles passam a ter os seus acessos limitados ao consumo das culturas de massa e, segundo Tardeli, a influência da mídia no processo de construção da auto-imagem é condicionante, pois

Neste processo têm uma grande influência, tanto a cultura global que lhes chega por meio das mídias eletrônicas, principalmente a televisão, como a cultura local e as próprias condições sócio-econômicas e culturais da família, da comunidade e da região onde se desenvolvem. Podemos dizer ainda que os meios, os modelos de vida e a imagem do que é ser jovem, difundidos na televisão, representam um poderoso campo de construção de sentidos para os adolescentes e, principalmente, para as meninas. As identificações, que têm lugar a partir das interações com esta mídia, causam impacto na constituição da auto-imagem por causa das representações simbólicas que são estabelecidas. (TARDELI, 2010, p. 70).

A crise de identidade ainda é apresentada por Danza (2019) ao identificar muitos jovens que não formularam projetos para o futuro por terem dúvidas sobre sua própria identidade, as quais os deixavam angustiados, com medo do fracasso e hesitando por conta das incertezas do futuro. Dessa maneira os jovens estão vulneráveis a serem manipulados pela Indústria cultural, que por meio de filmes, séries e propagandas, formam valores e interesses pautados no estilo de

vida definidos pelo consumo.

A cultura do consumo caracterizada, pela emergência das “novas classes médias”, Bourdieu (1997 [1979]) explora duplamente a crise de identidade em massa ao propagar que seus bens, seus serviços e suas experiências, disseminam a incerteza, por meio do sistema de moda, transformando o consumo numa expressão de gosto, valores, visão de mundo, inserção social e identidade que por meio do aparelho midiático os fazem consumirem, ou são consumidos por estes. Assim, a autora Silverstone (2002, p. 150) defende que “consumimos a mídia. Consumimos pela mídia. Aprendemos como e o que consumir pela mídia. Somos persuadidos a consumir pela mídia. A mídia, não é exagero dizer, nos consome.”

Segundo Erikson (1992), a cultura local e as condições sociais vão além desse processo descrito por Tardeli (2010), na qual os adolescentes enfrentam e tentam solucionar os conflitos de sua identidade. A construção da identidade leva em consideração, portanto, as relações com a família, contexto social e escola. De tal forma, a partir da aplicação do Novo Ensino Médio pode-se utilizar do novo componente curricular para auxiliar nesse quesito. Por assim dizer, o projeto de vida é um elemento essencial na construção da personalidade, auxiliando a determinar sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta. Dentro dessa perspectiva a doutora Denise Tardeli aponta que “A configuração, conteúdo e direção do Projeto de Vida estão vinculados ao contexto social do indivíduo, tanto em sua expressão presente como na perspectiva antecipada dos acontecimentos futuros, ou seja, é sempre impregnado de valor” (TARDELI, 2010, p. 64).

O modelo capitalista, pautado em nossa sociedade, sugere a possibilidade da mobilidade social. Assim, muitos estudantes, principalmente de escola pública, criam expectativas de modificarem suas condições de vida e mantêm um estilo de vida pelos padrões estabelecidos pelas mídias. Entrevistas realizadas por Marcelino, Catão e Lima., tendo como público-alvo adolescentes de escolas públicas, informam sobre as perspectivas do projeto de vida para estes estudantes e, assim, foram encontradas respostas acerca de como este novo componente curricular pode garantir oportunidade de inclusão social e melhoria de vida. Portanto,

A intenção de transformar a realidade é sempre voltada para melhorá-la, o que pode ser observado nas falas dos adolescentes que relacionam o projeto de vida à ascensão social via escolarização. O ser “alguém na vida” ou o ser um “Zé ninguém” vai depender daquilo que foi logrado em termos de estudos, ou de educação formal (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 553).

Os adolescentes apresentam nas entrevistas realizadas por Marcelino et. al. que, em seus pontos de vista, a educação formal é o meio para alcançar um bom trabalho. Como consequência alcançariam a estabilidade financeira que almejam para ter um futuro melhor. Nessa perspectiva, pode-se perceber que o modelo capitalista industrial não influencia apenas na idéia do que consumir, mas com o ideal da divisão social do trabalho utilizando da escola como regulamentador das relações de trabalho estabelecidas pós-revolução industrial. Como aponta Marcelino, Catão e Lima

Os adolescentes consideram a educação formal muito importante para a consecução de um trabalho, e, por conseguinte, da estabilidade financeira necessária à formação e à manutenção de uma família. A formação acadêmica figura como via de acesso a uma profissão e a um futuro melhor. A relação educação/trabalho/família e o papel da educação na preparação para o trabalho ao longo do século XX e XX configuraram-se pelo modelo do capitalismo industrial, colocando como uma das principais funções da escola a reprodução das divisões do trabalho e das relações de trabalho do modelo social vigente (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 552).

Do mesmo modo, deve-se atentar ao fato da importância que se tem na influência da indústria cultural para a construção do projeto de vida do estudante. Esta pauta, sua ideia de um futuro mais bem sustentada por um estilo de vida baseado nos modelos estabelecidos nas mídias, fundamenta sua identidade dentro deste conceito. Segundo João Freire Filho (2003), o conceito de estilo de vida vem ganhando destaque nas teorizações da pluralização das identidades no mundo contemporâneo. Tal conceito envolve-se em um projeto de construção e manutenção das aparências e estilos socialmente desejados, que utiliza da expressão cultural para avaliar os indicadores da personalidade e individualidade.

A mídia e o consumo são considerados uma das principais fontes de pertencimento e identidade social, tendo influenciado a construção da identidade e criando formas de relações sociais. A cultura do consumo proporciona o desenvolvimento de novas fontes de identidade ajudando a reconstruir lugares específicos pertencentes à sociedade, gênero, raça e grupos etários (FAVENI, s.d). A compreensão da identidade, portanto, é um processo contínuo de construção, intimamente ligado à história e integrado a uma série de relações sociais (BARROS, 2002). Portanto, pode-se dizer que a cultura do consumo “confirma que as identidades coletivas e individuais se estabelecem por meio da troca, posse e uso de mercadorias antes da geração autônoma, podendo ser vista também como uma nova relação entre poder local e desigualdade” (FAVENI, s.d, p. 14).

CONCLUSÃO

Analisando as relações entre projeto de vida e a sociedade do consumo, percebe-se a crescente influência da indústria cultural que utiliza das mídias para formar opiniões, conceitos e modismos. Pode-se dizer que isso interfere na formação da identidade dos jovens que se sentem perdidos em suas perspectivas de futuro e encontram, nas ideias apresentadas pelas mídias, uma fuga para não se sentirem de tal modo. Dessa forma, traçam seus projetos de vida baseados em representações apreendidas através da mídia que vendem o ideal de estilo de vida.

Assim, evidenciam-se como as relações da identidade e cultura do consumo são influenciadas pela mídia e suas representações sociais, resultando na construção dos projetos de vida do adolescente baseado no desejo do “ter” e não do “ser”. Tornam-se característicos em seus projetos o exemplo de “ter” a vida e os produtos de beleza de um digital influencer ou “ter” a casa, o carro e a conta bancária de um jogador de futebol. Isso demonstra como as representações exaltadas nas mídias resultam no desejo consumista da sociedade capitalista.

Muitos jovens se perdem na construção de seus projetos com o “ter” e não buscam sobre o que querem se tornar. Quais aspectos querem fundamentar sua moral? Quem são? Qual sua cultura? Qual sua identidade? Por não se reconhecerem e estarem perdidos, angustiados, com medo e confusos pelo dinamismo das informações do mundo globalizado, ficam expostos a diversas representações durante todo o tempo vago e se contrapõem a diversas ideias. As representações mostram-se mais atrativas que seguem os direcionamentos familiares, religiosos, morais, étnicos e históricos que permeiam suas vidas.

Dessa maneira, é necessário o Projeto de Vida para utilizar de práticas pedagógicas que estão voltadas para o autoconhecimento. Pode-se dizer que os adolescentes precisam de auxílio para que não venham a ser influenciados pela sociedade de consumo, reforçando a conceituação dos processos de construção da identidade pessoal e social, buscando a elaboração da narrativa autobiográfica para contribuir com essa finalidade. Para que possa ser direcionado a tal modo, faz-se necessária a formação e capacitação dos profissionais de educação que assumem a responsabilidade de trabalhar esse componente curricular. A partir disso, poderão utilizar de métodos pedagógicos adequados no direcionamento dos alunos ao autoconhecimento e reconhecimento de suas identidades.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction – critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1997 [1979].
- DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ERIKSON, E. **Identidad, juventud y crisis**. Madrid: Taurus, 1992.
- FAVENI. **Projeto de vida para o estudante**. s.l, s.d.
- FREIRE FILHO, João. Mídia, consumo cultural e estilo de vida na pós-modernidade. **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 72-97, 2003.
- MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 544-557, 2009.
- MORAN, Jose. **Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação**. 2016. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2016/04/construindo.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.
- TARDELI, Denise D'Aurea. Identidade e Adolescência: Expectativas e valores do projeto de vida. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 2, n. 03, p. 59-74, 2010.
- TENENTE, Luiza. **Entenda o que é 'Projeto de Vida', componente obrigatório do novo ensino médio a partir deste ano**. G1, 12 jan. 2022. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/12/o-que-e-projeto-de-vida-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2022.

UNIDADE III

CLIO E SUAS MÚLTIPLAS FACES:
IDENTIDADES E
CONSTRUÇÕES SOCIAIS

UMA LEITURA BIOPOLÍTICA DE PINTURAS DA HISTÓRIA DO BRASIL¹

Manuel Alves de Sousa Junior²

INTRODUÇÃO

A história da arte é repleta de significados e expressões para uma linguagem de entendimento, geralmente, subjetiva. A representação artística é uma forma que o homem encontrou para expressar-se através de suas produções. Existem vários tipos de artes visuais, como pintura, gravura, desenho, escultura, cerâmica, arquitetura, fotografia e cinema. Para este artigo, vamos nos ater em analisar algumas pinturas representativas da história do Brasil sob as lentes biopolíticas. Biesdorf e Wandscheer (2011, p. 2) afirmam que “O ser humano se utiliza da arte para dialogar com o meio em que vive, a arte somente tem sentido quando sua representação for uma representação social.”.

Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise biopolítica de algumas obras de arte que representam determinados momentos da história do Brasil. A biopolítica de Michel Foucault foi utilizada como lente teórica para análise das obras de arte: “Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles em 1861, “Um Jantar Brasileiro” de Jean-Baptiste Debret em 1827, “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos em 1895 e “A Pátria” de Pedro Bruno em 1919. Todas são pinturas de óleo sobre tela, exceto Debret (1827) que é uma pintura do tipo aquarela sobre papel. Para isto, este trabalho está dividido em uma primeira seção que vai trazer um breve resumo da história da arte no Brasil. Na sequência, faremos a análise biopolítica das obras selecionadas que representam momentos de entrelaçamento entre a história da arte e a história do Brasil dialogando com autores e concluiremos esta pesquisa com as considerações finais.

1 Este artigo foi publicado originalmente pelo autor com o mesmo título na Revista de Tecnologia, Humanidades e Cultura da Faculdade de Tecnologia de Bauru, v. 10, n. 2, dez/2021. Disponível em: https://8d6b9f8a-910d-4c0e-8e2d-f6c0ea7c677c.filesusr.com/ugd/c3ebcb_eac704399f3a4712ab52ee610980702a.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

2 Doutorando em Educação pela UNISC, Biólogo, Historiador, MBA em História da Arte. Professor do IFBA campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação e do Observatório de Biopolítica – OEIO. Bolsista PROSUC/CAPES.

HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

Necessidades, crenças, desejos e sonhos são elementos expressos na arte que está presente na humanidade desde os tempos mais remotos. Todos os povos que já viveram e os que vivem na face da Terra possuem sua história, que pode ser individual ou coletiva e as representações artísticas nos ajudam a entender a história dos povos de cada período. Na pré-história, por exemplo, a arte esteve presente e não tinha relação com beleza ou contemplação estética, mas era realizada como um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana pela sobrevivência. Assim, para o homem daquele tempo era fundamental representar suas crenças, anseios, valores, hábitos, necessidades e costumes através da arte (FISCHER, 1987).

Fischer (1987) defende que a arte, através de suas representações, procura demonstrar as características próprias do momento e sociedade em que são produzidas, sendo uma forma de manifestação social.

A arte não chegou na América com os portugueses. Existem achados artísticos dos povos originários nestas terras que atualmente chamamos de Brasil. Existe desde arte rupestre, que pode ser considerada a pré-história brasileira, até diversos tipos de artes indígenas. A arte rupestre mais antiga do Brasil que se tem notícia são imagens em cavernas no Parque Nacional da Serra da Capivara no Piauí que chegam a ter mais de 13 mil anos. Por aqui já existiam centenas de povos indígenas quando os europeus começaram a chegar no final do século XV.

Ribeiro (2015) afirma que nas sociedades indígenas existia organização social, cultura, tecnologia, leis, normas de condutas, moral, ética, produção, território, guerras, religião, entre outros fatores que comprovam que já existia sociedade organizada e mesmo uma “organização estatal” com hierarquias definidas e papéis sociais de todos os indivíduos das aldeias. Diversas formas de arte estiveram presentes, como música, dança, artesanato em barro, plumas, pedras, casca de árvores e sementes. Algumas encontradas em sítios arqueológicos, outras transmitidas aos dias atuais através da história oral.

A chegada dos portugueses e demais europeus ao longo dos anos, trouxe também a arte europeia para o Brasil. A literatura informativa quinhentista descrevia a flora, fauna, riquezas, habitantes e locais da nova colônia. Poetas, escrivãos e padres compuseram importantes atores do quinhentismo brasileiro. Em meados do século XVI, com influências até o século XIX, esteve presente o barroco, um dos principais movimentos artísticos no Brasil, atuando na literatura, música, arquitetura, pintura e escultura, por exemplo. Pernambuco, Bahia e Minas Gerais foram os estados com mais destaque na expressão barroca nacional. Um dos grandes marcos do barroco são os adornos cristãos e igrejas seculares em diversas cidades. No século XVIII, iniciou-se o rococó, visto por

alguns críticos de arte como uma transição do barroco e por outros como o final desse movimento artístico no país (RENNÓ, 2017).

A Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro foi a primeira instituição artística nacional. Fundada na primeira metade do século XIX, tornou-se o centro mais importante para as artes visuais brasileiras. A Academia era protegida e incentivada pelo imperador D. Pedro II e promoveu o surgimento da primeira geração de pintores românticos brasileiros, tendo como um dos principais pintores Victor Meirelles, autor de uma das obras estudadas neste artigo. Desse modo, o século XIX trouxe inclinação para o neoclassicismo e realismo, além do romantismo. Posteriormente, com influência do expressionismo, cubismo e surrealismo em voga na Europa, teve início o modernismo no Brasil cujo ápice foi a Semana de Arte Moderna em 1922. As agitações causadas pela transição entre o império e a república também refletiram nas artes, momento em que o país precisava de uma redescoberta, de encontrar o seu caminho para o progresso da jovem nação republicana. Depois da revolução de 1930 outros movimentos artísticos apareceram ou foram redefinidos no país, ratificando o imenso arsenal artístico que o Brasil já produziu e continua produzindo (RENNÓ, 2017).

Para o desenvolvimento deste artigo, foram selecionadas quatro pinturas de momentos diferentes da história do Brasil e analisados a partir das lentes biopolíticas. Em algumas obras também foi possível o diálogo teórico com o conceito de necropolítica de Achille Mbembe. Elementos importantes do processo de construção nacional foram citados e discutidos a partir das obras de arte, como: sociedades indígenas, escravidão, eugenia, higiene, sanitarismo e república. Por não envolver seres humanos como sujeitos da pesquisa, este trabalho não precisou ser submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa, conforme resoluções nº 466/2010 e nº 510/2016.

Desse modo, este artigo traz algumas reflexões e provocações. Quais as pinturas que podem representar momentos históricos nacionais no Brasil? O que as pinturas selecionadas gostariam de passar por mensagem a partir dos seus criadores? Que significados as pinturas podem trazer para o meio intelectual da época? Pensando foucaultianamente, de que forma as pinturas podem conduzir condutas e implicar na subjetivação dos sujeitos?

Para dialogar com estas questões, apresentaremos na próxima seção as pinturas selecionadas, analisando-as com as lentes foucaultianas sob a ótica biopolítica.

ANÁLISE BIOPOLÍTICA DE OBRAS DE ARTE DA HISTÓRIA DO BRASIL

A figura 1 traz a pintura “Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles (1860). A obra está presente no Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro/RJ e traz a curiosa imagem do que seria representada a primeira missa no Brasil realizada pelo frei D. Henrique e demais religiosos auxiliares, realizada em 26 de abril de 1500, domingo de Pascoela, o primeiro domingo depois da páscoa. A imagem é repleta de simbolismos e representa os Indígenas bestializados, pacíficos, serenos, respeitosos e devotos ao catolicismo, o que ainda não havia acontecido à época, como se fosse uma espécie de mito fundador do Brasil (ROSA, 2016).

Figura 1 - Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles, 1860. Óleo sobre tela. 2,68 x 3,56m.
Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.



Fonte: Rosa, 2016.

Percebe-se, nesta obra, que diversos elementos no quadro convergem para a cruz até mesmo os galhos das árvores, demonstrando o poder da Igreja. Nota-se também o centro do quadro mais claro do que as margens, dando a entender que os indígenas precisavam sair das sombras em direção à luz.

O que se sabe de fato sobre essa missa é o relatado na carta de Pero Vaz de Caminha, endereçada ao rei de Portugal contando as boas novas do Novo Mundo, ou seja, apenas a visão eurocêntrica, a visão a partir dos navios e não a visão a partir da praia, a partir dos povos originários. Caminha (1500) relata que durante a realização da missa, indígenas se aproximaram e ficaram admirando surpresos a complexidade do ritual católico. “A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção.” (Caminha, 1500, p. 5). Depois da pregação, os representantes dos povos originários teriam se erguido e começado a soprar conchas e buzinas saltando e cantando por um bom tempo, como se louvassem o Nosso Senhor Jesus Cristo e Salvador (BUENO, 2016). Narrativa improvável para este tempo.

Sousa Junior e Gonçalves (2021) afirmam que na carta não é narrado qualquer tipo de conflito, em nenhum momento os nativos são vistos como ameaça, como se explorar aquelas novas terras fosse algo fácil e sem qualquer impedimento. Caminha (1500) ainda relata que um indígena ficava apontando para um colar de ouro de um português e para um castiçal de prata e depois apontando para o chão, como se quisesse afirmar que naquelas terras havia ouro e prata em abundância. Ou seja, tudo o que a coroa portuguesa gostaria de ler. Entende-se então que Meirelles (1860) queria transmitir uma determinada verdade ao representar a tela. Foucault (2011) afirma que a verdade é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns aparelhos políticos sendo centrada na forma de um discurso científico.

A verdade é deste mundo: ela é produzida graças a múltiplas imposições. E ela aqui detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade, ou seja, os tipos de discurso acolhidos por ela os quais ela faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros: as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o status dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade (FOUCAULT, 2011, p. 217).

Ao falarmos de verdade, podemos fazer uma alusão para a condução de condutas, como uma materialidade do poder. Nesse sentido, dialogamos com a segunda obra analisada neste trabalho, a obra “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos (1895) representada na Figura 2, na qual, além de tentar transmitir uma verdade, também denota um explícito biopoder, conceito muito utilizado pelo teórico. Para Foucault (1995), a conduta é como um ato de conduzir os outros, com mecanismos de coerção e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. Para o filósofo, o poder, por sua vez, consiste em conduzir condutas.

Figura 2 - A Redenção de Cam, Modesto Brocos, 1895. Óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes



Fonte: Lotierzo, 2013.

Para Lotierzo (2013), o artista Brocos (1895) mostra o Brasil almejado pela elite branca intelectual da época, um país que estava embranquecendo. Percebe-se nele uma senhora, possivelmente uma ex-escravizada retinta dando graças ao Senhor pelo êxito no embranquecimento de sua família. Sua filha, mestiça, sentada com seu neto branco no colo. A fruta na mão da criança representa dias melhores e graças alcançadas. Por trás da idosa saem folhas de palmeiras representando esperança na direção de seus descendentes. O homem branco sentado, marido da mulher mestiça, lança um olhar de satisfação por estar cumprindo o seu papel de branqueamento. Até o chão da imagem tem seu significado: próximo da idosa retinta é apenas chão de barro batido e próximo ao homem é um chão com pedras no calçamento, mostrando o progresso na direção do branco.

Diante do cenário descrito no parágrafo anterior, em uma leitura foucaultiana, fica notório o poder exercido na obra. Desde o que o artista queria demonstrar, passando pelo contratante do pintor e chegando até os ideais da intelectualidade da época. A pintura foi incorporada ao artigo apresentado no I Congresso Mundial das Raças em 1911 por João Batista de Lacerda, quando afirmou que no decorrer de 4 gerações em aproximadamente 100 anos, os negros teriam desaparecido do país pelo branqueamento (LACERDA, 1911). Podemos, inclusive, entender esse desaparecimento dos negros como uma forma modificada da necropolítica de Achille Mbembe (2016), onde o matar pode ser convertido em desaparecer, através de um projeto eugênico e higiênico-sanitarista.

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil e o mundo viam o crescimento das teorias raciais gestadas no século XIX. Todas elas chegaram ao Brasil de alguma forma e a eugenia teve grande destaque, sendo inclusive, política de Estado e incorporada na Constituição de 1934, onde dizia que era dever da União, Estados e Municípios promover uma educação eugênica em prol do progresso da nação, além de outros aspectos eugênicos. A Constituição de 1937 também apresenta ideias eugênicas em seu texto (BONFIM, 2017; BRASIL, 1934).

A elite educada, principalmente branca, temia a violência e perigo que os pretos e miscigenados, considerados inferiores e degenerados, representavam. Eles eram retratados como preguiçosos, indisciplinados, doentes, ébrios e vagabundos. Ademais, os pobres, negros em sua maioria, eram mais propensos a doenças como tuberculose, infecções venéreas, alcoolismo, precisavam ser higienizados e impedidos de se reproduzirem (STEPAN, 2005).

A eugenia também pode ser definida como uma ciência/método de seleção humana baseada principalmente em premissas biológicas para o melhoramento da raça em prol de um progresso nacional e não relacionada com incompreensão religiosa ou com embates de um sistema de dominação político-econômica. Seguindo esses preceitos, construir o homem perfeito através da pureza da raça através desse método foi uma obstinação de muitas nações. Milhares de pessoas foram mortas em todo o mundo ao longo da história com argumentos que objetivavam segregar, mutilar e executar em detrimento de uma raça pura superior (DIWAN, 2007). Ou seja, uma evidente demonstração de poder é verificada no contexto eugênico.

Para Foucault,

o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade. [...] Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de assujeitamento político ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados. Porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (1995, p. 244).

Na perspectiva foucaultiana, o poder pode ser compreendido com uma “rede de relações estratégicas, um conjunto de mecanismos e de procedimentos no qual se busca exercer o poder e manter uma correlação que seja favorável àqueles que se fazem presentes nessa rede” (CARVALHO; ANDRADE; OLIVEIRA, 2019, p. 08).

Darsie, Hillesheim e Weber (2021) afirmam que o poder se desenvolve a partir de conexões entre autoridades que governam com base em interesses diversos como aspectos da vida social agindo sobre indivíduos e coletivos. Nesse sentido, percebemos que a eugenia e o embranquecimento da população, buscavam atuar desse modo e que, estratégias como a pintura tentavam conduzir as condutas para o que se desejava.

A figura 3, traz uma representação típica de uma refeição brasileira sob olhar do francês Jean-Baptiste Debret (1827) que em sua passagem pelo Brasil entre os anos 1816 e 1831 produziu diversas obras de arte representativas do cotidiano da maior colônia portuguesa, entre elas quadros à óleo, aquarelas, esboços diversos a lápis, tinta ou aquarela e gravuras em litografia. Apesar de ser chamada de jantar, possivelmente a refeição acontece no que hoje chamamos de almoço. Naquele tempo, as refeições possuíam nomes distintos aos aplicados atualmente.

Bandeira e Lago (2020) relatam que para Debret era costume no Brasil durante um jantar que o marido se ocupasse silenciosamente dos seus interesses (comer!) e a mulher se distraísse com seus negrinhos, como se fossem cãezinhos de estimação. Filhos de seus escravos, eles ficavam com essa função até os 5 ou 6 anos, quando então eram entregues para os serviços típicos de escravizados. Uma galinha com arroz é representada e mais ao fundo nota-se uma espécie de cozido com carnes e legumes. Diversas sobremesas podem acompanhar estas comidas, como arroz doce com muita canela, queijo de Minas e iguarias holandesas e inglesas. Nota-se a resplandecente pirâmide de laranjas perfumadas, que são cortadas em quartos e distribuídas para acalmar o paladar pelo efeito da pimenta. Os vinhos do Porto ou da Madeira são servidos em cálices. Um grande copo de água é colocado na mesa pelos serviçais e deve ficar sempre cheio de água pura e fresca, servida a todos os convidados para beberem à vontade. O casal utiliza talheres, demonstrando o poder e posses que possuíam, visto que os utensílios eram raramente utilizados até a chegada da Corte Real e na sequência somente eram utilizados por famílias ricas.

Figura 3 - Um Jantar Brasileiro, Jean Baptiste Debret, 1827. Aquarela sobre papel, 16 x 21 cm. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya.



Fonte: Bandeira e Lago, 2020.

Três escravizados adultos assistem à cena, certamente esfomeados e servindo uma comida que não lhes seria servida. Uma mulher trabalha espantando as moscas da comida. Outros dois escravizados estão a postos, apenas esperando alguma ordem do seu Senhor, um deles ao lado da mesa. Pode-se notar suas feições famintas.

Nota-se claramente uma espécie de poder em toda a cena de Debret (1827). Para Foucault (2005), o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. É porque pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida. Os brancos exercem um poder sobre a vida dos negros na figura em questão. Michel Foucault não cita o racismo étnico, mas ao falar sobre o racismo de Estado ele diz que

a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2005, p. 306).

Para o filósofo, o racismo vai se desenvolver junto com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Através dos temas do evolucionismo e das teorias raciais do século XIX é que se resolve se é preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações através do biopoder (FOUCAULT, 2005).

Mbembe (2016) por sua vez, propõe um deslocamento do olhar biopolítico, que só se estabelece com o surgimento do conceito de população no século XIX, para a época do escravismo ocidental moderno, que incluía o sistema plantation. Para o filósofo camaronês, este processo biopolítico, recebeu o nome de necropolítica, e o seu respectivo poder, de necropoder. Nele o Estado exercia o direito de matar.

A escravidão, representada na figura 3, de Debret (1827), pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica para o filósofo camaronês. A condição do escravizado resulta em uma tripla perda: perda de um lar, perda de direitos sobre o corpo e perda de status político. Essa perda tripla equivale a uma dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social, que resultaria em uma expulsão do indivíduo da categoria de humano (MBEMBE, 2016).

Mbembe (2016) ainda cita Foucault ao afirmar que

com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer (MBEMBE, 2016, p. 128).

A pintura intitulada “A Pátria” de Pedro Bruno (1919) é um quadro para enaltecer a jovem república e buscava consolidar o espírito republicano (figura 4). É uma obra cheia de sentimento patriótico. Nela percebemos uma grande bandeira do Brasil sendo costurada por mulheres, que representam a mãe, como se o Brasil, na qualidade de um bebê, estivesse sendo cuidado e alimentado por sua genetriz. As crianças representam o futuro da nova nação independente e o bebê segurando uma das estrelas traz esperança para dias melhores, esperança para a república que se avizinha. Sentada em um canto escuro e sombrio está uma mulher representando a monarquia que está sendo abandonada, bem como o homem velho ao fundo e no escuro. Na parede rosada existem três quadros: um com a foto do Marechal Deodoro da Fonseca, primeiro presidente do Brasil, outro com a imagem de Tiradentes, que após relegado da história por cerca de um século, foi tomado como mártir no período republicano e o terceiro com Benjamin Constant utilizando a farda que triunfou na Guerra do Paraguai. Tem também a imagem de uma santa sobre a mesa, indicando que, por mais que o Estado seja laico, a população é devota.

Figura 4 - A Pátria, Pedro Bruno, 1919. Óleo sobre tela. Rio de Janeiro: Museu da República.



Fonte: Portella, 2015

De acordo com o Portella (2015), museóloga do Museu da República/RJ, a intenção de Pedro Bruno e outros artistas contemporâneos era a construção de um ideário de identidade nacional através da produção artística da Escola Nacional de Belas Artes, antiga Academia Imperial de Belas Artes. Era evidente o desejo de modernidade e progresso em detrimento da imagem exótica tropical, atrasada e inerte que reinava no intelecto ocidental a respeito do Brasil.

Na leitura biopolítica desta obra podemos constatar que não existe espaço na nação para negros, mestiços e indígenas. Esses indivíduos, considerados degenerados, impuros e inferiores não eram bem-vindos na almejada nação brasileira que se consolidava. Cumpre salientar que na época as teorias raciais estavam veementes, como a eugenia, o darwinismo racial e o embranquecimento da população brasileira, já discutidas aqui neste texto. Para Foucault (2005, p. 315) é o “Fazer viver ou deixar morrer”, máxima da biopolítica, que veio a introduzir não somente instituições de assistência, mas também mecanismos mais sutis e economicamente mais racionais relacionados aos interesses da elite intelectual, como o desaparecimento de negros e indígenas da população, consolidando a supremacia branca.

Foucault (2020) afirma que o poder pode ser definido como um modo de ação sobre ações possíveis, sendo exercido pela liberdade e sempre atuando mediante um campo de possibilidades. O biopoder que inseriu o racismo nos

mecanismos de Estado como um “mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo.” (FOUCAULT, 2005, p. 304). Ainda para o filósofo, o racismo faz funcionar um tipo de “se você quer viver, é preciso que o outro morra”, sendo compatível com o biopoder. Não como uma relação militar, guerreira ou política, mas uma relação biológica no sentido de “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu [...] viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar” e complementa ao afirmar que “a morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 2005, p. 305).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as obras de arte possuem um diálogo intenso com o período histórico em que são produzidas. A biopolítica em destaque, pode ser evidenciada nas obras de arte analisadas. Fica evidente, na leitura foucaultiana e mbembeana os grupos de pessoas que podem (e deveriam, segundo os pensamentos de alguns contemporâneos) ser excluídos da sociedade para o bem e para uma melhor vida de outros.

Cada uma das pinturas analisadas pertence a um dado momento da história do Brasil e em todas elas percebe-se nitidamente a mensagem que o pintor desejava transmitir sem incorrerem em anacronismos. As obras falam. É preciso saber/aprender a ouvi-las. É preciso entender também de que modo falam.

Quando pensamos a reverberação dessas discussões para o cenário brasileiro contemporâneo fica ainda mais evidente o indivíduo que pode ser morto, sem que possa ser considerado um assassinato, os grupos que não geram luto na população, os grupos mais precários dentro da sociedade precária.

Desse modo, esta análise biopolítica funciona também como uma forma de resistência que precisa ecoar para contribuir em uma consciência geral da sociedade em prol das vidas de deficientes, pretos, pobres, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, idosos e outros grupos, que por mais que não sejam minorias, são tratados como tal pela elite supremacista branca. Por exemplo, pesquisas censitárias apontam que no Brasil existem mais mulheres do que homens, mais negros (pretos e pardos) do que brancos, porém, ainda assim, tais grupos são muitas vezes minoritarizados, ou seja, considerados minorias nos processos e contextos bionecropolíticos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Júlio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil**: obra completa. 6. ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2020. 720 p.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. ARTE, UMA NECESSIDADE HUMANA: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 1-11, 2011. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rir.v2i11.1199>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20333>. Acesso em: 07 out. 2021.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar**: uma história da eugenia no brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 228 p.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BROCOS, Modesto. 1895. **[A Redenção de Cam]**. Pintura, Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

BRUNO, Pedro. 1919. **[A Pátria]**. Pintura, Óleo sobre tela, 278 x 199 cm. Rio de Janeiro: Museu da República.

BUENO, Eduardo. **A viagem do descobrimento**: um olhar sobre a expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016. 128 p. (Coleção Brasilis - 1).

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. 1500. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

CARVALHO, Sergio Resende; ANDRADE, Henrique Sater de; OLIVEIRA, Cathana Freitas de. O governo das condutas e os riscos do risco na saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 23, p. 1-13, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/interface.190208>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/6dzDCfLYpRtqjhGmQzrVy8Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DARSIE, Camilo; HILLESHEIM, Betina; WEBER, Douglas Luís. O discurso de controle de doenças da Organização Mundial da Saúde e a produção de espacialidades nacionais. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 25, p. 1-14, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/interface.200587>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/hdvRJcv6dxkZRjRntRbQnsP/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DEBRET, Jean-Baptiste. 1827. **[Um Jantar Brasileiro]**. Jean Baptiste Debret, 1827. Aquarela sobre papel. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no brasil e no mundo. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 159 p.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

FOUCAULT, Michel. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. 1. ed. Brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 493 p. (Ditos e Escritos VII). Organização, seleção de textos e revisão técnica de: Manoel Barros da Mota, Tradução de: Vera Lúcia Avellar Ribeiro.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975- 1976). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 p. Tradução de: Maria Ermantina Galvão.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma estratégia filosófica - além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

LACERDA, João Batista de. The metis, or half-breeds, of Brazil. In: **FIRST UNIVERSAL RACES CONGRESS**, 1911, Londres. Papers on Inter-racial problems. Londres: The World'S Peace Foundation, 1911. v. 1, p. 377-382.

LOTIERZO, Tatiana H. P. **Contornos do (in)visível**: a redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos. 2013. 306 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MBEMBE, Achile. Necropolítica. **Revista Artes & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.

MEIRELLES, Victor. 1860. **[A Primeira Missa no Brasil]**. 1860. Pintura, óleo em tela, 268 x 356cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

PORTELLA, Isabel Sanson. **A Pátria**: Pedro Bruno, 1919. 2015. Museu da República/RJ. Disponível em: <https://museudarepublica.museus.gov.br/a-patria/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

RENNÓ, Cristina Fonseca Silva. **A arte no Brasil**. Módulo de Pós Graduação MBA em História da Arte. São Paulo: Estácio, 2017. 80 p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015. 368 p.

ROSA, Vanessa Costa da. A Primeira missa no Brasil sob o olhar do presente. In: COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE, XXXVI., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CBHA, 2016. p. 754-765. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2016/anais/pdfs/4_vanessa%20costa.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; GONÇALVES, Ângela Araújo. Representação (im) provável dos povos indígenas em obra cinematográfica e documento histórico e sua divergência com a plausível realidade. In: SILVA, Thiago Cedrez da; SIMÕES, Elvis Silveira (org.). **História Regional**: mosaicos do passado brasileiro. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021. Cap. 35. p. 438-449.

Disponível em: https://2091a25b833a-473f-af3e817630b95c49.filesusr.com/ugd/4a0b98_feb46bd937ce41e68c811fa0a06c1483.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

STEPAN, Nancy Leys. **A Hora da Eugenia**: raça, gênero e nação da América Latina. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 227 p.

CARLOS LACERDA E O REFORMISMO SOCIAL NO PÓS-GUERRA¹

Fabício Ferreira²

INTRODUÇÃO

Carlos Lacerda (1914-1977) foi um dos jornalistas e políticos mais atuantes no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960. Reconhecido pelo tom polêmico e radical presente em seus discursos e textos, ele teve a sua trajetória marcada por deslocamentos significativos no que diz respeito a afinidades políticas e ideológicas, abandonando a militância comunista da década de 1930 para se tornar um anticomunista visceral. Como reconhece boa parte dos estudiosos da sua biografia e do seu pensamento político (DULLES, 1992; MENDONÇA, 2002; McCANN, 2003; DELGADO, 2006; PAIVA, 2008; CHALOUB, 2015; BERLANZA, 2019; CUNHA, 2022), Lacerda converteu-se ao catolicismo em finais da década de 1940, autodenominando-se um democrata cristão (LACERDA, 1962). Essa perspectiva associava-se à busca pela construção de uma alternativa ao capitalismo individualista e ao socialismo coletivista, que mesclava elementos de ambos os modelos econômicos e sociais, embora sob a primazia do capitalismo. O objetivo desse texto é analisar as transcrições de discursos feitos em duas conferências realizadas por Carlos Lacerda: uma no auditório da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em 1946; e outra na seção carioca da União Democrática Nacional (UDN) em 1950. Assim, pretendo examinar a proposta de reforma social apresentada por Carlos Lacerda no período pós-guerra, identificando os sentidos atribuídos ao reformismo à luz do contexto histórico nacional e internacional.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Email: fabricao.f.medeiros@hotmail.com.

METODOLOGIA

A crítica das fontes será desenvolvida a partir da análise morfológica das ideologias formulada Michael Freeden (1994; 2013). Conforme mostra o cientista político, as ideologias são estruturadas a partir da organização, definição e hierarquização de conceitos centrais, adjacentes e periféricos. Como esses conceitos são naturalmente polissêmicos, os atores políticos precisam disputar os seus significados, visando orientar e mobilizar as pessoas para a ação política. Um procedimento fundamental nesse caso é observar como o autor se utiliza da linguagem política disponível em seu ambiente intelectual, de modo a construir diagnósticos sobre a realidade social e propostas de intervenção para mudá-la e/ou conservá-la.

Para o estudo da proposta de reforma social apresentada por Carlos Lacerda, é necessário identificar quais conceitos ganharam centralidade em sua análise e como se relacionavam com conceitos adjacentes que lhes delimitavam o significado. Por exemplo, qual foi o papel da moral, do trabalho e do cristianismo na sua perspectiva reformista? Quais conceitos foram mobilizados pelo autor para delimitar a sua proposta de reforma social? E de que modo esses usos da linguagem política envolveram conflitos com outros horizontes de expectativas,³ a exemplo do liberal, do comunista e do trabalhista?

REVISÃO DE LITERATURA

Carlos Frederico Werneck de Lacerda nasceu no Rio de Janeiro, em 30 de abril de 1914. Seu pai, Maurício Paiva de Lacerda, foi jornalista, deputado federal e membro da Aliança Nacional Libertadora (ANL), grupo revolucionário no qual Carlos Lacerda também ingressou. Seu avô, Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda, atuou como deputado estadual, deputado federal, secretário de governo, ministro de governo e ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Enquanto os seus tios, Fernando e Paulo de Lacerda, se tornaram líderes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) (DULLES, 1992).

O interesse pelo jornalismo surgiu já na adolescência, e, em 1929, Carlos Lacerda ingressou no *Diário de Notícias*. Em 1932 entrou no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, espaço a partir do qual estreitou suas conexões e afinidades com a militância comunista. Entre os anos de 1934 e 1935, o jovem jornalista despontou como uma importante liderança do movimento estudantil carioca, aproximando-se da Juventude Comunista (JC) e da ANL, órgãos vinculados ao PCB (DULLES, 1992).

3 Expressão utilizada para se referir a um conjunto de sentimentos, princípios, valores e racionalidades que se projetam na busca pela construção de um novo futuro através das ações humanas (KOSELLECK, 2012).

Porém, a fase de militância esquerdista foi encerrada no período 1939-1946, a partir do qual Carlos Lacerda voltou-se para o catolicismo e o liberalismo. A publicação de um artigo assinado pelo jornalista, em 1939, contando a história do PCB no Brasil, causou revolta entre os líderes do partido, que trataram o antigo companheiro como um traidor (FERREIRA, 2021).

Com o desenrolar da Segunda Guerra Mundial e o apoio cedido por Luís Carlos Prestes (secretário geral do PCB) ao ditador Getúlio Vargas, Carlos Lacerda rompeu definitivamente com seus antigos companheiros de militância; embora ainda houvesse tentado reaproximar-se deles (DULLES, 1992). Lacerda considerava inaceitável a tolerância com a repressão política imposta pelo Estado Novo, que perseguiu, prendeu e torturou vários opositores, inclusive, comunistas. Também passou a questionar o autoritarismo impresso pelo regime soviético sob a direção de Josef Stalin, argumentando que os socialistas deveriam pautar-se por uma perspectiva reformista e democrática (FERREIRA, 2021; 2023a).

O envolvimento do Brasil na guerra desgastou a legitimidade do Estado Novo, que viu crescer a oposição interna promovida por estudantes, intelectuais e políticos marginalizados pela Revolução de 1930. Carlos Lacerda se envolveu no movimento de derrubada da ditadura, participando de comícios, reuniões, manifestos, entre outras iniciativas que visavam à convocação de eleições e ao restabelecimento de garantias constitucionais. Ao mesmo tempo, ingressou na UDN, partido pelo qual saiu como candidato à vereador nas eleições de janeiro de 1947, elegendo-se com votação recorde.⁴

A passagem por jornais prestigiados como *O Jornal*, *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*, além de sua participação no rádio, lhe renderam bastante popularidade no Distrito Federal (McCANN, 2003). O jornalismo foi acompanhado pela militância nas ruas e pelo envolvimento posterior com a política partidária. No período entre 1946 e 1950, Lacerda se tornou um dos maiores críticos do getulismo, do fascismo e do comunismo, defendendo a necessidade da incorporação da doutrina social católica tendo em vista à reforma social no país.

Segundo John Dulles (1992), Adriana de Paiva (2008) e Thársyla Cunha (2022), a conversão de Carlos Lacerda ao catolicismo em 1948 teria sido facilitada por conta da sua participação no Movimento Renovador da UDN, desde o ano anterior, em relação ao qual se ligaram intelectuais católicos como Alceu

4 “Os 34.762 votos ganhos por Carlos [Lacerda] representavam 42,5% do total apurado para os 49 candidatos da UDN para a Câmara dos Vereadores. Sua extraordinária popularidade deu-lhe o triplo de votos recebidos pelo concorrente mais próximo em todos os 12 partidos [...]. No entanto, o PCB, com 24% dos votos do Distrito Federal, obteve o maior número de vereadores da Câmara Municipal: dezoito” (DULLES, 1992, p. 101).

Amoroso Lima⁵ e Gustavo Corção,⁶ apontados pelos autores citados como as principais influências religiosas sobre Lacerda naquele momento. Esses dois personagens presidiram o Centro Dom Vital ligado à Igreja Católica,⁷ onde Carlos Lacerda fez algumas conferências. Tratava-se de um espaço fundamental de socialização entre pensadores católicos (VILLAÇA, 1975), através do qual o jornalista em tela pode ampliar suas relações com líderes religiosos e entrar em contato com a obra de autores que discutiam a doutrina social católica, a exemplo do próprio Amoroso Lima, mas também de Jacques Maritain.⁸

Personagens que fizeram parte do Movimento Renovador udenista auxiliaram Carlos Lacerda a fundar seu próprio jornal em 1949, a *Tribuna da Imprensa*, a partir do qual ele se notabilizaria ainda mais como jornalista e político. Veículo declaradamente voltado para a cristianização da sociedade brasileira, a *Tribuna* reuniu, inicialmente, Adauto Lúcio Cardoso, Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção, Sobral Pinto e Luiz Camilo em seu Conselho Consultivo, sendo que Amoroso Lima e Gustavo Corção escreveram diversos artigos no vespertino ao longo de anos (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1949, p. 1). O bispo norte-americano Fulton Sheen,⁹ que, segundo Paiva (2008), teria conhecido Lacerda em uma viagem feita pelo jornalista carioca aos Estados Unidos da América (EUA) em outubro de 1948, também publicava artigos no jornal, tratando de temas afins à Igreja Católica, à política e, especialmente, ao comunismo.

Desse modo, cumpre examinar a influência da conversão religiosa ao catolicismo no pensamento político de Carlos Lacerda, considerando o seu

5 Alceu Amoroso Lima (1893-1983), natural do Rio de Janeiro, foi jornalista e uma das maiores lideranças no meio político e intelectual católico brasileiro. Foi presidente do Centro Dom Vital, editor da revista *A Ordem*, diretor da Coligação Católica Brasileira, secretário-geral da Liga Eleitoral Católica, professor universitário e reitor da Universidade do Distrito Federal (FERREIRA, 2001a).

6 Gustavo Corção (1896-1978), natural do Rio de Janeiro, foi jornalista, professor, técnico em eletricidade industrial, escritor e presidente provisório do Centro Dom Vital, do qual se afastou em 1963 (FERREIRA (2001b).

7 Segundo Villaça (1975), Lima e Corção representavam duas correntes intelectuais e políticas antagônicas no meio católico brasileiro, respectivamente, a mescla entre a doutrina social católica, o liberalismo e a democracia, de um lado, o anticomunismo e o reacionarismo, de outro.

8 Jacques Maritain (1882-1973), natural de Paris (França), foi um filósofo tomista, professor em diversas universidades e defensor do humanismo cristão, sendo apontado como um dos principais divulgadores da democracia cristã na América Latina. Boa parte de sua obra foi difundida no Brasil por meio da iniciativa de Alceu Amoroso Lima e de sua editora, a Agir, criada em 1944 (Stanford Encyclopedia of Philosophy, s.d.)

9 Fulton John Sheen (1895-1979), natural de Illinois (EUA), foi líder religioso, filósofo, teólogo, padre e bispo. Entre as décadas de 1930 e 1950, conquistou grande popularidade nos EUA, apresentando programas de rádio e televisão, ondes discutia questões religiosas e políticas, combatendo sistematicamente o comunismo, uma prática pela qual Carlos Lacerda também se destacou na década de 1950 (Encyclopædia Britannica, s.d.).

deslocamento ideológico, suas novas afinidades intelectuais e o seu diagnóstico acerca dos problemas e soluções propostas para o encaminhamento da “reforma social” no Brasil. As fontes investigadas são as transcrições de duas conferências realizadas por Carlos Lacerda: uma no auditório da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em 1946, e outra na seção udenista do Distrito Federal, em 1950. A primeira fonte encontra-se localizada no Arquivo Carlos Lacerda, mantido pelo Setor de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade de Brasília. A segunda fonte, por sua vez, pode ser acessada pela Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, especificamente, através da revista *A Ordem*, editada pelo Centro Dom Vital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nem comunismo, nem fascismo: “socialismo liberal e cristão”

Na conferência ministrada por Carlos Lacerda no auditório da ABI, em 11 de dezembro de 1946 (BCE.UnB.OR.ACL, Caixa 36B, Pasta 30), são expostas críticas ao comunismo e ao fascismo, em defesa da conciliação entre “democracia e liberdade”. O jornalista carioca acusa Getúlio Vargas de ser um líder fascista não muito distante de Benito Mussolini, devido à forma pela qual se utilizou da propaganda política para interpelar os trabalhadores urbanos e conquistar seu apoio. Mas o combate também deveria ser travado contra o comunismo, já que ele “tornou-se o principal fato político e social da nossa época e é, por isso mesmo, o principal inimigo a enfrentar, porque suas armas são a miséria e o atraso do povo, a ignorância da grande massa e, sobretudo, a esperança dos povos amargurados” (BCE.UnB.OR.ACL, Caixa 36B, Pasta 30).

A crítica ao comunismo pauta-se por aquilo que Lacerda julga ser a sobrevalorização de uma pseudociência no stalinismo, em detrimento de princípios como “amor e justiça”, num contexto global de crise da autoridade. A planificação da economia soviética não teria servido para libertar o homem de toda forma de exploração, mas sim para submetê-lo ao Estado. Apropriando-se longamente das reflexões tecidas por Arthur Koestler,¹⁰ Lacerda afirma que a União Soviética impõe o trabalho forçado, o controle dos canais de representação política e dos sindicatos, vistos como órgãos de colaboração com o Estado. Pautas como a recuperação de jovens infratores, o fim das heranças, a legalização do aborto, a emancipação feminina e o direito ao divórcio teriam sido

10 Arthur Koestler (1905-1983), natural de Budapeste (Hungria), foi um romancista e jornalista naturalizado britânico que trabalhou como correspondente na Guerra Civil Espanhola, sendo preso pelos fascistas. Em Paris, durante a Segunda Guerra Mundial, foi preso novamente e enviado para um campo de concentração, tornando-se crítico tanto ao fascismo quanto ao comunismo soviético (ENCYCLOPEDIA.COM, s.d.).

completamente abandonadas na União Soviética, demonstrando, na perspectiva de Carlos Lacerda, a distância existente entre o discurso e a prática do stalinismo (BCE.UnB.OR.ACL. Caixa 36B, Pasta 30).

Nessa conferência, o jornalista mostra-se contrário aos caminhos seguidos pela Revolução Russa de 1917, afirmando que a sobrevivência do socialismo só se tornaria possível caso ele incorporasse o liberalismo e o cristianismo (BCE.UnB.OR.ACL. Caixa 36B, Pasta 30). A sua opção por tal tentativa de mescla ideológica ocorre num contexto de afastamento e desentendimentos relativos à direção do PCB, conforme já foi discutido nesse trabalho, e de rejeição aos modelos fascista e liberal clássico, pouco afeito à questão social.

A reforma social seria desencadeada no Brasil e no mundo a partir do próprio cristianismo, visto como a pedra de sustentação de toda proposta reformista. Em suas palavras,

Aonde havemos de manter a nossa fé íntima e pessoal nos homens, nas coisas, no progresso, no trabalho, na sinceridade, na esperança, no futuro do nosso país, da nossa época, dos nossos filhos, senão somando a nossa fé com a dos outros para uma fé comum que a todos reúna e fortaleça? É esta a união dos homens, mas não uma união ocasional e tática; a união profunda, essencial, íntima e permanente, oferece a primeira condição da reforma social no Brasil (BCE.UnB.OR.ACL. Caixa 36B, Pasta 30).

Abandonando qualquer perspectiva de revolução, Carlos Lacerda sustenta que a reforma deveria desdobrar-se em três planos: reforma agrária, reforma educacional e planejamento econômico e sanitário. E a realização dessas mudanças nas estruturas da sociedade brasileira demandaria maior aproximação entre seus líderes políticos e o povo, de modo que os trabalhadores do campo e da cidade possam identificar e acreditar numa alternativa ao comunismo. A partir da realização das reformas mencionadas, combinadas à organização e mobilização do povo através de uma direção cristã, seria possível instaurar “[...] um novo socialismo, [...] um socialismo post-marxista e post-bélico, no qual o Estado seja o administrador supremo de órgãos que não estão a ele subordinados, mas sim o dirigem e o controlam”. O “novo socialismo” se distinguiria do stalinismo por reconhecer a natureza corruptora do excesso de poder, atribuindo um novo papel ao Estado, cujo poder seria regulado por uma sociedade civil cada vez mais forte e organizada politicamente (BCE.UnB.OR.ACL. Caixa 36B, Pasta 30).

A crítica aos excessos no exercício do poder coaduna-se, ao mesmo tempo, com o liberalismo e o conservadorismo, ideologias surgidas como críticas à centralização do poder e em defesa de noções variadas de Estado de direito e/ou Estado mínimo. A proximidade de Carlos Lacerda com liberais udenistas e lideranças católicas contribuiu para a construção de uma síntese entre liberalismo e

conservadorismo¹¹ que se encontrava, entre outras ideias, na defesa da limitação do poder diante da capacidade repressiva do Estado, num contexto nacional em que se buscava romper com o legado autoritário do Estado Novo.

Nesse momento, o jornalista não fala mais em revolução, mas sim em reforma orientada por pressupostos socialistas, liberais e cristãos. O socialismo ainda aparece em seu discurso como um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2012), demarcado pela defesa da moralização da administração pública, da liberdade e dignidade humanas contra os excessos de violência cometidos pelo Estado. Por outro lado, Lacerda parece relativizar as desigualdades socioeconômicas ao dizer que as diferenças de classe social já não são tão evidentes como eram no século XIX, equiparando as experiências do camponês e do trabalhador urbano. Ele ignora a exclusão dos camponeses do raio de alcance da legislação trabalhista brasileira, assim como o histórico de exploração envolvendo latifundiários e pequenos agricultores, sustentada na extrema concentração da propriedade da terra. A própria reforma agrária ainda carece de reflexões mais objetivas, sendo alçada à categoria de um ideal somente. Como o leitor poderá perceber, essas limitações presentes na proposta de reforma social exposta por Lacerda se ampliam anos depois, quando o jornalista rompe com o socialismo; inclusive, democrático.

Por uma reforma social cristã

Se no discurso anterior a preocupação central de Carlos Lacerda reside na crítica ao fascismo e ao comunismo, sendo esboçada uma proposta de socialismo liberal e cristão, na conferência realizada em 1950, a ênfase atribuída à doutrina social católica é muito mais evidente, sendo feitas citações frequentes das encíclicas papais *Rerum Novarum* (RN, 1891) e *Quadragesimo anno* (QA, 1931), além do *Código Social* de Malines (1927) e de outros documentos e textos publicados por lideranças católicas (LACERDA, 1950).

Para Andrei Koerner (2020), o desenvolvimento da doutrina social católica ocorreu num contexto de perda de influência da Igreja sobre os rumos da sociedade, caracterizado pelo predomínio de um capitalismo liberal individualista combatido pelo socialismo e, depois, pelo fascismo. Junto a isso, a própria afirmação da ciência e da razão como parâmetros centrais de organização social foi interpretada pela Igreja Católica como sintoma de uma crise espiritual, relacionada ao afastamento entre o homem e Deus. A reconstrução da ordem passaria pela cristianização do mundo e pela incorporação da questão social à perspectiva católica.

¹¹ Sobre a mescla liberal-conservadora presente no pensamento político de Carlos Lacerda, ver Ferreira (2023b).

Visando disputar influência na sociedade com os socialistas e comunistas, a Igreja Católica, liderada pelos papas Leão III, Pio X e Pio XI, publicou uma série de documentos (as encíclicas papais) nos quais criticou o materialismo, o egoísmo do liberalismo econômico e o autoritarismo no regime soviético. Como resposta aos problemas encontrados nesses dois sistemas econômicos (o capitalista e o comunista), a Igreja Católica passou a expor a sua proposta de reforma social, a qual foi apropriada, em parte, por Carlos Lacerda.

Segundo o jornalista carioca, a democracia é tanto um “sistema de governo” quanto uma “concepção da vida”, pautada pela “primazia do homem sobre as circunstâncias de nascimento, posição social ou capacidades inatas”. A democracia moderna, em contraste com a democracia clássica (“dos gregos”), seria fundada no ideal de “dignidade humana” consolidado pelo cristianismo. Porém, citando Maritain, Lacerda adverte que o catolicismo não corresponde a um partido religioso, pois seu horizonte está voltado para o sobrenatural e para a preparação do encontro do homem com seu criador. O jornalista afirma que valores universais como fraternidade, igualdade e liberdade seriam produtos do cristianismo, além da própria noção de progresso na história, da divisão de poderes e da separação entre o temporal e o espiritual (LACERDA, 1950, p. 5-6).

Há um esforço intelectual nesse discurso que busca reforçar simbolicamente a autoridade da religião cristã e da Igreja Católica, atribuindo às suas doutrinas uma série de pioneirismos na história do pensamento político. Até a noção de justiça social é vinculada ao pensamento católico, como se tudo o que houvesse de mais progressista na contemporaneidade fosse resultado exclusivo de iniciativas desse grupo religioso. Ele trata conceitos centrais em ideologias concorrentes, como liberdade, para o liberalismo, e igualdade, para o socialismo, sugerindo que os significados modernos desses conceitos foram, de alguma forma, deturpados pelos não cristãos. Assim, Lacerda (1950) tende a considerar as ideologias modernas como deformações da realidade e/ou da tradição cristã, a única depositária dos “valores universais” citados anteriormente.

Carlos Lacerda deixa explícito que suas principais referências sobre a questão social são os papas Leão XIII e Pio XI, além do *Código Social* de Malines. Ele cita as encíclicas RN e QA, argumentando que elas abordariam os principais problemas do mundo e do homem a partir de uma perspectiva moral “que abrange todos os lados do problema, porque tudo está impregnado dela, tudo por ela se alimenta e verdadeiramente vive ou morre”. A dimensão moral dos problemas sociais seria superior à própria política e aos interesses imediatos dos indivíduos e dos grupos e classes sociais, na medida em que possibilitaria a distinção e definição do que é “certo” e do que é “errado” (LACERDA, 1950, p. 8-9).

O moralismo é um traço característico do pensamento católico do início do século XX (VELLOSO, 1978) e do próprio liberalismo brasileiro durante a República (SANTOS, 1978), se tornando um elemento fundamental da *práxis* política udenista (BENEVIDES, 1981). A ênfase atribuída à moral subsidiou a perspectiva adversarial presente no pensamento político lacerdiano, assim como o seu viés autoritário expresso na defesa de medidas políticas excepcionais com o fim de neutralizar adversários. Assim, o político era visto como um terreno onde se situavam o bem e o mal absolutos, não sendo possível mostrar-se indiferente evitando o combate frontal (CHALOUB, 2015).

Em todo caso, Carlos Lacerda cita trechos da QA e da RN com o fim de evidenciar a preocupação do Vaticano no que tange à questão social e às condições de vida dos trabalhadores. Com relação à RN, a encíclica papal já definia que as desigualdades entre os homens não seriam elimináveis por completo, assim como a necessidade do trabalho compulsório. Todavia, os homens deveriam se adequar a essa realidade (LACERDA, 1950, p. 11). Após defender a natureza das desigualdades entre os homens, Lacerda afirma que também a propriedade privada é um “direito natural” seu, o qual deveria ser exercido num ambiente de máxima paz e tranquilidade, o que também pode significar ordem e segurança, conforme o entendimento de teóricos do liberalismo e do conservadorismo (LACERDA, 1950, p. 18-19).

Citando o filósofo português José Sebastião da Silva Dias, Lacerda pontua que o cristianismo se colocaria entre o individualismo liberal e o coletivismo socialista, propondo uma forma de lidar com a questão social que reunisse tanto a personalidade quanto a propriedade e o trabalho. Daí seguiria a defesa do distributismo como forma de “salvar a propriedade, ameaçada pelo privatismo burguês e pelo coletivismo vermelho” (LACERDA, 1950, p. 21).¹² A reforma social católica tornaria viável a melhora das condições de vida dos trabalhadores ao promover a justiça e a caridade. Nas palavras utilizadas por Lacerda, “Justiça é dar aos outros o que lhes pertence. Caridade é dar aos outros aquilo que nos pertence” (LACERDA, 1950, p. 21). Ainda com referência a Silva Dias, Lacerda explica que a distribuição da riqueza e o aumento da produção são objetivos interrelacionados, mas não devem ser perseguidos em descompasso com a liberdade e a dignidade humana (LACERDA, 1950, p. 22).

Com base em citações das encíclicas papais, Lacerda afirma que “o trabalho é inseparável da propriedade e ambos são inseparáveis da personalidade”, argumentando que, se o trabalho é a única fonte de geração da riqueza, essa não deveria ser concentrada nas mãos de poucos, em detrimento de uma multidão

¹² Sobre a defesa da propriedade privada associada à ordem, ver Burke (1982) e Tocqueville (2010).

de pobres. Assim, enfatiza a necessidade de distribuição da propriedade, citando documentos publicados por um grupo de bispos americanos, nos quais a desigualdade de acesso à propriedade é vista como um fator de desequilíbrio social. Da mesma forma, a renda deveria ser mais acessível para todos, de modo que o poder aquisitivo dos trabalhadores se ampliasse para além da satisfação de suas necessidades básicas.¹³ Com referências a Fulton Sheen e Pio XI, o jornalista complementa seu raciocínio, advogando a possibilidade de que os trabalhadores participem dos lucros, da propriedade ou até mesmo da administração das empresas (LACERDA, 1950, p. 31-32).

Por outro lado, as desigualdades de renda, no Brasil, passam a ser explicadas em função da “incompetência” ou da precariedade da qualificação e formação dos trabalhadores. Lacerda desloca o foco sobre as estruturas econômicas e a própria natureza do capitalismo para a culpabilização dos governantes e dos próprios trabalhadores, sugerindo que, caso fossem melhor preparados, a questão das desigualdades salariais deixaria de ser um problema significativo (LACERDA, 1950, p. 35).

A organização dos trabalhadores seria mais bem conduzida se ocorre-se na forma de cooperativas por meio das quais se eliminariam os “intermediários inúteis”, garantindo maior harmonia na sociedade, maiores chances de ter acesso à propriedade e aproximando trabalhadores e consumidores (LACERDA, 1950, p. 38).

Lacerda rejeita o princípio da livre concorrência como sustentáculo da organização econômica, pontuando que, se a propriedade possui uma dimensão individual e outra social, e se cabe ao Estado perseguir o bem comum, não haveria motivo para dotar o mercado de autonomia absoluta (LACERDA, 1950, p. 42). Todavia, ainda assim não fica claro qual seria o papel do Estado, já que o apelo a princípios como “justiça e caridade sociais” é feito em abstrato, sem propostas efetivas.

Carlos Lacerda chega a defender a realização de uma reforma agrária no Brasil, sugerindo a necessidade de distribuição de terras entre pequenos agricultores, mas sem que isso significasse uma subordinação deles ao Estado ou o início de um processo revolucionário. Muito pelo contrário: a realização de reformas é vista pelo jornalista como um meio de neutralização do comunismo e de impulso à própria industrialização através do crescimento e barateamento da produção agrícola (LACERDA, 1950, p. 43-45). E volta a defender a ideia de

¹³ Vale pontuar que a defesa do aumento do nível salarial dos trabalhadores não inclui as mulheres. Muito pelo contrário. A ideia é que os trabalhadores homens ganhem salários mais altos para dispensar o trabalho feminino e, dessa forma, as mães possam ficar “livres” para cuidar de suas proles. Ou seja, trata-se de perenizar as desigualdades de gênero na sociedade, reforçando uma concepção tradicional de família defendida por séculos pela Igreja Católica.

disseminação da propriedade como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social brasileiro:

O enriquecimento do nosso país só se fará pela melhor distribuição da riqueza, pela formação de uma consciência social da propriedade, por uma política corajosa e consequente de justiça social para criar a propriedade pela discriminação e não pela concentração (LACERDA, 1950, p. 46).

A disseminação do acesso à propriedade era um princípio frequentemente enaltecido entre intelectuais católicos, como Maritain, Sheen e Lima, com os quais Lacerda teve contato direto. A propriedade da terra, que já era um fator bastante valorizado por teóricos conservadores (BURKE, 1982) e liberais (TOCQUEVILLE, 2010), foi alçada a uma categoria central na proposta reformista católica apropriada pelo jornalista carioca, de tal modo que serviria como barreira ao avanço do comunismo sobre o Brasil e, ao mesmo tempo, fator de aceleração do desenvolvimento econômico e social no país. Porém, essa proposta não foi sustentada pelo udenista por muito tempo, como se pode ver em vários discursos seus no início da década de 1960, nos quais abordava a questão agrária afirmando que a distribuição da terra não era importante, mas sim a garantia de alimento para todos (LACERDA, 1962; FERREIRA, 2023b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dois discursos analisados, Carlos Lacerda expõe uma proposta bastante vaga de reforma social, a qual ganha relevo mais pelo que nega do que por aquilo que afirma. A rejeição da via revolucionária comunista passa primeiro pela tentativa de síntese entre liberalismo, socialismo e cristianismo para depois abandonar o horizonte socialista e ganhar contornos mais conservadores expressos na naturalização das desigualdades salariais e de propriedade. Até mesmo ao pontuar a necessidade de se promover certos “valores universais”, como liberdade, igualdade, fraternidade e justiça social, supostamente herdados do cristianismo, Carlos Lacerda se limita à somente reproduzir diversos trechos de documentos do Vaticano e de intelectuais e grupos católicos, sem dar maior substância às suas propostas para a dita “reforma social”.

Como foi dito anteriormente, a defesa da disseminação da propriedade através da reforma agrária não permaneceu como um princípio no pensamento político de Carlos Lacerda, sendo trocada por uma proposta bem menos igualitária e socialmente justa, alinhada aos interesses dos latifundiários. Outros princípios, porém, são constantes em seus discursos e textos, a exemplo da defesa da liberdade, da moralização da administração pública, da autonomia sindical, da democracia, da ordem e da caridade.

De qualquer maneira, percebemos como a conversão ao catolicismo e a

aproximação relativa à intelectuais católicos exerceu um papel fundamental no deslocamento de Carlos Lacerda do comunismo para o reformismo. Vale dizer que no início da década de 1960 o então governador da Guanabara ainda atribuía ao cristianismo certos “valores universais”, a exemplo da liberdade (FERREIRA, 2023b). Evidências como essas permitem matizar um pouco a centralidade atribuída por autores como Chaloub (2015) e Delgado (2006) ao liberalismo no pensamento político de Carlos Lacerda, que não deve ser avaliado como expressão doutrinária e sim como um tipo de idealismo mais “pragmático” (LACERDA, 1962). Na verdade, o que mais chama a atenção em seus textos é o caráter eclético de suas ideias, que ora enfatizam o catolicismo, ora o liberalismo social, ora o próprio conservadorismo, sem compartilhar doutrinariamente de qualquer uma dessas perspectivas. Até mesmo no campo econômico, Lacerda “desliza” entre o desenvolvimentismo e o neoliberalismo, quando atribui ao Estado um protagonismo significativo, mas comunga passageiramente do monetarismo presente na Economia Social de Mercado e em outras vertentes neoliberais (LACERDA, 1962).

Em síntese, espero ter demonstrado a centralidade da doutrina social católica na proposta de reforma social apresentada por Carlos Lacerda no pós-guerra, indicando o modo pelo qual esse personagem disputou os sentidos atribuídos a conceitos amplamente discutidos em seu tempo, a exemplo de liberdade, igualdade, propriedade e justiça social. Ao definir as condições sob as quais deveria ser realizada a reforma social no Brasil, Lacerda não estava somente divulgando a doutrina social católica, como também interpelando seu público leitor e eleitor, construindo uma interpretação distinta daquela apresentada por comunistas a respeito dos problemas nacionais. Daí a importância de fixar certas ideias, como a de que a propriedade privada é algo natural e um direito das famílias, de que a justiça social é uma herança cristã, assim como a liberdade e a igualdade. E isso numa sociedade majoritariamente católica, acostumada com esse tipo de discurso propagado não somente através de jornais e revistas, como também pelo rádio e pelas próprias igrejas.

REFERÊNCIAS

Fontes

Acervos

Acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (BN)

Periódicos

LACERDA, Carlos. A Reforma Social (Conferência na sede da UDN – seção do Distrito Federal). *A Ordem*, Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 1950, p. 5-53.

TRIBUNA DA IMPRENSA, Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1949, p. 1.

Bibliotecas

Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE.UnB)

Setor de Obras Raras (OR)

Arquivo Carlos Lacerda (CL)

Caixa 36B, Pasta 30. Transcrição da Conferência de Carlos Lacerda intitulada “A resistência e seu programa”, 1946.

Bibliografia

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A UDN e o udenismo**: ambigüidades do liberalismo brasileiro (1945-1965). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BERLANZA, Lucas. **Lacerda**: a Virtude da Polêmica. São Paulo: LVM Editora, 2019.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução em França**. Brasília: Editora da UnB, 1982 [1797].

CHALOUN, Jorge Gomes de Souza. **O liberalismo entre o espírito e a espada**: a UDN e a República de 1946. 2015. 311f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Thársyla Glessa Lacerda da. **Entre o discurso e a prática**: o projeto de democracia proposto por Carlos Lacerda (1945-1968). 2022. Tese (doutorado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DELGADO, Márcio de Paiva. **O “golpismo democrático”**: Carlos Lacerda e o jornal *Tribuna da Imprensa* na quebra da legalidade (1949-1964). 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

DULLES, John W. F. **Carlos Lacerda**: a vida de um lutador. Volume 1: 1914-1960. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Fulton-J-Sheen>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ENCYCLOPEDIA.COM. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/people/literature-and-arts/english-literature-20th-cent-present-biographies/arthur-koestler>. Acesso em: 31 mai. 2023.

FERREIRA, Fabrício. **“O último dos panfletários brasileiros”**: Carlos Lacerda e a memória dos jornalistas. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

FERREIRA, Fabrício. As ideias políticas de Carlos Lacerda na transição de 1945: anticomunismo e reformismo. **Revista Outros Tempos**, São Luís, 2023a (submetido à publicação).

FERREIRA, Fabrício. *O Poder das Ideias* e o liberalismo conservador de Carlos

Lacerda. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, Ano XIV, v. 14, n. 27, p. 248-274, jul. 2023b.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Alceu Amoroso Lima. In: CPDOC. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2001a. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lima-alceu-amoroso>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Gustavo Corção. In: CPDOC. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2001b. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gustavo-corcao-braga>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FREEDEN, Michael. **Ideología**: una brevíssima introducción. Santander: Universidad Cantabria, 2013 [2003].

FREEDEN, Michael. Political Concepts and Ideological Morphology. **The Journal of Political Philosophy**, v. 2, n. L, p. 140-164, 1994.

KOERNER, Andrei. O Reino Social de Cristo e a Constituição Orgânica da Nação: das encíclicas de Leão XIII ao pensamento católico brasileiro do início dos anos trinta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 33, nº 71, p. 489-510, set./dez. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. 3 reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2012 [1979].

LACERDA, Carlos. A Reforma Social (Conferência na sede da UDN – seção do Distrito Federal). **A Ordem**, Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 1950, p. 5-53.

LACERDA, Carlos. **O Poder das Idéias**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1962.

LEÃO XIII. **Rerum Novarum**. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em: 5 jun. 2023.

McCANN, Bryan. Carlos Lacerda: The Rise and Fall of a Middle-Class Populist in 1950s Brazil. **Hispanic American Historical Review**, 83: 4, 2003.

MENDONÇA, Marina Gusmão de. **O demolidor de presidentes**. 2 ed. São Paulo: Códex, 2002.

PAIVA, Adriana Gomes de. Religião e política na trajetória de Carlos Lacerda. **Cadernos da FaEL**, Nova Iguaçu, v. 1, p. 1, 2008.

PIO XI. **Quadragesimo Anno**. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html. Acesso em: 5 jun. 2023.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Ordem burguesa e liberalismo político**.

São Paulo: Duas Cidades, 1978.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/maritain/#Life>. Acesso em: 1 jun. 2023.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010 [1835 e 1840].

VELLOSO, Mônica Pimenta. *A Ordem*: uma revista de doutrina, política e cultura católica. **Revista de Ciência Política**, Rio de Janeiro, 21 (3), p. 117-160, jul./set. 1978.

VILLAÇA, Antônio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

A LINGUAGEM COMO FATOR INTRÍNSECO AO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO

Juliana da Silva Gomes¹

Denise Lima Tinoco²

Maria Margarete Salvate Brasil³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Linguística Aplicada é uma ciência que analisa a língua em seu processo de movimento, a sua dinamicidade, a língua em funcionamento. A discussão sobre a construção social da linguagem encontra suas bases, principalmente, sob a perspectiva da linguística, cujas abordagens teóricas reforçam que a língua está relacionada a uma gama de relações sociais e que é construída por atores tendo em vista o contexto social e as relações em que estão enraizadas. Dada a importância das perspectivas sociológicas na análise da linguagem, observa-se que a família e a escola participam essencialmente desse cenário, pois têm o papel de mediar as experiências vividas pelas crianças e jovens em seu processo de desenvolvimento, no sentido de proporcionar vivências no contexto cultural da língua, a partir do idioma de sua comunidade.

A linguagem proporcionou ao ser humano a interação verbal com outra pessoa, externando os pensamentos, expressando e comunicando através da fala, da escrita e de distintas formas de linguagem. Pela linguagem o indivíduo cumpre o seu papel social na sociedade, relaciona com os outros, participa na constituição de conhecimentos e da cultura, e por fim, permite se instituir como ser social, político e ideológico.

As relações sociais, então, estreitaram-se e as ideias, a cultura, as ideologias e os conhecimentos puderam ser amplamente difundidos. Tudo isso foi possibilitado pela língua, que é inseparável do ser humano, seguindo-o em todas as suas atitudes. Dessa maneira, a língua envolve todas as ações e pensamentos

1 Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ. julianajuridico10@gmail.com.

2 Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ. denisepsicologaclinica@gmail.com.

3 Mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Juiz de Fora. margarete_sb@yahoo.com.br.

humanos, possibilitando a comunicação.

Nessa perspectiva, reconhece-se que há uma relação intrínseca entre língua, identidade e cultura. O objetivo do trabalho é abordar a importância da linguagem como fator identitário. Pode-se concluir que a linguagem é utilizada nas interações comunicativas e pode ser entendida como um produto cultural e histórico. Entende-se que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura.

METODOLOGIA

A metodologia empregada na construção do presente pautou-se na utilização dos métodos científicos historiográfico e dedutivo. A aplicação do método historiográfico encontra como substrato de aplicabilidade a premissa de uma análise contextual-histórica acerca dos conceitos que emolduram a temática central do tema. Por sua vez, o método dedutivo debruça-se sobre o exame da questão condutora do presente. No que concerne à classificação da pesquisa, no tocante aos objetivos, trata-se de pesquisa dotada de natureza qualitativa e, quanto à abordagem, exploratória.

Em relação às técnicas de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho de revisão de literatura sob o formato sistemático, conjugada, de maneira secundária, com as técnicas de pesquisa bibliográfica e legislativa. As plataformas de pesquisa utilizadas foram o *Google Acadêmico*, o *Scielo* e o *Scopus*. A partir da identificação do material, a seleção observou a pertinência estabelecida em relação ao tema-objeto da pesquisa.

A LINGUAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

No Brasil o ensino de linguagem tem se alicerçado nas seguintes concepções: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Desse modo, o professor, na sua prática pedagógica, reproduz as concepções de linguagem, assim evidenciado:

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo ou cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 14 apud BESSA; PINTO, 2021, n.p).

A língua se estabeleceu através da expressão de comunicação de uma sociedade, como fator de união dos povos e de concepção nacional. É uma atividade fundamentalmente coletiva, concebida pela realidade social e cultural de um povo, contribuindo para a identidade, para a determinação de território e para a cultura de uma nação. O termo cultura:

é compreendido, segundo Tylor (1871), como um conjunto complexo incluindo os saberes, as crenças, a arte, os modos, o direito, os costumes, assim como toda disposição ou uso adquirido pelo homem vivendo em sociedade. Chianca (2010a), nessa perspectiva, reforça que a cultura é algo da qual a existência é inerente à condição humana coletiva, ela é um atributo distintivo. Logo, por ser um atributo distintivo, a cultura acaba tornando-se fator determinante de identidade. No entanto, a construção de identidade pode acontecer de diversas formas, principalmente através da linguagem. Isso por ser a língua parte social da linguagem e a linguagem manifestação do comportamento social. De acordo com Hobsbawn (1998), a língua representa o mundo em que vivemos e, num processo circular, o mundo que vivemos é representado pela linguagem (SANTANA, 2012, p. 04).

Assim sendo, a linguagem está presente no espaço escolar, um ambiente marcado por uma grande diversidade. Vê-se que a escola, como instituição que forma mentes, deve reconhecer a juventude com suas inquietações e desejos, oferecendo a esses sujeitos o direito à voz e, conseqüentemente, à vez, isto é, oportunidade para se manifestar. Para tanto, a linguagem é fator determinante na prática do protagonismo juvenil, que é definido por Costa e Vieira (2006) como um processo, uma conquista gradual cuja prática pode ser exercitada por todos os jovens.

Ainda, segundo os autores, o sucesso desse processo está na mediação dos educadores, na condição de “ponte” (COSTA; VIEIRA, 2006) para o jovem transitar. Assim, o reconhecimento de sua linguagem identitária tem papel fundamental para que esse indivíduo avance em direção à construção da sua autonomia.

A juventude, de maneira especial, é vista, via de regra, em seu cotidiano social como carregada de significados negativos, prevalecendo o rótulo de geradora de problemas. Fato que gera conseqüências em suas relações com as diversas instituições sociais com as quais interage, tais como família, escola etc. Esse estado de coisas colabora para elucidar a existência e a prevalência de uma visão eminentemente regressiva sobre os jovens (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007).

O que se verifica é que há um profundo distanciamento entre o jovem brasileiro e a escola que lhes é oferecida, por certo, graves questões decorrentes de um mundo em transformações profundas. Vê-se, então, o baixo nível de letramento entre os alfabetizados, as precariedades socioculturais, o alto índice de jovens desassistidos entre outras mazelas. O que se percebe é uma grande lacuna entre o perfil desses sujeitos e as práticas educacionais vigentes, embora algumas discussões teóricas, neste aspecto, tenham tido grandes avanços, porém, na

prática, prossegue lentamente frente à urgência que o quadro requer.

Contudo, apesar do vigor das marcas negativas, alcançadas pelas generalizações analíticas consolidadas pela sociedade, esses indivíduos são dotados de capacidade de suficientes para desenvolver estratégias como resposta às práticas pedagógicas vigentes. O que se verifica é a necessidade de valorização da cultura desses indivíduos. É importante ressaltar que esses jovens estão longe de se encaixar nos estereótipos criados, ou representações que lhes são atribuídas, pelo simples fato de sua inscrição social.

A partir de uma análise das perspectivas sociológicas considera que, para além da existência de um *habitus* de classe dominante, há de se levar em consideração as singularidades dos sujeitos sociais e a maneira como cada um vive esses constrangimentos do sistema ao estabelecer relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2005, n.p). Nas palavras de Gusmão (1999), evidencia-se que as relações sociais ao serem vividas imprimem, ao olhar e à percepção de cada um dos seres humanos, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. Entretanto, entre a percepção e a ação, incorre a mediação do contexto histórico e circunstante, estabelecendo significados consoantes à vida vivida e ao que se acredita fazer parte dela.

Na atualidade o tema é inerente aos desejos da sociedade do século XX: dar vez e voz às classes menos favorecidas economicamente. Não se trata de desprezar as desigualdades sociais reproduzidas e legitimadas pela escola, mas considerar que não há um determinismo. Assim, muito embora alunos de classes favorecidas apresentem maior facilidade em lidar com os saberes apresentados na escola que são mais ou menos comuns ao seu cotidiano, há casos de alunos provenientes de classes desfavorecidas que alcançam o sucesso escolar. Por esse motivo, não se pode atribuir apenas às desigualdades as origens, mas o modo como acontecem as relações com o saber.

Ademais, é importante reconhecer o papel das instituições de ensino, enquanto mentora do conhecimento, no sentido de identificar as habilidades e, ao mesmo tempo, as dificuldades inerentes a cada indivíduo, para que todos se insiram no processo de construção da própria autonomia e construção do saber.

Nessa direção, Tognetta e Vinha (2008) consideram como uma das formas de violência no espaço escolar contemporâneo a dita violência DA escola (a outra é violência NA escola). A primeira tem origem no exercício pedagógico de práticas obsoletas nas quais os conteúdos, métodos ultrapassados que se somam, em segunda instância, à condição de passividade do aluno; a ele não é dado o direito à voz, à participação efetiva no processo ensino-aprendizagem.

Fato que evidencia um certo distanciamento que, por certo, desestimula e desconstrói a proposta de uma educação que acolhe, que ressignifica e que

propõe avanços significativos na vida dos jovens. Dessa forma, uma prática educativa em que o educando é envolvido em ações educacionais que para ele tem sentido, converge com sua realidade, certamente, trará bons resultados.

Para Bauman (2007), em tempos de uma Modernidade Líquida, em que “tudo que é sólido e se desmancha no ar” é de se perceber que é preciso encontrar novas formas para se compartilhar o saber, de envolver a vidadas crianças e jovens para um conhecimento que faça sentido em suas vidas. “Não há mais lugar para um saber fossilizado cujo valor os alunos só vão reconhecer no futuro” é o que afirma Fonseca (2015, p. 26), compartilhando as ideias de Bauman.

Tal fato justifica, então, o reconhecimento da identidade desses sujeitos, para que encontrem o caminho decisivo rumo à formação de jovens autônomos, comprometidos e ativos. Então, é importante reafirmar o estímulo ao protagonismo juvenil, evidenciando, assim, a necessidade de práticas inovadoras em que os estudantes possam atuar como membros ativos na construção dos saberes, distanciando-se da posição passiva como meros beneficiários e receptores das práticas docentes.

Ademais, considerando como um dos objetivos básicos da educação a promoção da cidadania calcada em valores morais autônomos, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa dos membros na sociedade, põe em foco alguns parâmetros para o enfrentamento das diferenças vigentes no espaço escolar. Um deles é a relação hierárquica entre professor e aluno. No âmbito educacional, é imprescindível que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Parte-se, assim, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis entre estudantes e docentes no sentido de se entender sua diferenciação natural a partir da equidade. Aos docentes, são atribuídos papéis diferenciados dentro da escola, por seus conhecimentos adquiridos e sua experiência. A estes cabem a função de direcionar o cumprimento das regras e normas sociais. Entretanto, conforme Araújo (2002), esses poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta com seus alunos.

Reconhece-se, portanto, a necessidade de haver um equilíbrio entre os pares envolvidos, numa relação dialógica que prevê a mediação de adultos e educandos de forma a se criar espaços de cenas sociais, de partilha e de compreensão. Segundo o mesmo autor acima citado, embora haja certa assimetria natural nas relações adulto-criança na escola, é papel da escola conseguir um bom equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática, para que os estudantes sejam preparados para uma convivência democrática da sociedade adulta. Tudo isso através de práticas pedagógicas que contemplem e respeitem os princípios e valores da democracia.

O autor ressalta ainda que, para se atingir a democracia e a cidadania

na escola, há de se promover uma reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais dentro das instituições escolares. Ele reafirma não ser possível construir a cidadania a partir de relações autoritárias e com base em métodos que privilegiem apenas a transmissão e reprodução do conhecimento. No entanto, deixa claro que essa construção se baseia no sujeito ativo, que participa de forma reflexiva e intensa das aulas. Um sujeito que dialoga com seus pares, com os professores e com a realidade que o cerca, portanto, utilizando a linguagem.

LINGUAGEM COMO FATOR IDENTITÁRIO

Inicialmente, é pertinente a explanação sobre a importância da linguagem e, a seguir, algumas considerações da linguagem como fator identitário. A linguagem, em conformidade com Chauí (2006), pode ser descrita:

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos e compreendemos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, ideias.

É que a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco. As palavras nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando (CHAUÍ, 2006, p. 155).

A Linguística Aplicada serve de parâmetro para analisar a comunicação e interação na rotina escolar. Assim, é importante que o educador esteja sempre em alerta em relação à função da fala no processo ensino-aprendizagem.

É possível reconhecer, então, a importância do professor entender o processo de aquisição da linguagem e sua importância para as habilidades de comunicação, interação e aprendizagem. Assim, para Deliberato (2014), entende-se que a linguagem é uma função mental elevada, que dá condições ao indivíduo de captar informações do meio ambiente através de canais sensoriais e, a seguir, a pessoa processa esses estímulos advindos das diferentes áreas cerebrais.

Admite-se, então, que o ser humano organiza seu pensamento através da percepção, integração e organização da informação recebida do meio ambiente, por meio de um sistema linguístico que está totalmente relacionado à língua da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Para Deliberato (2014, p. 301), “a fala ou linguagem oral é a habilidade

mais utilizada e esperada no desenvolvimento da criança, quando se pensa nas habilidades de comunicação no contexto da modalidade oral”. É notório que é através dela que a criança emite, por meio de várias funções, seu pensamento e suas ideias com intencionalidade.

Em Saussure (2006, p. 16) comprova-se que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. [...]”. Nesse sentido, a construção social de nossos jovens se revela em sua própria linguagem.

Nessa perspectiva, reconhece-se que há uma relação intrínseca entre língua, identidade e cultura. Entende-se que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura. Assim, é possível reconhecer que:

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as ideias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros (CHAUÍ, 2006, p. 156).

Ainda, segundo Coelho e Mesquita (2014), o indivíduo, por si só, não concebe uma língua, ele apenas utiliza desse bem que é social. A língua é a manifestação de uma cultura, entretanto, ela necessita de uma cultura que lhe dê arrimo, ao mesmo tempo que ela se faz suporte para uma cultura.

Dessa forma, compreende-se que a construção identitária do indivíduo está em constante processo de construção, já que este vê-se inserido em uma sociedade como ser social, com necessidades enormes de interagir com a realidade a sua volta. Então, tanto a língua, quanto a cultura e a identidade fazem parte do processo de constituição do indivíduo enquanto sujeito.

Ressalta-se, por conseguinte, que a cultura se estabelece e se acresce através da língua e que é, também por intermédio dela, que o processo identificação do sujeito se concretiza. Posto isso, percebe-se que a língua perpassa pela cultura e se fortalece na constituição identitária de um povo, pois não há cultura sem língua.

Essa complexidade evidencia o redirecionamento do discurso pedagógico, a fim de que este reconheça a pluralidade e aponte a necessidade de se educar aceitando o outro em sua alteridade. Destarte, a visão do outro deve ser pensada como possibilidade não como a de alguém secundário em uma relação.

Para Serejo (2014), verifica-se que há diversos tipos de identidade: a cultural, a social, étnica, política etc. e que essas variadas identidades compõem os elementos que determinam cada lugar, tempo e sociedades. Assim, cada indivíduo é o reflexo do meio cultural e social do qual pertence e por isso se diferencia dos demais, porque apresenta língua, maneira de vestir, gostos próprios, entretanto essas

identidades são estáveis, podendo sofrer mudanças ao longo do tempo. Então, ainda segundo a autora, a identidade pode ser conceituada como um conjunto de fatores que identifica um indivíduo, um grupo ou uma sociedade.

Apesar da forte influência do coletivo, cada indivíduo detém suas próprias características.

As identidades possuem características individuais e coletivas, isto é, através de influências recebidas no convívio coletivo, cada indivíduo passa a agir conforme o que é colocado, transmitido, vivenciado cotidianamente, desde o seu nascimento. Porém, existem características próprias da personalidade de cada pessoa que, mesmo tendo recebido outras influências, acaba criando uma visão de mundo própria, podendo até mesmo se distanciar do que foi ensinado durante seu crescimento (SEREJO, 2014, p. 57).

Na perspectiva dessas considerações, a educação não emerge de forma isolada e nem se dá aleatoriamente. Ela integra valores constituídos nas relações sociais. Nesse contexto, educar se configura numa interação entre sujeitos, da entrega à própria experiência educativa, da lógica do acontecimento, que não é captável pela lógica dos conceitos. Através da mediação da ação pedagógica, a relação de reciprocidade entre sujeito e sociedade se torna possível. Assim, vê-se que a educação se dá pela interação, que abre possibilidades para o imprevisto e para o novo, pois estimula a liberdade e a criatividade e pressupõe a formação integral do homem, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só à formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social.

Dessa forma, a identificação pode ser “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (SILVA, 2000, p. 106). Perante disso, compreende-se que, partindo do processo de identificação do indivíduo com algum conceito, ele adquire uma posição, ou seja, uma identidade.

De acordo com Hall (2004):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p. 12-13).

A linguagem possibilita fazer leituras distintas de mundo e do que acontece em volta, indicando a forma em que o indivíduo interage e lida com as manifestações linguísticas e, por conseguinte culturais. Assim, partindo da manifestação cultural que acontece em contextos coletivos a identificação.

a identidade humana não é obtida de uma vez por todas no nascimento: ela se constrói na infância e, doravante, deve se reconstruir ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho; ela depende dos julgamentos dos outros quanto suas orientações e das definições de si. [...] A identidade é ao mesmo tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1991 apud SANTANA, 2012, p. 05).

Conforme a explanação de Hall compreende-se que as identificações vão se modificando no decorrer da vida, segundo as situações sociais em que a pessoa está inserida. Nesse contexto, a identidade é, portanto, estabelecida, conforme esclarece Castells (2000),

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço (CASTELLS, 2000, p. 23-24).

Em concordância com o autor acima, observa-se que a identidade é construída no decorrer da vida do indivíduo, visto que acontece por modificações sucessivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender que a língua é mais do que um mecanismo de comunicação, serve como manifestação política ou como concretização dos direitos enquanto cidadão. É também um componente importante para definir, manter e preservar a identidade, primordial para a dignidade humana.

Conclui-se, então, que quando uma pessoa vem ao mundo a linguagem já existe, pronta para ser usada, daí seu caráter social. Ela é utilizada a todo momento nas interações comunicativas. Ela pode ser entendida como um produto cultural e histórico. Por isso, a linguagem é fundamental para a compreensão da identidade de um povo num determinado contexto social. Isso representa que ela é parte integrante da cultura de um povo. Assim sendo, compreende-se que não existe cultura sem língua e que a identidade é estabelecida por meio desta e da cultura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Gil. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil, Esteves. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.
- BESSA, Eliana Costa; PINTO, Maria Leda. **Concepções de linguagens e o ensino de Língua Portuguesa**. CIEFIL, 2021.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- CHAUÍ, M. A linguagem. *In: Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151.
- COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **EntreLetras**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/975>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador, BA. Fundação Odebrecht, 2006.
- DELIBERATO, Débora. **Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada**. *In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R., orgs. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 299-310.
- FONSECA, Carolina Alves. **Frames e discurso discente – desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia**. 2015.215f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Língua, cultura e alteridade: imagens do outro. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n.107, jul., 1999.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SANTANA, Joelton Duarte de. **Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: língua – vidas em Português**. Revista USP, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEREJO, B. **O papel do ensino de Sociologia para construção de identidades**. Movimentação, v.1, n.1, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. **Quando a escola é democrática** – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

AS FILHAS DE EVA: COMPARATIVO DA PROSTITUIÇÃO NO CENTRO DE MANAUS (1900-2023)

Narciso Passos de Freitas¹

Thayná Liartes²

MANAÓS: O FEMININO E AS FILHAS DE EVA AOS OLHOS DA SOCIEDADE

A transformação da aldeia em uma cidade moderna representa a destruição de todo e qualquer vestígio que lembre Manaus como o antigo Lugar da Barra do Rio Negro. A nova capital tem suas funções comerciais e administrativas ampliadas com as atribuições que assume como capital nacional da borracha. Em pouco tempo, a atividade comercial ganha vulto, entendendo os homens públicos que o comércio é o grande responsável pelo progresso econômico [...].

Manaus começa a passar por um grande processo de reforma que exige a ordenação do espaço urbano, o disciplinamento de seu uso, o emprego de instrumentos de controle que regulem o modo de vida manauense (DIAS, 2009, p. 46).

O momento crescente da economia em Manaus devido à extração da borracha, durante o final do século XIX e o início do XX, acabou provocando não só mudanças dentro do cenário econômico, mas também na arte das edificações, além de influenciarem e organizarem o convívio nos espaços de sociabilidade dentro da cidade. Essas transformações tornaram-se um atrativo para as enormes oportunidades de mudança de vida social e econômica dos indivíduos em consequência da economia gumífera³. Dessa forma, as mutações socioeconômicas

1 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Nilton Lins – UNL. Professor e servidor público da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC – Amazonas, especialista em História Afro-brasileira e Pesquisador sobre o Tráfico de mulheres para a prostituição na cidade de Manaus/ Belle Époque dos Trópicos – E-mail: narciso.freitas@gmail.com.

2 Graduada em Bacharelado em Teatro pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA. Atuação profissional de Atriz, Performe e Arte Educadora, Pesquisadora de Gênero sobre a ótica da mulher em situação de prostituição na atual cidade de Manaus – E-mail: thaynaliartes@outlook.com.

3 No ano de 1890, a extração da borracha (látex) gerou uma “despesa ordinária sendo orçada... em 2243:270\$000 réis, ficou reduzida a 1.835:087\$269 réis, sendo a diferença de ...408:82\$731 réis e tendo havido um saldo de 508:530\$541 réis”. Dados do Governo do Estado do Amazonas. 1890 citado por CORRÊA, 2012.

tornaram-se a palavra de ordem dos políticos no final do século XIX. Isso atraiu investimentos estrangeiros que ajudaram nas construções e reformas que atendiam aos requisitos do novo cenário econômico e social da época.

Assim, Manaus passou a ter notoriedade nos noticiários locais e internacionais em decorrência da extração da borracha pelo fato de que a economia mundial estava em plena corrida industrial. Esse foi um dos motivos que influenciaram no processo de migração populacional para a região, pois, antes disso, segundo Teixeira (2019) “a população existente na Amazônia constituída de índios e caboclos era insuficiente para atender ao extraordinário crescimento da produção de borracha a partir da segunda metade do século XIX” (TEIXEIRA, 2019, p. 46).

Nesse cenário, chegam à cidade as prostitutas nacionais e estrangeiras, sendo as mulheres francesas e polacas as preferidas para os lugares do alto meretrício. Porém, também vemos as mulheres que são traficadas para o sexo, geralmente estrangeiras, que acabavam por dividir as ruas com as prostitutas locais, configurando, assim, o baixo meretrício.

Movido pelo sentimento de repulsa e pelo fato de que muitas prostitutas provinham de regiões próximas à que nascera, Simon se tornou membro de uma das sociedades de combate – a Associação Judaica para a Proteção das Moças e das Mulheres, fundada em Londres, que tinha em Buenos Aires seu principal centro de atuação na América Latina (FAUSTO, 1997, p. 61).

A chegada dessas mulheres fez com que surgissem diferenças nos ambientes de trabalho dentro da cidade, principalmente no que se refere ao *lôcus*⁴ do trabalho do sexo nos cabarés e cassinos, comparando-se com a exploração sexual das ruas e das pensões. Isso se deu, pois vamos ter cenários diferentes em decorrência da ideia cultural, da visão de poder masculino sobre a figura do feminino e as suas especificidades, trazidas da Europa e colocadas nesse meio de trabalho do meretrício. Entretanto, quando se trata do assunto do meretrício, tanto em Manaus como em todo o Brasil do fim do século XIX e início do XX, é necessário saber o cenário social em que ele se colocava. No Brasil, a prática da prostituição tinha e tem sentido muito diferente, e até mesmo equivocado sobre o que vinha a ser a atividade, porém, é sempre caracterizado por ter a presença de um agenciador, de modo que isso torna a atividade ilegal. Segundo o Código Penal de 1890, os Artigos 277 e 278 nos revelam o olhar da sociedade frente ao meretrício.

4 O *lôcus* é o campo do espaço simbólico ao qual ocorre os posicionamentos e disputas, pois a sociedade não tem uma única peça, ocorrendo dentro desse espaço a diferenças entre eles.

Art. 277. Excitar, favorecer, ou facilitar a prostituição de alguém para satisfazer desejos deshonestos ou paixões lascivas de outrem: (Vide Lei nº 2.992, de 1915). Pena - de prisão celular por um a dous annos. Paragrapho unico. Si este crime for commettido por ascendente em relação á descendente, por tutor, curador ou pessoa encarregada da educação ou guarda de algum menor com relação a este; pelo marido com relação à sua propria mulher: Pena - de prisão celular por dous a quatro annos.

Art. 278. Induzir mulheres, quer abusando de sua fraqueza ou miseria, quer constringendo-as por intimidações ou ameaças, a empregarem-se no tratico da prostituição; prestar-lhes, por conta propria ou de outrem, sob sua ou alheia responsabilidade, assistencia, habitação e auxilios para auferir, directa ou indirectamente, lucros desta especulação: Penas - de prisão celular por um a dous annos e multa de 500\$ a 1:000\$000 (BRASIL, 1890, n.p).

A legalização da atividade tem início nessa lei de 1890, na qual a atividade de lenocínio já tinha um viés criminoso, porém, exercido por maior de idade não gerava motivo de sanção oficial, ainda que, para muitos, desafiasse a ordem social e a moral da sociedade planejada, pois a atividade ocorria nos centros das cidades.

Na *Belle Époque* Amazônica, a atividade vai contra a ordem moral, segundo as famílias tradicionais e as ideias da burguesia local, as quais imitavam a cultura europeia que ditava a vida social. A família era constituída por uma ordem patriarcal e, a partir dessa lógica, a mulher era responsável pelos membros familiares, centralizando o trabalho doméstico em suas mãos. Assim, negava-se a ela a participação nos trabalhos fora do lar, a fim de que isso não compromettesse suas obrigações no lar. Bourdieu (2003) mostra que a sociedade obriga as mulheres a submeterem-se “[...]às normas que definem o que deve ser o corpo, não só na sua configuração perceptível, mas também na sua atitude, na sua apresentação, etc.” (BOURDIEU, 2003, p. 201).

Dessa forma, a sociedade via a vida no meretrício como uma “anormalidade e uma degeneração” da sociedade e dos costumes, aproximando-a dos delitos que ocorriam na cidade. Isso ocorria, pois o trabalho do sexo estava vinculado à exposição do corpo, em lugares geralmente públicos (quando se fala do baixo meretrício), incluindo a embriaguez e a desobediência entre as prostitutas, os cafetões e os clientes, já que a atividade ocorria em locais estratégicos de festins.

A visão sobre o meretrício acaba por generalizar, até hoje, a imagem das mulheres da época. Assim, quando se fala do meretrício instalado na *Belle Époque* Amazônica, foca-se logo nas prostitutas que serviam à elite da cidade (alto meretrício), pois banhavam-se das riquezas dos homens endinheirados, em virtude de serem viajadas, estudadas e, sendo estrangeiras europeias, estavam localizadas nos melhores lugares, bordeis e cassinos da cidade. Já o baixo meretrício é caracterizado por mulheres sem educação, interioranas, indígenas, nordestinas, negras e por mulheres que vinham traficadas de outros países. Todas passavam

a trabalhar nas ruas – chamadas de ruas da luz vermelha –, onde homens agenciavam essas meretrizes, e qualquer trabalhador, geralmente portuários, eram atendidos por elas.

Assim, temos dois cenários relacionados ao meretrício dentro da cidade, os quais se diferenciam pelo *lôcus de trabalho*. Nesse sentido, o alto e o baixo meretrício estão no mesmo espaço, porém a diferenciação que a sociedade faz sobre o meretrício reflete no meio social em que ele está se inserido, de modo a problematizar a vivência das prostitutas dentro da historiografia do trabalho na época da *Belle Époque*.

OS MERETRÍCIOS DA *BELLE ÉPOQUE*

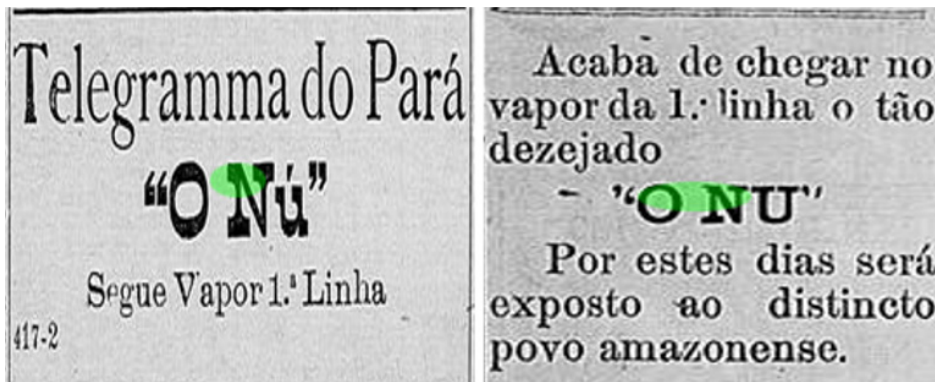
Quando estudamos o período de 1890 até 1920, onde a cidade de Manaus se projeta para um desenvolvimento urbano devido os investimentos que vão sendo injetados na economia local, investimento que excitam a extração do látex, vemos que com as transformações passam a ser concretizadas e vistas pela sociedade burguesa que idealizou o momento. Porém, vale a pena tornar algo explicado que as autoras Edineia Dias (2009) e Maria Luiza Pinheiro (2015) revelam que as transformações que ocorreram em Manaus, foram para uma parte da sociedade e que seus habitantes tiveram perspectivas diferentes desse período, sendo até mesmo necessário que o progresso andasse juntamente com as higienizações da cidade.

O aumento da população em nível desordenado levantou algumas ameaças contra a harmonização idealizada para a cidade, pois criou-se cidadãos que viviam na vadiagem, na mendicância, nos jogos de azar, prostituição, nos latrocínios e mostrou que a ausência da higiene, o que levava a propagação das doenças na cidade. Dessa forma, haverá espaço (FOUCALT, 2014) dentro dessa cidade de centralidade burguesa e de marginalização, sendo esses citados, um problema para o desenvolvimento, principalmente as casas de tolerância que foram parte desses locais de marginalização abrigando meretrizes.

As casas de diversões foram crescendo de acordo com o crescimento procura e de número de mulheres que procuravam como vulgar da miséria e da pobreza as zonas de prazer. A cidade moralista enlouquecia com essas proporções entre esses ambientes, a moralidade era um objeto que deveria a todo custo ser preservado. Um exemplo desse fanatismo a moralidade se mostrar nas páginas do Jornal *Quo Vadis?* que anuncia a vinda de alguns exemplares do Jornal “O Nu”⁵ do Rio de Janeiro.

5 Jornal que circulou nos anos de 1901 e 1904, tinha como atraente a pornografia em suas páginas, trazendo contos de erotismo que se escondia por trás da sociedade moralista, ele disputava com o Rio-Nu, a clientela que se fazia sempre presente nas edições.

Figura 01: Recortes do jornal Quo Vadis.



Fonte: JORNAL QUO VADIS?, 1903a.

O anúncio gerou grandes burburinhos por parte da imprensa e da sociedade, principalmente a masculina que desejava se debruçar sobre as páginas do tão famoso jornal e ter revelado o que aquela edição trazia para os homens, mas no dia da sua distribuição houve ainda mais alvoroço, o que atraio muitos curiosos para comprar o jornal. No dia seguinte o *Jornal Quo Vadis?*, o mesmo que fazia a divulgação da vinda e chegada do Jornal, faz uma dura retaliação, já que isso poderia levar ainda mais a procura dos prazeres carnavais e consequentemente ao meretrício.

O NU'

Hontem uma 2ª edição deste pequeno jornal pornographico foi distribuida em profusão, como que para attestar o apoio moral que recebe do poder executivo do Estado.

A 2. edição d'«O Nú» revestiu-se das formalidades legais: traz no seu cabeçalho os nomes illustres dos seus proprietario e redactor chefe.

Temos sobre a nossa mesa de trabalho um dos exemplares da 2 edição «d'O Nú», mas, ainda assim, só acreditamos no que vemos, por ser impossivel negal-o.

Conseguimos comprar da 2. edição cerca de 200 exemplares, que serão distribuidos em todo paiz, de modo a que possa ficar conhecida a degradação moral a que chegamos no vasto, opulento e generoso Amazonas (QUO VADIS?, 1903b, p. 02).

Saber onde essas mulheres se encontravam era de extrema importância para a imprensa, pois mapeava os locais, para seus leitores saberem onde se encontrava os locais da prostituição, e fazia com que as pessoas “moralistas” evitassem de circular nessas ruas. O colunista do *Jornal do Commercio*, João da Selva, apresenta uma crônica sobre a vivência dos bordéis aos leitores do *Jornal do Commercio*, mostrando o lado da cidade que se distanciava dos padrões de

moral social que moldou a *Belle Époque dos Trópicos*⁶:

Viver pelos bordéis em festins de orgias, ouvindo como que em allucinação o barulho sinistro das taças que se quebram espalhando pelo ambiente o aroma aniquilador do álcool; viver pelos bordéis, ao lado tristes messalinas, em tremendas e fortes bachanaes que quando não acabam a existência roubam toda a energia do corpo e toda a força do espírito; viver para a carne e pela carne, [...] arruinando o coração com o excesso de absintho e enfraquecendo o organismo com as extravagancias contínuas, viver assim é aniquillar o espírito, assassinar a alma e esquecer a própria vida! (JORNAL DO COMMERCIO, 1905, p. 04).

A descrição caracterizada do autor faz crítica ao outro lado do desenvolvimento da cidade, o da libertinagem dos homens, já que nas noites os salões, clubes e as ruas – que antes eram ambientes familiares - mais conhecidos eram flagrados com os tratos de meretrizes e sua clientela. Alguns clubes e salões de presença senhoril das famílias amazonenses se transformaram para receber as meretrizes e os homens, que já eram associados e que buscavam os desejos carnavais, tornando-se estabelecimento de prostituição fazendo com que se retraísse a ideia associativa dos clubes.

Segundo o Jornal A Lanceta (1912, p. 03)

a família cada vez mais ia se insulando do convívio social uma vez que nelle se propagava o morbus de um sensualismo desenfreado.

Homens de todas as edades, perdendo a sua compostura, esquecendo a sua posição e ate as suas responsabilidades de paes de famílias, cruzavam-se nos becos esconsos, iam aos bordeis, e dali, facilmente ao lado de suas favoritas, debochativamente, enchiam os botequins, quando não ao lado delas, a deshoras, em carros e automóveis, passeavam a sua miséria moral!

Esses locais como o Hotel Cassina, Cassino/Hotel Julieta, Hotel Polo Norte e o teatro Chalet Jardim⁷ que se configuravam como cafés, bares, cassinos, restaurantes e teatros, mostrando como “o cabaré de luxo encantava os boêmios da cidade como ponto sensual de convergência de fluxos desejantes”(RAGO, 1991, p. 99), motivo pelo qual foram se aprimorando para tornar-se um ambiente de lazer para os homens os quais poderiam dançar com as meretrizes, ouvir o som de valsa ou até mesmo jogar pôquer, fumando e consumindo as drogas da época. Os shows também combinavam com esses lugares que demonstravam luxo e riqueza fazendo com que o estilo boêmio da cidade atraísse a tendência ansiosa.

Em Manaus, a principal região da prostituição se faz no centro da cidade,

6 O período marcado pelas influências do estilo de vida francês, que influenciou as mudanças urbanas e sociais em algumas cidades do Brasil, inclusive Manaus, criando elementos que refletiam a sociedade da época.

7 Segundo os periódicos da época, mostram que esses estabelecimentos ofereciam estrutura e “atrativos” para receber a burguesia masculina da cidade de Manaus.

mas existia prostituição nos bairros mais distantes que foram surgindo como: Mocó, Educandos e Cachoeirinha. O centro tem facilidade do acesso aos homens que eram frequentadores e trabalhavam nessa região de comércio, sendo sempre oportuno as relações de prostituição nesses locais, onde também são fixadas nas ruas e nas casas de meretrícios, gerando uma intenção do poder público sobre as possíveis curas para o fato.

AS FILHAS DE EVA DA ATUAL MANAUS

A minha pesquisa, sobre as atuais filhas de Eva, começa na construção de personagens e vivências em campo de 3 (três) figuras emblemáticas que surgem a partir das inquietações dessa artista pesquisadora. Ana, persona⁸ utilizada para dialogar sobre pornografia, abusos sexuais e prostituição. Marta, personagem do espetáculo *Que horas Ele vem?*⁹ Onde retrata a prostituição no centro de Manaus atualmente. Felícia terrível, personagem do espetáculo *Cabaré Chinelo*¹⁰, essas personagens e toda a pesquisa foram meu trabalho de conclusão de curso em bacharelado em teatro.

A partir das vivências acadêmicas, onde o tema se fez presente e se tornou inquietante ao viver, conhecer, experimentar e como pesquisadora vivenciar o espaço dessas mulheres em situação de vulnerabilidade e prostituição. Tenho como objetivo visibilizar as histórias dessas mulheres em especial as quais fazem parte da realidade manauara sejam elas filhas, mães, irmãs, avós etc. Mulheres com histórias que o corpo conta ao se apresentar ao meio. O estudo contextualiza a realidade contada por esses corpos e guia-se através de registros históricos que ajudam a compor a construção dessas figuras na cena teatral que é o local que se se encaminha o meu trabalho. Registros esses que são resultados de estudos recentes onde conferem os contextos sociais do centro de Manaus, do período da Belle époque até os dias atuais. Dando sinais de que esses contextos não foram superados, mas permanecem como heranças de um período aristocrata, machista e explorador.

As investigações feitas e experienciadas no decorrer de minha vida acadêmica me levaram ao encontro destes corpos e dessas histórias que me instigam a interpretar estas mulheres em situação de vulnerabilidade e prostituição. As idas a campo me fizeram emergir e entender o local que essas mulheres habitam na sociedade desde os tempos antigos até os tempos atuais, Ceccarelli (2008) afirma que a representação social da prostituta varia segundo época e cultura. E

8 Personagem/alter ego usado para contar suas histórias.

9 Espetáculo de teatro do coletivo de teatro erva daninha.

10 Cabaré chinelo, peça teatral que fala sobre as mulheres prostituídas na belle époque, da cia de teatro ateliê 23.

por isso a importância dos laboratórios em campo para a comparação. As épocas aqui apresentadas são totalmente diferentes mais identificamos que mesmo com o passar do tempo muitas coisas não mudaram. A começar pelo centro de Manaus que continua atualmente assim como em 1910 com o maior índice de prostituição a céu aberto da cidade, todos os dias e horários assim como antigamente. Esse mercado nunca parou apenas se moldou com o passar do tempo e se transformou.

RETRATOS E O QUE A HISTÓRIA ME DIZ

Vários fatores levam uma mulher a se prostituir, todos em consequências de uma sociedade na qual o homem sempre está no topo. O patriarcado gera esse homem poderoso que está no domínio da estrutura, sempre gerenciando e assumindo responsabilidade pelo ser feminino, consequência disso o contexto econômico ganha destaque e incentivo para a prostituição pois predomina a miséria desemprego e falta de educação.

Outro fator também bastante visto naquela época e atualmente é a violência sexual infantil, meninas desde criança já sofriam e sofrem com a violência sexual, como constava nas fichas de profilaxia¹¹. Uma mulher desonrada naquela época perdia seu valor e em um tempo em que a sociedade via a mulher apenas como um objeto, o caminho da prostituição era muita das vezes seu destino. Na atualidade algumas perspectivas mudaram, mas a mulher ainda continua fortemente objetificada e a exploração e trabalho infantil são fortes contribuintes para esse mercado.

Além de sofrer com o contexto econômico as mulheres prostituídas sofriam com as doenças sexuais, começando a preocupar a medicina sanitária naquela época. **Não** apenas por elas, mas pelos homens que ao consumir a prostituição se contaminavam e passavam para suas esposas. Muitas mulheres morreram por doenças sexuais, seja elas prostituídas ou não.

O mercado sexual era um mercado forte na cidade de Manaus. Havia várias casas de tolerância¹², pensões, cafetões¹³ e kafter¹⁴ que alimentavam o crescimento da prostituição e exploração sexual. A prostituição miserável era denominada baixo meretrício onde habitavam as mulheres pobres, pretas, indígenas, nortistas, brasileiras e todas as mulheres que não tinha mais valor para ao auto meretrício que era onde habitavam as polacas, europeias e mulheres que ainda

11 Relatório médico onde certifica-se que mulheres foram estupradas.

12 Local onde havia a tolerância de exercer a prostituição, sendo um lugar reservado, sob a vigilância do estado sem chocar a então tradicional família brasileira.

13 Indivíduo que sobrevive à custa de prostituição; que explora o meretrício.

14 Homens na sua grande maioria estrangeiros que traficavam mulheres.

tinham seu valor de mercado. Em sua grande maioria traficadas por Kafter, essas mulheres eram retiradas de seus países com promessas de casamento ou que seriam grandes artista, mas a verdadeira história era que elas eram exploradas, estupradas, prostituídas e no final mortas e enterradas, muitas vezes como indigente.

A belle époque no final foi um grande tráfico e exploração de mulheres estrangeiras e brasileiras, exploração de recursos naturais pois com a importação da semente da borracha para os outros continentes a cidade perdeu sua maior fonte de economia e fadou ao fracasso. O brilho da belle époque se apagava na parís dos trópicos que era Manaus, mas isso não importava no fim pois a prostituição e todo o mercado do sexo estava bem longe de acabar. Atualmente não temos casas de tolerância, pensões e kafter com o passar do tempo os estabelecimentos foram fechando e se moldado a atualidade, hoje o centro de Manaus em especial a Rua Lobo D'almada é cercado por prostíbulo e motéis abertos 24 horas todos os dias.

RELATOS DE LABORATÓRIOS

Fui para um laboratório cênico no bar e prostíbulo “La fama” que fica localizado no centro de Manaus em uma das ruas (rua Lobo D' Almada) da qual a prostituição se faz presente a céu aberto e a qualquer hora do dia. Encontrei em um dos ambientes uma jovem, preta, estatura baixa, cabelos longos cacheados, corpo esbelto, muito bonita e jovem por sinal. Ela dançava em um pole dance e aos poucos foi tirando a roupa até ficar completamente nua, tinham poucas pessoas na sala e muitas mulheres. Ela dançava sem parar em busca de um cliente para noite. Mais tarde ela estava de roupão na rua conversava com vários homens oferecendo o seu trabalho.

O ritual é sempre o mesmo, elas sobem no pole dance ao som de um rock dos anos 80 e aos poucos vão tirando a pouca roupa que as vestem, ficam completamente nuas e chegam até a se masturbar no palco. A cada mulher que se apresenta, há uma competição de quem chama mais atenção para a conquista de clientes. Quem dança mais e quem pode dar mais prazer aos homens que estão naquele local. Odor, cheiro, luzes, bloqueio de internet, violência explícita, machismo, patriarcado, falo, homem, poder etc. Isso e muito mais coisas que tem como objetivos principais humilhar mulheres você encontra nesse prostíbulo.

Por fim chego ao meu último e mais doloroso laboratório, o prostíbulo que fica próximo a dois grandes pontos turísticos de Manaus a igreja da matriz (na qual tem um fluxo bem grande de prostituição a luz do dia no seu redor) e o Relógio municipal. Esse prostíbulo ao contrário do famoso *Rêmulos Club* e do primeiro que fui e muito mais sujo, muito mais fedido. Mulheres completamente

nuas passeiam pelo espaço, homens em situação de rua, feirantes, qualquer tipo de homem que vive ao redor do centro se encontra lá.

Assisti a três apresentações e a primeira foi a mais marcante. Uma mulher, preta de baixa estatura, traços amazonenses, com uma grande marca de cesariana no mesmo padrão das outras ela se apresenta ao som de um rock dos anos 80. Um homem ao fundo como uma espécie de narrador começa a oferecer o corpo daquelas mulheres, no decorrer da noite ele vai atijando os homens do local com intuito de provocá-los a comprarem aquelas mulheres. As próximas cenas são de sexo explícito pelo espaço, com naturalidade eles se apossam do corpo daquela mulher como animais se apossam de uma caça e por fim ela desce vai até o quarto (onde as mulheres tomam banho e se preparam para os seus shows), no fim do corredor e volta para seguir o fluxo normal de sua noite de trabalho. A prostituição no centro de Manaus segue forte e “a todo vapor” e com o avanço da tecnologia, ela encontra um aliado forte para a sua predominância nos dias de hoje.

PERSPECTIVAS QUE FICAM

As pesquisas a campo me mostraram que quanto mais próximo ao rio, mais encontramos pessoas em situação de vulnerabilidade, seja na feira, porto fluvial ou igarapés de Manaus onde o descaso do governo e a pobreza predominam esses ambientes. Há um simbolismo ao perceber as margens do rio e o começo da cidade no centro de Manaus como um lugar que predomina a desordem e a sujeira. Existe uma ligação histórica com esse período de derrota dos aspectos econômicos, sociais, morais etc.

Vivenciar a noite da prostituição de Manaus como pesquisadora, me fez entender que essa é uma vida solitária e isso fica evidente na corporeidade que essas mulheres apresentam. Em alguns momentos eu me sentia extremamente desconfortável por esta nesses locais, o odor era sempre algo absurdo e impregnava como um abraço bem desconfortável e difícil de fugir. Observando-as, percebi que há uma certa aproximação entre ELAS e EU. Eu, mulher nortista, periférica e filha de mãe solo que cresci em situação de vulnerabilidade e até cheguei a transar por dinheiro. Entendia, desde o ventre de minha mãe, o que era o abandono e a busca pelo acolhimento paterno que me fez me submeter por vários momentos de abusos e violências. Essas situações me aproximam ainda mais dessas mulheres, que são história viva, poder interpretá-las, é colocá-las em um lugar de evidência e em locais que muitas vezes elas não terão voz.

REFERÊNCIAS

- A LANCETA. Coluna “Involução e evolução”. **Jornal A Lanceta**. Manaus/AM, ed.12. p. 03. 03 Out. 1912.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia** Lisboa: Fim de Século, 2003. Tradução de Miguel Serras Pereira.
- BRASIL. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. **Promulga o Código Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htmimpressao.htm. Acesso em 8 mar. 2021.
- CECCARELLI, P.R. **Prostituição: corpo como mercadoria**. Mente & Cérebro - Sexo. Belo Horizonte, v.4, ed. Esp. 2008.
- DIAS, Edinea Mascarenhas. **A Ilusão do Fausto – Manaus 1890 – 1920**. 3.^a edição. Manaus: Editora Valer, 2009.
- FAUSTO, Boris. **Negócios e Ócios: história da imigração**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014. Tradução de Maria Tereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.
- JORNAL DO COMMERCCIO. Coluna Sabbatina. **Jornal do Commercio**. Manaus/AM, ed. 620. p. 04. 16 Dez. 1905.
- JORNAL QUO VADIS? Coluna “O Nu”. **Jornal Quo Vadis?**. Manaus/AM, ed.129. p. 02. 24 Abr. 1903a.
- JORNAL QUO VADIS? Coluna “O Nu”. **Jornal Quo Vadis?**. Manaus/AM, ed.130. p.02. 25 Abr. 1903b.
- PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. **A cidade sobre os ombros: trabalho e conflito no Porto de Manaus (1899 – 1925)**. 3^a.ed. – Manaus: FUA, 2015.
- RAGO, L. M. **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- TEIXEIRA, Carlos Côrrea. **Servidão humana na selva: O aviamento e o barração nos seringais da Amazônia**. 2^a ed. Manaus: Editora Valer, 2019.

DO MELODRAMÁTICO AO NATURALISMO: NOTAS SOBRE O “FOLHETIM TELEVISIVO” BRASILEIRO¹

Rondinele Aparecido Ribeiro²

INTRODUÇÃO

O notório papel exercido pela televisão na sociedade brasileira, ao longo de sua história, extrapola a função básica dos meios de comunicação: entreter e informar. Tânia Pellegrini (2008), ao se ater às peculiaridades desse artefato cultural no país, assinala que esse veículo adquiriu no Brasil “a primazia total na transformação das formas de produção de veiculação de cultura, muito mais do que o próprio cinema, antes, ou os computadores, depois” (PELLEGRINI, 2008, p. 227). Na atualidade, embora não seja a única promotora de entretenimento e informação no cenário caracterizado pelo intenso fluxo de trânsitos culturais, essa mídia ainda mantém posição privilegiada na tarefa de alimentar o imaginário social no cenário caracterizado pelo intenso fluxo de trânsitos culturais.

Enquanto suporte, a televisão estrutura-se em torno da exibição de uma série de formatos. Arlindo Machado (2005) dividiu a grade de programação em sete gêneros: as formas fundadas no diálogo, as narrativas seriadas, o telejornal, as transmissões ao vivo, a poesia televisual, o videoclipe e outras formas musicais. O pesquisador ainda destaca a preponderância de três formas principais de narrativas seriadas: “é o caso dos teledramas, telenovelas e de alguns tipos de séries ou minisséries” (MACHADO, 2005, p. 84).

Dentre os gêneros ficcionais exibidos pela televisão, o presente artigo volta-se para as configurações assumidas pela telenovela no Brasil. Percorremos, ainda que brevemente, a história desse gênero e apontamos como o modelo televisivo brasileiro converteu-se numa forma de narrativa de grande valor sociocultural ao se efetivar como um enunciado que dialoga intensamente com o cotidiano vivido da nação. Nesse sentido, a cronologia proposta por Maria Immacolata

1 Uma versão preliminar deste artigo foi publicada no Cadernos Zygmunt Bauman.

2 Doutorando em Letras pela Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP/ASSIS). Bolsista Capes. E-mail: ribeiorondinele@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Vassalo de Lopes (2014) serviu como um referencial prolífico, sobretudo pela orientação diacrônica, que permitiu observarmos a historicidade do gênero.

Enquanto formato representativo da cultura nacional, a telenovela apresenta-se marcada por um sincretismo de linguagens, uma vez que é tributária de uma série de recursos advindos do teatro, do cinema e do rádio. Essa particularidade, notoriamente, é responsável por tornar esse gênero tão singular da indústria cultural brasileira uma narrativa sobre a nação, que se formatou por meio de estruturas de textualização bastante particulares, como perfeitamente destaca Ana Sílvia Médola (2019).

DO MODELO MELODRAMÁTICO AOS TRAÇOS NATURALISTAS: A HISTÓRIA DA TELENOVELA BRASILEIRA

Com uma trajetória iniciada em 1951, a telenovela trilhou um longo percurso marcado por continuidades e rupturas (MATTELART; MATTELART, 1989) na trama cultural brasileira. Inicialmente, tratava-se de um gênero menor na programação televisiva. Do ponto de vista acadêmico, era vista como um produto desqualificado, já que era acusada de reproduzir a ideologia dominante ao reproduzir enredos maniqueístas perpassados por situações inverossímeis, que reafirmavam a moral vigente. Em 1968, contudo, com a exibição de *Beto Rockfeller*, o gênero passou a se estruturar aspectos ditos mais realistas. Exibida pela Rede Tupi, essa telenovela ingressou na história da teledramaturgia nacional como um gênero singular capaz de tipificar a nação ao propagar imagens que permitiram a construção de um sentimento de pertencimento a uma comunidade imaginada.

Em sua obra pioneira voltada para as configurações do gênero, Samira Youssef Campedelli (1987) destaca que a telenovela é uma narrativa de caráter aberto, já que se trata de uma produção escrita durante o período de exibição, portanto esse “folhetim eletrônico” sofre alterações estruturais em seu enredo para se adequar, em certa medida, ao gosto do público.

A autora vê nessa particularidade da telenovela uma forma especial de ficção:

Desenrola-se segundo vários trançamentos dramáticos, apresentados aos poucos – história parcelada. Tem um universo pluriforme, exigindo hábil manuseio para a condução dos desdobramentos da fábula – cada pedaço tem seu próprio conflito a ser trabalhado. Exige o perfeito domínio do diálogo, base de seu discurso (CAMPEDELLI, 1987, p. 20).

Ao estudar a história da teledramaturgia nacional, Lopes (2014) dividiu a história da telenovela brasileira em 03 fases: *Sentimental*, que compreende o período que se estende desde as primeiras transmissões até o ano de 1967; *Realista*, período que se estende de 1968 a 1990. Nessa fase, ocorreu o abrasileiramento

da telenovela, que passou a retratar os dilemas da nacionalidade. Por fim, a última fase proposta pela estudiosa denomina-se *Naturalista* e corresponde ao período iniciado a partir dos anos 1990, quando as produções aprofundaram o tratamento conferido às temáticas sociais, imprimindo à telenovela um entrelaçamento entre a ficção e a realidade.

Exibida pela Rede Tupi em capítulos curtos, que eram exibidos duas vezes por semana, *Sua Vida me Pertence*, inaugurou na televisão brasileira a exibição desse formato televisivo seriado, que se tornaria, anos depois, o principal produto de cultura de massa do país. Do ponto de vista estrutural, essa fase inicial era marcada pela forte improvisação, já que ainda não contava com uma linguagem estética mais apurada. Somente a partir da introdução do videoteipe foi possível impor algumas mudanças estruturais, uma vez que esse recurso técnico possibilitou gravar as telenovelas e editá-las antes de serem exibidas.

Sobre a construção de uma linguagem técnica na teledramaturgia nacional, ainda vale destacar as contribuições de Esther Hamburger (2005). Em seu influente estudo sobre a telenovela brasileira, a autora destaca a importância do cinema como responsável pela formação da linguagem televisiva, já que o meio herdou da sétima arte as técnicas de montagem, movimento de câmera e junção do som com a imagem.

Como já assinalado, a primeira fase da história da telenovela era fortemente marcada pela presença do caráter evasivo das produções, que não traziam referências espaciais para o telespectador se reconhecer na narrativa. Sobre esse aspecto, o ponto de vista de Maria Aparecida Baccega (2013) é assertivo. A autora destaca a forte presença do melodrama. Enquanto estética situada em torno do jogo estético e de juízo moral com a finalidade de intensificar virtudes, o melodrama centra-se em torno de um conflito de ordem maniqueísta, que pune o vilão e consagra os heróis. Na telenovela, a trama é construída de tal forma que faz oscilar a tranquilidade e a agitação entre as personagens. Desse modo, o enunciador consegue a atenção do espectador, que deixa de se voltar para a reflexão e se prende ao espetáculo de ilusões proporcionado pelo supernarrador televisivo.

Glória Magadan figura como fator preponderante para a manutenção do modelo melodramática nessa primeira fase da telenovela brasileira. De início, a escritora comandou produções exibidas pela TV Tupi. Com a criação da Rede Globo, a autora foi contratada para escrever telenovelas. Como já assinalado, suas produções se notabilizaram pela profunda evasão no tempo e no espaço. Assim, os personagens empregados pela autora não mantinham relação direta com o país: eram condes, duques, ciganos e shakes. Por esse motivo, as telenovelas escritas por essa autora eram rotuladas como “folhetins de capa e espada”.

A primeira telenovela diária foi exibida no ano de 1963 pela TV Excelsior e se chamou *2-5499 Ocupado*. O estudioso Artur da Távola (1996) explica que a ideia de se transmitir uma telenovela diária surgiu a partir de uma viagem feita por Edson Leite, que era superintendente da TV. Na Argentina, deparou-se com a exibição diária desse gênero ficcional. Resolveu apostar nesse formato seriado e comprou os direitos da telenovela. Contudo, foi com a estreia de *O Direito de Nascer*, em fins do ano de 1964, que o formato diário se consagrou no país.

A trama exibida ao longo de pouco mais de sete meses encantou o público das duas principais cidades do país. Adaptada para o Brasil por Thalma de Oliveira e Teixeira Filho, a telenovela foi escrita originalmente pelo cubano Felix Cagnet e foi exibida pela rádio de Havana, em 1946. O enredo conservava a estrutura das narrativas românticas. A trama se passa numa sociedade extremamente conservadora. Uma mãe solteira tem um filho ameaçado pelo avô, que não aceita a criança bastarda. A mãe entra no convento e a criança é criada bem distante pela empregada da família, a mamãe Dolores, personagem que cria e educa o garoto cujo nome é Alberto.

Avançando na cronologia proposta por Lopes (2014), a segunda fase, denominada de Realista, inicia-se com a exibição de *Beto Rockfeller* (1968). Essa telenovela constitui um marco da teledramaturgia nacional, sobretudo por ter incorporado elementos cotidianos do universo brasileiro na trama, além de ter inovado nos diálogos, tornando-os mais ágeis e mais coloquiais. Renato Ortiz, Sílvia Helena Simões Borelli e José Mário Ortiz Ramos (1989) apresentam um comentário esclarecedor sobre as mudanças estruturais implementadas nessa telenovela: “Reproduzindo fatos e fofocas retiradas de notícias de revistas e jornais da época, o enredo procurava reproduzir o ritmo dos acontecimentos no interior da própria narrativa” (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1989, p. 78). A partir dessa atitude renovadora lançada por *Beto Rockfeller*, o gênero adquiriu um formato mais abramileirado, conjugando os traços melodramáticos e folhetinescos a enredos ambientados no cotidiano do telespectador, estratégia que será empregada também pela Rede Globo no contexto de modernização da teledramaturgia nacional. Nesse sentido, o gênero passará por mudanças temáticas e estruturais para retratar o cotidiano do país numa clara alusão ao sentido de propagar a imagem de uma nação que se modernizava e que abandonava sua configuração agrária para se constituir numa nação alinhada ao circuito do capitalismo avançado.

Ainda que a *TV Tupi* tenha apresentado um protótipo de telenovela moderna, o gênero se tornou a principal narrativa seriada exibida pela televisão a partir das estratégias empreendidas pela Rede Globo de Comunicação, que elevou o folhetim a um produto de consumo onipresente no território nacional. Nesse cenário, as produções apropriaram-se de determinados contextos e

produziram significados através das tramas por ela representadas. Dessa forma, com base nas definições de Hamburger (2005), pode-se falar que as telenovelas produzidas nos anos 70 cumprem uma função mais social porque estão empenhadas num projeto de construção, captação e representação da modernidade brasileira, evidentemente dentro dos limites do gênero, que refletiu o projeto ideológico da emissora alinhado à ideologia do governo ditatorial de promover a “integração nacional”.

Nesse contexto, a atuação da Rede Globo merece ser comentada, ainda que brevemente. Criada em 1965, a empresa seguiu a linha das outras emissoras e produziu telenovelas perpassadas pelo forte tom melodramático. Aqui, cabe apontarmos novamente a atuação de Glória Magadan, que foi contratada para ser autora da emissora. Em suma, repetia-se a fórmula consagrada pelos demais países latino americanos. “Até então, nessa área – que era conduzida pela autora Glória Magadan – predominava o estilo folhetinesco de “capa e espada”, com tramas mirabolantes, ambientadas em épocas remotas e países exóticos” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010, p. 124).

A Rede Globo despontou como empresa campeã de audiência a partir da adoção de posturas empresariais voltadas para um modelo de profissionalização mais industrial para a televisão. Para tanto, é preciso destacar o intenso processo de renovação da emissora com a eliminação de programas de auditório de forte apelo popular estruturados em torno de uma estética de péssimo gosto. Também é fundamental destacar os meios empregados pela emissora para conquistar a liderança.

Do ponto de vista técnico, o controverso acordo com o grupo Time-Life possibilitou à Rede Globo imprimir um processo de gestão mais racional. Outra faceta dessa renovação da programação televisiva da emissora liga-se à imposição de uma estrutura fixa da grade de programação, peculiaridade que possibilitou empregar uma melhor racionalização da produção, além de consolidar o hábito do público em acompanhar a exibição de histórias dentro da lógica do “palimpsesto rígido” da emissora, com a divisão de horários para a exibição dos “folhetins modernizados”.

Contudo, vale esclarecer que boa parte dessa estratégia, fortemente perpassada por um modelo mais empresarial a que a Rede Globo recorreu, já havia sido idealizada pela TV Excelsior. A emissora criada em 1960 mantinha um projeto ideológico calcado nos ideais do “nacionalismo democrático”, que, evidentemente, contrariava a ideologia instaurada pelo governo militar. Essa particularidade impôs muitos dissabores para a empresa, que sofria fortemente com a vigilância do sistema repressor. Do ponto de vista administrativo, vale ressaltar que, após a morte de Mário Wallace Simonsen, em 1965, a emissora contraiu

várias dívidas, um dos fatores decisivos para que tivesse cassada a sua concessão em outubro de 1970.

Nesse contexto denominado de “modernização conservadora”, Ribeiro e Sacramento (2010) salientam que o ingresso de artistas ligados à esquerda na emissora desponta como uma forma de elevar a qualidade da programação televisiva com o objetivo de responder às pressões empreendidas pelo governo e por parcela de determinados setores mais conservadores. “Os novos profissionais produziram obras televisivas modernas, que se pautavam pela representação do cotidiano e das questões urgentes da realidade política daquele momento” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010, p. 124).

Além disso, outro aspecto não menos importante relaciona-se à aliança estabelecida com o governo ditatorial no período de modernização da sociedade brasileira. De modo assertivo, Tânia Pellegrini (2014), ao se referir a relação entre ditadura e a Rede Globo, assinala que ocorreu uma espécie de combinação de censura e cooptação, sobretudo devido aos estímulos e favores recebidos pela emissora, destacando-se a preponderância da estética do espetáculo nesse contexto da supremacia da imagem, que se estrutura em torno da televisão, que se revela um potente suporte para abastecer o imaginário do brasileiro. “Dessa maneira, ocorreu muitas vezes um processo duvidoso de “troca de favores”, como no caso das estações de rádio e emissoras de televisão, em que uma das moedas de troca era a censura à programação” (PELLEGRINI, 2014, p. 160).

Em seu fecundo estudo sobre as configurações da telenovela no Brasil, Hamburger (2005) destaca que essa narrativa pode ser vista como um gênero que adotou uma perspectiva crítica acerca da realidade brasileira pelo fato de refletir o contexto social do país. Ao recorrer a temáticas tipicamente cotidianas e empregar diálogos mais coloquiais, a telenovela notabilizou-se por se constituir como um gênero que expressou as vicissitudes do que é ser moderno ao propagar um repertório fundado em valores, visões de mundo e padrões culturais, que propagavam modos de vida de um país alinhado ao propalado processo de modernização.

De fato, a teledramaturgia brasileira desenvolveu-se no contexto de reconfiguração do país, situada em torno da ambivalência travada entre o processo de desenvolvimento urbano e as bases remanescentes da ruralidade, que apontavam para a reconfiguração de práticas sociais da sociedade brasileira. Nesse sentido, temas polêmicos como o divórcio, o preconceito racial, os conflitos entre pais e filhos, a emancipação da mulher, dentre outros temas candentes da época, ditou a tônica de parte significativa da teledramaturgia do período.

Sobre essa particularidade da história brasileira, Pellegrini (2008) assinala que o denominado processo de integração nacional significou, na verdade, uma

junção entre o projeto ideológico dos governos militares e os anseios expansionistas da Rede Globo. Como salienta a estudiosa: “integrar significava, na verdade, diluir ou elidir diferenças, sobretudo ideológicas, mas também incorporar novos setores ao mercado em expansão, homogeneizar sonhos e gostos, esmaecer tradições regionais [...]” (PELLEGRINI, 2008, p. 237).

Para Lopes (2014), essa reconfiguração experimentada pela telenovela foi possível devido à implementação da mudança de linguagem realizada pelos autores a partir do longo trabalho acumulado do rádio e do cinema, além da transferência de artistas ligados à esquerda, que estavam impedidos de exercer seus ofícios e que encontraram na televisão uma nova possibilidade de exercer o ofício artístico, além de contribuírem de maneira significativa com a promoção de uma cultura capaz de funcionar como forma de se constituir como um elemento de conscientização popular.

Sobre essa peculiaridade, o ponto de vista de Ribeiro e Sacramento (2010) é assertivo:

O conjunto de mudanças na produção e na programação implementado nessa época constituiu o que se tem chamado de modernização televisiva. É importante ressaltar que, nesse processo, a TV Globo passou a contar com novos profissionais – entre os quais, estavam artistas e intelectuais de esquerda – e a vincular sua marca a esses nomes, garantindo a adesão de um público culturalmente mais distinto. Dias Gomes, Eduardo Coutinho, Gianfrancesco Guarnieri, João Batista de Andrade, Fernando Pacheco Jordão, Oduvaldo Vianna Filho (o Vianinha) e Walter Lima Júnior, entre muitos outros, foram contratados nesse momento. Esses profissionais mantinham um estreito diálogo com as vanguardas artísticas e com o gosto de setores médios escolarizados do público, que a emissora procurava agora alcançar (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010, p. 123-124).

Com a abertura gradual até o efetivo processo de redemocratização, a telenovela produzida na década de 1980 aprofundou as temáticas realistas iniciadas na década anterior, mas agora longe da vigilância do sistema repressor. Dessa forma, as produções mais engajadas passaram a empregar explicitamente a temática política, além de aspectos cotidianos do país, constituindo-se uma forma de produzir imagens críticas da nação.

Nesse sentido, a telenovela *Vale Tudo*, exibida pela Rede Globo entre 1988 e 1989, pode ser tomada como um exemplo fértil de narrativa estruturada em torno de situações tipicamente ancoradas nas relações cotidianas ao escancarar os desvios morais do brasileiro no plano privado e as consequências nefastas desse comportamento no âmbito público. Exibida no momento político marcado pela instabilidade política e econômica, a telenovela desponta “como uma crítica progressista do modernismo complexo brasileiro, um instrumento poderoso capaz de traduzir questões da política para o cotidiano dos telespectadores no seu

espaço doméstico, além de estimular a participação popular” (HAMBURGER, 2005, p. 117).

Já na década de 1990, de acordo com o modelo adotado por Lopes (2014), temos a terceira fase. Denominada de *Naturalista*, a estudiosa inclui nesse grupo o conjunto de produções fortemente ligado à representação de temáticas realistas acrescidas de campanhas socioeducativas. Dessa forma, a autora encara a telenovela como uma forma de narrativização da sociedade, uma vez que esse gênero ficcional se notabiliza por ser um produto alçado ao carro chefe da indústria televisiva, sobretudo pela sua peculiaridade de ter se transformado em um espaço de problematização do país, retratando aspectos ligados à intimidade dos telespectadores.

Com base nas definições da estudiosa, é importante destacar a particularidade assumida pela telenovela em veicular um discurso capaz de unificar sentimentalmente a nação. Em suas incursões Lopes (2014) assinala que o público se sente participante do enredo das telenovelas, uma vez que esse folhetim estrutura-se de modo a promover a identificação do brasileiro consigo mesmo, tornando-se um espaço de problematização da realidade nacional. Como esclarece a autora, a narrativa seriada televisiva veicula enredos situados no cotidiano que apresentam a peculiaridade de funcionar como um poder de síntese, sobretudo pela capacidade dialógica do gênero em fundir o público e o privado, o político e o doméstico, a notícia e a ficção, o masculino e o feminino, constituindo-se como um modelo que fornece imagens que tipificam a nação. Outra peculiaridade, não menos importante apontada pela estudiosa, remonta ao fato de a telenovela se converter em uma agência socializadora no cenário complexo da contemporaneidade.

O ponto de vista de Lopes (2014) fundamenta-se nas potencialidades discursivas do gênero. Enquanto narrativa, a telenovela apresenta uma forte penetração na sociedade brasileira, alimentando as discussões rotineiras, gerando conteúdos em outros programas, além de atualizar a pauta da mídia, que sempre reserva um espaço para abordar aspectos relacionados à telenovela, seja no âmbito da temática, seja na esfera do espetáculo ao explorar dramas da vida privada dos atores. Por esse motivo, a pesquisadora destaca a potencialidade transmidiática do gênero, uma vez que “a novela é tão vista quanto falada, pois seus significados resultam tanto da narrativa audiovisual produzida pela televisão quanto das intermináveis narrativas (presenciais e digitais) produzidas pelas pessoas” (LOPES, 2014, p. 04). Nesse sentido, a constante presença de atores em programas de auditório, explicando a importância de seus personagens ou, ainda, discutindo os temas representados pela telenovela evidenciam o poder de penetração do discurso televisivo na sociedade brasileira.

Com efeito, a importância da telenovela na cultura nacional explica-se também devido ao seu amplo apelo comercial. Nesse sentido, essa narrativa exemplifica perfeitamente a consolidação da indústria cultural no país, constituindo-se como um formato de bastante rentabilidade para as emissoras que a produzem. Essa particularidade foi muito bem delineada pela Rede Globo de Comunicação, que estruturou a sua grade de programação em torno dessa narrativa. Ao fundir o melodrama, característico do gênero, com enredos com viés mais cotidianos, a emissora soube alimentar o imaginário popular do brasileiro. Do ponto de vista comercial, a empresa obtém altíssimas somas por meio da inserção de “merchandising”. Sem falar da comercialização de roteiros e da exportação de telenovelas.

Ao trabalhar com mecanismos de projeção e explorar temáticas ligadas ao cotidiano vivido do brasileiro, a emissora foi responsável por criar uma verdadeira “cultura da telenovela” no Brasil. Essa particularidade atingida pela telenovela ao tratar de questões pontuais sobre a sociedade brasileira foi responsável para que esse gênero ficcional se tornasse reconhecido como verdadeiro recurso comunicativo, uma vez que a telenovela se constitui “como narrativa na qual dispositivos discursivos naturalistas ou documentarizantes passam a ser deliberadamente explicitados e combinados com diversificações da matriz melodramática da telenovela” (LOPES, 2014, p. 05). Tamanha é a importância da telenovela para o Brasil, que ela pode ser enquadrada também pela sua constituição como *agenda setting*, como defende a autora, já que apresenta um discurso capaz de alimentar discussões em diversos setores da sociedade, seja na família, no trabalho ou na rua.

Ainda com relação às especificidades da telenovela brasileira, é oportuno recorrermos às contribuições de Baccega (2013). Em suas incursões sobre o gênero, a autora explica que essa narrativa, ao incorporar ações educativas em suas tramas, extrapolou sua vocação meramente ligada ao mero entretenimento. O ponto de vista da autora pode ser explicado com base na particularidade do modelo brasileiro que confere visibilidade a determinados temas polêmicos. Dessa forma, é nítida a importância assumida pela teledramaturgia ao se converter num espaço público agendado para discussões sociais, constituindo-se em um novo ambiente para se perceber a realidade, provando ser uma iniciativa bem sucedida para entreter, informar e formar a sociedade.

De maneira exemplificativa, as telenovelas já tematizaram o drama de crianças desaparecidas e a luta das mães em tentar encontrá-las (*Explode Coração*, 1995); a reforma agrária (*O Rei do Gado*, 1996); a denúncia da exploração do trabalho infantil (*A Indomada*, 1997); o tema da AIDS (*Zazá*, 1997); a doação de medula óssea (*Laços de Família*, 2000); as drogas e o depoimento de viciados em

tratamento (*O Clone*, 2001); problemas com alcoolismo e a violência doméstica (*Mulheres Apaixonadas*, 2002); a exploração sexual infantil (*América*, 2005); a violência urbana (*Páginas da Vida*, 2006); a exploração do trabalho infantil (*Avenida Brasil*, 2012); o tráfico de pessoas (*Salve Jorge*, 2012); a temática da prostituição e do consumo das drogas no mundo da moda (*Verdades Secretas*, 2015), a transexualidade, a vida no crime organizado, a traição, a compulsão por jogos, o machismo e o feminismo (*A Força do Querer*, 2017).

Essa condição da narrativa midiática, que se notabiliza por travar um diálogo amplo com a realidade, é responsável por elevar o gênero ao posto de um espaço amplo e privilegiado para retratar temáticas sociais, bem como ficcionalizar dramas inerentes aos brasileiros. Ademais, é essa especificidade que possibilita o surgimento de novos modos de perceber a realidade bem como servir como uma iniciativa ampla com a finalidade de informar o receptor, estimulando-o a uma reação, ou até mesmo, uma ação retratada no enredo da telenovela.

É importante acrescentar que essa interconexão entre ficção e cotidiano vivido propiciada pela telenovela com a inserção de campanhas socioeducativas mostra-se relevante para mostrar, em certa medida, o compromisso social. No caso da Rede Globo, foi criada a área de responsabilidade social, que assumiu a tarefa de desenvolver as ações socioeducativas. Como esclarecem os dados fornecidos pelo Obitel, a inserção de cenas com conteúdos sociais se intensificou, de tal modo que foram exibidas 497 cenas com conteúdo pedagógico no ano de 2017.

João Anzanello Carrascoza, Tânia Hoff e Vander Casaqui (2013), ao explicarem essa particularidade da telenovela brasileira, assinalam que:

por meio do merchandising social, as telenovelas vêm agenciando a discussão de questões atinentes à sociedade brasileira – nem sempre contempladas pelas políticas públicas – e encontram na interface com a internet novas possibilidades narrativas, configurando-se também como um tipo de transmidialidade (CARRASCOZA; HOFF; CASAQUI, 2013, p. 89).

Com base no ponto de vista dos autores, salientamos que, ao fornecer material, dominar o tempo, o lazer, tentar incutir valores, modelar opiniões e comportamentos sociais e apresentar informações, a narrativa midiática, vista e comentada pela sociedade brasileira, mostra-se um produto cuja narrativa apresenta grande potencialidade para retratar temáticas cada vez mais próximas dos brasileiros. Esse aspecto do gênero, vale ressaltar, funciona como instrumento emancipador à medida em que trata de situações cada vez mais próximas de seu público-alvo e as converte num verdadeiro fórum de debates

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, direcionamos nosso olhar para a telenovela, tomando como parâmetro a perspectiva centrada em torno de sua historicidade e de seus aspectos (inter) discursivos, uma vez que essa materialidade discursiva se notabiliza por ser “um produto da indústria cultural, consumida no âmbito de uma cultura de massa e, portanto, de inserção popular” (MÉDOLA, 2019, p. 17). Nesse sentido, o exame da historicidade do gênero possibilitou verificar como a telenovela se estruturou fortemente atrelada a mecanismos de textualização muito particulares, de modo a apresentar um potente discurso que possibilita a instauração de novos olhares sobre a estrutura, a dinâmica social e cultural da sociedade brasileira.

Em termos gerais, uma análise da historicidade desse formato televisual nos permitiu observar que a telenovela se consagrou como produto da cultura de massa a partir de estruturas de textualidades que a diferenciaram do modelo de outros países latino-americanos. Vale destacar que, ao longo de sua trajetória, essa narrativa de ficção seriada tem se destacado na emissão de imagens e de representações sobre o cotidiano da vida nacional. Nesse sentido, como produto de uma cultura midiática, o formato vem se mostrando uma textualidade fértil na emissão de referências identitárias, na veiculação de modelos e de opiniões políticas, na divulgação de modelos de visões prevalecentes do mundo e dos valores mais profundos da sociedade. Enfim, trata-se de um enunciado cujo discurso veicula determinadas práticas sociais.

Embora seja frequente a reafirmação de determinados estereótipos no enredo das telenovelas, além de um mapa considerável de ausência de vozes de determinados grupos sociais, não restam dúvidas de que o gênero extrapolou sua função meramente ligada ao entretenimento. Cabe esclarecer que as configurações assumidas pelo gênero, ao longo de sua constituição, além de sua estrutura atrelada à necessidade atávica humana em ter acesso à ficção contrariam os prognósticos pessimistas, que apontam para o esgotamento da fórmula seriada da narrativa e a consequente extinção do formato. Caracterizado por um fenômeno que altera de forma substancial a oferta da programação, esse novo modelo, que obriga as emissoras a buscar novas formas de envolver o receptor nas tramas da ficção, encontrou no fenômeno transmidiático uma potencialidade para assegurar a vitalidade do gênero, que sofre metamorfoses para continuar envolvendo o receptor nas tramas da ficção.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. Ressignificação e atualização das categorias de análise da “ficção impressa” como um dos caminhos de estudo da narrativa teleficcional. In: BACCEGA, Maria Aparecida; OROFINO, Maria Isabel. (Org.). **Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos**. São Paulo: PPGCOM – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, Intermeios, 2013, p. 27-48.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. **A telenovela**. São Paulo: Ática, 1987.
- CARRASCOZA, João Anzanello; HOFF, Tânia; CASAQUI, Vander. Significações do trabalho e do corpo nas “narrativas de superação”: um estudo dos depoimentos do Portal da superação em Viver a Vida. In: BACCEGA, Maria Aparecida; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Org.). **Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos**. São Paulo: PPGCOM – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, Intermeios, 2013. p. 89- 105.
- HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado: a sociedade da telenovela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Memória e identidade na telenovela brasileira. In: Encontro anual da Compós, 23, 2014, Belém. **Anais...** Belém: 2014. p. 1-16.
- MACHADO, Arlindo. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **O carnaval das imagens: a ficção na tv**. Tradução de Suzana Calazans. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi. **Televisão: Linguagem e Significação**. 1ª. ed. Editora Appris, 2019.
- ORTIZ, Renato; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela, história e produção**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PELLEGRINI, Tânia. **Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2008.
- PELLEGRINI, Tânia. Relíquias da casa velha: literatura e ditadura militar, 50 anos depois. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 43, p. 151-178, 2014.
- RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. A renovação estética da TV. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. (Orgs.). **História da televisão no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 110- 135.
- TÁVOLA, Artur da. **A telenovela brasileira: história análise e conteúdo**. São Paulo: Globo, 1996.

POSFÁCIO

O interesse pela pesquisa histórica tem crescido de forma considerável em diferentes rincões brasileiros, mesmo naqueles distantes das grandes urbes. Programas de pós-graduação e pesquisa são os principais agentes responsáveis pela produção e difusão de conhecimentos científicos nessa área.

As questões históricas carregam em si conotações e significados que necessitam reflexões/discussões acuradas. Nesse contexto, o historiador exerce um papel relevante no estudo de processos históricos, que são caracterizados por uma relação intrínseca de permanência e ruptura, constituindo-se, assim, objetos de análises e possibilidades de compreensão de sociedades específicas por meio de leituras, vozes, visões e narrativas presentes em documentos e nas lembranças que permeiam as muitas memórias dos sujeitos históricos.

De acordo com Bloch (2001, p. 54), o ofício do historiador é artesanal, e os pequenos indícios podem revelar os homens do passado,

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criam são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde farejar carne humana, sabe que ali está a sua caça.

Em vista disso, faz-se necessário asseverar que a relação passado/presente propicia o conhecimento de possíveis limites, potencialidades e consequências dos atos humanos, por isso dois elementos são fundamentais ao estudo da história: o caráter humano que ela possui e as relações que o passado e o presente mantêm entre si. Bloch (1993, p. 21) advoga que: “[...] a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado”. Bloch ressalta, também, que não é válido conhecer o passado se nada se souber acerca do presente. O fazer histórico não pode furtar-se à necessidade de indagações do tempo presente. Assim, no trabalho investigativo empreendido pelo historiador, deve haver um método do duplo movimento: conhecer o passado por meio do presente e conhecer o presente por meio do passado.

Durante o século XX, ocorreram mudanças no campo do conhecimento histórico, o que desencadeou o surgimento de diferentes correntes historiográficas, as quais propunham novas abordagens, questões e objetos para o estudo do

passado. O trabalho do historiador deveria, nesse sentido, ser objeto de reformulação, sobretudo no que tange aos procedimentos do seu ofício.

A partir dessa renovação no campo histórico, a reconsideração das principais bases nas quais se assenta o conhecimento histórico foi inevitável.

Estudar a relação passado/presente possibilita a compreensão das experiências sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas pelas quais a humanidade passa ao longo de sua existência, visto que, de tempos em tempos, são formuladas, no presente, novas questões sobre o passado que desencadeiam pesquisas, das quais resultam novas escritas da história.

A pesquisa histórica em educação constitui-se, portanto, o cerne deste volume 2; o ofício do historiador, sobre o qual tecemos algumas considerações, materializa-se aqui por meio dos trabalhos científicos nele contidos, os quais possuem múltiplos e variados aportes teórico-metodológicos, mas que se entrelaçam e se inserem na trilogia educação, temporalidades e espacialidades históricas.

Danilo Moraes Lima

Mestre em Educação pela UEMS

*Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e
da Secretaria Municipal de Educação de Ibirapitanga/BA.*

REFERÊNCIAS

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

BLOCH, March. **Introdução à história**. 6. ed. Mem. Martins (Portugal): Publicações Europa – América, 1993.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Manuel Alves de Sousa Junior



Doutorando em educação na UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011), Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020) e Especialização em Análises Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efe-

tivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Organizador dos Livros: “Gestão em Saúde: diálogos teóricos e práticos”, “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis” e “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Editor-Assistente da Revista Ensaios (ISSN 2175-0564). Membro do NEABI - IFCE campus Umirim.

E-mail - manueljunior@ifba.edu.br.

Luciana Onety da Gama Sobral



Doutoranda em História Social pela UFBA, mestra em História Social pela UFBA (2014), especialista em História Econômica pela Faculdade São Bento da Bahia (2010), licenciada e bacharela em História pela UCSAL (2009). Licenciada em Pedagogia pela UNIMAIS com especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela mesma instituição. Atua como professora na UNIJORGE (2014), onde desde 2016 é coordenadora de cursos de licenciatura. Foi professora substituta da UFBA (2014-2015), atuou como professora do ensino básico em escolas privadas de Salvador e em outras Instituições de Nível Superior. Coordena grupos de pesquisa de Iniciação Científica dos cursos de História e Pedagogia EAD da UNIJORGE (2015). Participa do Laboratório de Estudos Modernos do Império Português e Ultramarino do PPGH/UFBA (2020). Faz parte do grupo de pesquisadores colaboradores do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2019). Parecerista da Revista Cantareira da UFF e da Revista Diálogos e Diversidades da UNEB. Desenvolve pesquisa na área de Arte Cemiterial, Arte Fúnebre e História Moderna Religiosa e Institucional. Tem artigos publicados, entrevistas e é produtora de conteúdos para a EAD.

E-mail - lucianaonety@yahoo.com.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academia Imperial de Belas Artes 124, 132
Afro-brasileira 25, 26, 27, 29, 31, 33, 35
A Pátria 122, 131, 132, 134, 135
A Redenção de Cam 122, 126, 127, 134

B

Bahia 49, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 123, 187, 188, 189
Biopoder 126, 130, 131, 132, 133
Biopolítica 8, 122, 124, 131, 132, 133
BNCC 18, 19, 114
Bullying 53, 55

C

Campanha Nacional de Educandários Gratuitos 77, 94
Carlos Lacerda 8, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150
Catolicismo 125, 137, 139, 140, 144, 147, 148
Código Penal 164, 173
Comunismo 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148
Conservadorismo 104, 142, 143, 145, 148
Cristianismo 49, 138, 142, 144, 145, 147, 148

D

Diversidade étnico-racial 25, 26, 29, 30, 31, 34
Dualidade educacional 11, 16, 18

E

Educação Infantil 8, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 53, 72
Educação Profissional 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Educação Química 97, 98, 102, 103, 104, 105, 110, 112
EJA 46, 47
Ensino Fundamental 53, 54, 73
Ensino Médio 15, 17, 19, 23, 114, 115, 117
Ensino profissional 13, 14, 16, 19, 20
Envelhecimento 8, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48
Escola de Aplicação do Colégio Normal de Ubatã 79, 95
Estatuto da Criança e do Adolescente 61, 66, 72
Eugenia 124, 128, 129, 132, 134
Exploração sexual 164, 170, 183

F

Família e escola 8, 60, 61, 62, 66, 68, 71, 73
Formação técnica 11, 15, 18, 19, 70, 110

G

Getúlio Vargas 13, 14, 19, 139, 141

Ginásio de Ubatã 74, 75, 77, 78, 81, 82, 85, 87, 89, 94, 95, 96

H

Hermenêutica Filosófica 97, 98, 99, 103, 110, 111

História do Brasil 25, 27, 28, 29, 87, 92, 122, 124, 133

I

Identidade 27, 30, 33, 34, 36, 65, 76, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 132, 153,
154, 156, 158, 159, 160, 161, 185

L

Lavoisier 97, 103, 105, 109, 110, 111

Lei n.º. 10.639/03 25, 26, 28, 29, 32

Liberalismo 139, 140, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150

Linguagem 44, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 110, 116, 122, 138, 152, 153, 154,
157, 158, 160, 161, 176, 180

Língua portuguesa 8, 74, 75, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 112, 161

M

Manaus 8, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Mercado de trabalho 11, 18, 19, 21, 30, 47, 63, 69, 70

Michel Foucault 122, 130, 135

Modernidade 98, 101, 103, 104, 105, 107, 156

N

Novo Ensino Médio 19, 114, 115, 117

O

OPAS 38, 39, 40, 43, 48

P

Pós-guerra 8, 137, 148

Primeira Missa no Brasil 122, 125, 135

Projeto de Vida 114, 117, 119, 120

Prostituição 8, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 183

Q

Química 97, 98, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112

R

Racismo 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 72, 130, 131, 132, 133, 135

S

Segunda Guerra Mundial 69, 139, 141

Síndrome de Irlen 8, 50, 51, 52, 54, 57

U

Ubatã 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

