

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS:

Entre o Ensino e os debates
contemporâneos

Ivanio Folmer
Rafael de Souza Pinheiro
Antonio Renaldo Gomes Pereira
Organização

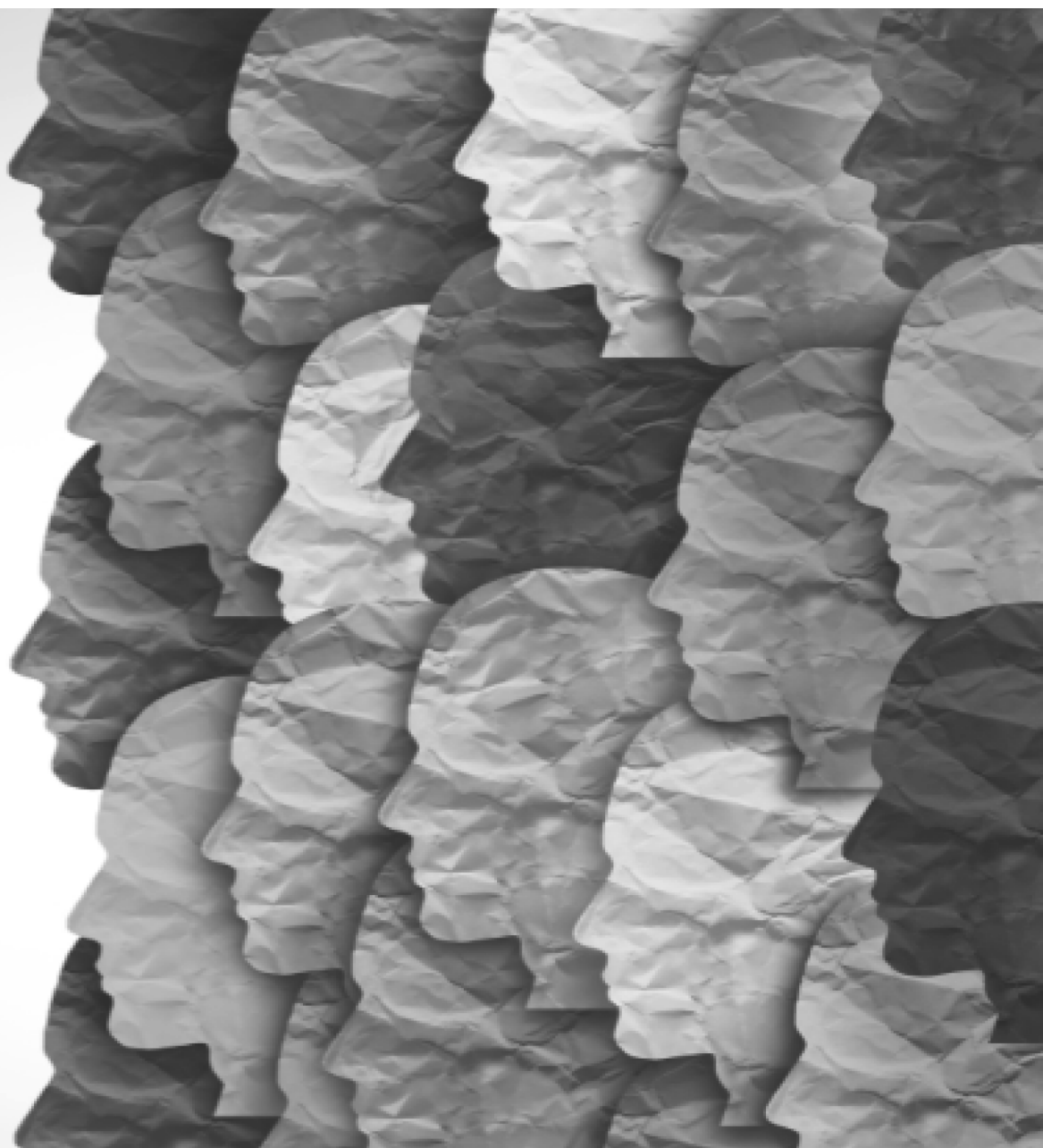


ARCO
EDITORES ● ● ●

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS:

Entre o Ensino e os debates
contemporâneos

Ivanio Folmer
Rafael de Souza Pinheiro
Antonio Renaldo Gomes Pereira
Organização



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Perspectivas interdisciplinares em ciência humanas
[livro eletrônico] : entre o ensino e os
debates contemporâneos / organização Ivanio
Folmer, Rafael de Souza Pinheiro, Antonio
Renaldo Gomes Pereira. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-252-3

1. Ciências humanas 2. Educação 3. Ensino -
Finalidade e objetivos 4. Interdisciplinaridade na
educação I. Folmer, Ivanio. II. Pinheiro, Rafael de
Souza. III. Pereira, Antonio Renaldo Gomes.


24-199973

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências humanas : Interdisciplinaridade : Educação 370.72

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

 **10.48209/978-65-5417-252-3**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES
Telefone: 5599723-4952
contato@arcoeditores.com
www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

Em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, as Ciências Humanas desempenham um papel fundamental na compreensão das questões sociais, culturais e políticas que moldam nossa sociedade. Este livro, “Perspectivas Interdisciplinares em Ciências Humanas”, é uma jornada intelectual que convida você a explorar os desafios e as oportunidades que surgem da intersecção entre diferentes disciplinas.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar, mergulhamos em questões que transcendem fronteiras tradicionais do conhecimento. Do ensino da história à análise sociológica dos movimentos sociais contemporâneos, passando pela investigação antropológica das culturas globais, cada capítulo deste livro oferece uma visão única e enriquecedora sobre os debates mais relevantes e urgentes do nosso tempo.

Além de proporcionar uma compreensão mais profunda das Ciências Humanas, este livro também serve como um recurso valioso para educadores e profissionais interessados em promover uma educação mais abrangente e reflexiva. Ao explorar conexões entre diferentes disciplinas, os leitores são desafiados a repensar abordagens pedagógicas e estratégias de ensino, abrindo espaço para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Com contribuições de renomados especialistas e acadêmicos, este livro representa uma síntese única do pensamento contemporâneo em Ciências Humanas. Ao abraçar a interdisciplinaridade, esperamos inspirar novas formas de pensar e agir, capacitando os leitores a enfrentar os desafios complexos do século XXI com criatividade, compaixão e compreensão mútua.

Seja você um estudante, um educador ou um curioso ávido por conhecimento, convidamos você a se juntar a nós nesta emocionante jornada através das Perspectivas Interdisciplinares em Ciências Humanas. Juntos, podemos explorar novos horizontes intelectuais e contribuir para um futuro mais justo, inclusivo e sustentável para todos.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - JOGOS E A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....9

Rafael de Souza Pinheiro

doi: 10.48209/978-65-5417-252-0

CAPÍTULO 2 - UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O ENSINO DOS PENSADORES CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA EM ESCOLA PÚBLICA E EM INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS.....21

Janie K. Pacheco

Neiva Rosa Garcia

doi: 10.48209/978-65-5417-252-1

CAPÍTULO 3 - RELATOS DE VIDA, NARRATIVAS DOCENTES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS/PROFISSIONAIS NO RIO GRANDE DO NORTE EM PERÍODO TECNICISTA.....34

Rodrigo Wantuir Alves de Araújo

doi: 10.48209/978-65-5417-252-2

CAPÍTULO 4 - A QUESTÃO AGRÁRIA E OS MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES DE LUTA PELA TERRA: UM ESTUDO NOS ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA/MS.....53

Fabiano Greter Moreira

doi: 10.48209/978-65-5417-252-4

**CAPÍTULO 5 - O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI:
GÊNERO E INTERSECCIONALIDADES.....73**

Alexandra Sablina do Nascimento Veras

doi: 10.48209/978-65-5417-252-5

**CAPÍTULO 6 - DISCURSOS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO
PARA O TRABALHO NO BRASIL: APAGAMENTO DA MEMÓRIA
E PROCESSOS DE CONTINUIDADE.....88**

Sandra Máira Souza Miranda

doi: 10.48209/978-65-5417-252-6

**CAPÍTULO 7 - CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES HISTORIOGRÁ-
FICAS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL ESTADUAL.....105**

Sandra Machado Lunardi Marques

doi: 10.48209/978-65-5417-252-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....140

SOBRE OS AUTORES.....143

CAPÍTULO 1

JOGOS E A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA¹

Rafael de Souza Pinheiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-0

Introdução

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração, em si mesmas, do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (MORAN, 2013, p. 29).

O processo de ensinar e aprender é um desafio tanto para o professor quanto para os estudantes. Para o professor, a escolha de ferramentas, instrumentos e métodos para instigar, potencializar e desenvolver habilidades requer uma série de mecanismos.

Já para os estudantes, o processo dá-se pela abertura para e pelo novo, as formas de incentivos, de descoberta e da instrumentalização estabelecida pelo docente. O espaço escolar é o local onde as trocas ocorrem, professor e aluno aprendem juntos.

Nessa busca por novos instrumentos e ferramentas que potencializam o processo de aprendizagem, a instituição escolar, ao longo do tempo, remodelou

¹ Recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Mídias da Educação, defendido em 2024 no Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

suas metodologias e práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas e investiu em novas abordagens e métodos.

A era tecnológica, caracterizada pelas inúmeras transformações na sociedade contemporânea, trouxe significativas contribuições para o campo educacional, de forma especial, dentro da sala de aula como apoio/suporte para a prática docente.

Sendo assim, esta escrita busca apresentar metodologias inovadoras, a fim de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, engajar os estudantes e ressignificar o papel docente, como mediador, e não mais como detentor do conhecimento.

A tecnologia instrumentalizada como apoio da prática docente torna-se potencialidade, pois é uma ferramenta que faz parte da vida e do cotidiano dos estudantes das mais diferentes formas – redes sociais, plataformas, smartphones, tablets, jogos e outros –, sendo assim uma demanda da nova geração.

Os jogos e a gamificação caracterizam-se como uma metodologia inovadora que possibilita ao estudante desenvolver uma série de habilidades e aptidões. Com a inserção dos jogos e games na sala de aula, e, de forma especial, nas aulas de História, a aprendizagem ganha um novo significado.

Jogos e Gamificação no contexto escolar

A tecnologia modificou e transformou a vida da sociedade em diferentes esferas. A automação dos processos industriais, da agricultura e de outros setores econômicos são espaços em que a presença da tecnologia é fortemente atuante. A rapidez e a agilidade são marcas desse processo em virtude do aumento da produtividade em um menor tempo.

Sendo assim, a tecnologia da informação ganha espaço e significância pela era das redes de telecomunicações: computadores, softwares, redes de in-

ternet, celulares e outros. A tecnologia se faz presente na vida das pessoas, nas relações e interações humanas, nas formas de comunicação.

Nesse sentido, a instituição escolar, sendo um organismo vivo e em constante evolução, introduziu a tecnologia em seus diversos processos. Datashow, tablet, computador, conexão sem fio (internet) e outros instrumentos começam a fazer parte das práticas pedagógicas diárias.

Não há regras e nem receitas prontas para a introdução das tecnologias dentro da sala de aula. De acordo com Moran (2009, p. 32), “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”.

Ao longo do século XXI, período também conhecido pelo desenvolvimento de diversas tecnologias, a instituição escolar teve que se remodelar e inserir as tecnologias no ambiente escolar, inclusive na sala de aula. A tecnologia não substituiu o papel do professor, mas transformou sua prática docente.

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar informações mais relevantes (LEVY, 1993, p, 25).

O professor, agente totalizante do conhecimento, agora se transforma em agente articulador/mediador, tendo os processos tecnológicos como ferramentas potencializadoras do processo de aprendizagem. Pode-se fazer uma aproximação com uma orquestra musical, em que o professor “passa a ser o maestro, cuja atuação é fundamental para a harmonia de todos os músicos e os diversos instrumentos na execução da peça musical” (ARAÚJO, SANT’ANA, 2011, p. 7).

A inserção da tecnologia no espaço escolar enquadra-se como uma

metodologia ativa² de grande significância e importância, pois, por meio de diferentes instrumentos e metodologias, o estudante é estimulado na construção/busca de conhecimento.

De acordo com Moran (2000, p. 138), “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar”. É necessário ressignificar a prática docente, inserir novos instrumentos e ferramentas pedagógicas.

Os jogos e a gamificação, nesse contexto, tornam-se mobilizadores de grande significação como instrumento didático-pedagógico no espaço escolar. Atreladas à prática docente, essas ferramentas têm como objetivo dinamizar o ensino, o processo avaliativo, a inserção de determinado assunto/conteúdo, bem como de desenvolver habilidades e competências.

Jogos e Gamificação no Ensino de História

A tecnologia, como abordado no capítulo anterior, marca presença em diferentes segmentos da sociedade contemporânea. A instituição escolar também foi o espaço onde sua presença ganhou visibilidade, no dia a dia dos estudantes e professores das mais diversas formas.

Com a inserção da tecnologia no espaço escolar, uma nova configuração e abordagem didática se evidenciam, por seus processos e métodos inovadores e facilitadores de ensino-aprendizagem. De acordo com Carvalho (2010, p. 126), “é preciso, pois, selecionar, entre as estratégias e recursos tecnológicos relacionados ao processo de ensinar e aprender, aqueles que podem efetivamente melhorar a produtividade”.

Além disso, segundo Demo (2009, p. 96), “a aprendizagem tecnologicamente correta significa aquela que estabelece com a tecnologia a relação adequada no sentido de aprimorar a oportunidade de aprender bem”. Não basta

² Caracterizam-se como estratégias diversificadas que objetivam auxiliar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem na construção/busca de conhecimento.

apenas inserir a tecnologia no espaço escolar, mas sim relacioná-la com as vivências dos estudantes e com o conteúdo programado, fazendo com que a aprendizagem seja significativa e prazerosa.

Para uma aprendizagem significativa, o estudante precisa se sentir agente histórico-social. No ensino de História, assunto desta escrita, de acordo com Pinsky; Pinsky (2007, p. 28), “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”.

É nessa volta ao tempo passado – conhecer personagens, desbravar sociedades, entender guerras e crises; apogeu de impérios, desenvolvimentos diversos – que ocorre a curiosidade humana e a vontade de conhecer e de se aproximar da História.

Ao escolher novas ferramentas e metodologias ligadas à tecnologia – para incrementar as aulas – o professor precisa minimamente conhecê-las e adaptá-las às suas necessidades. Além disso, o docente deve reconhecer o potencial educativo que as tecnologias assumem no processo de aprendizagem.

Segundo Coscarelli (2006, p. 46), o “valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que dela fazemos”. A ferramenta/plataforma é gratuita? É necessário fazer alguma inscrição prévia? Qual é o idioma? Faixa etária? Como irei inserir essa ferramenta em minhas aulas? Que habilidades e competências quero desenvolver com essa ferramenta? Essas e outras indagações merecem atenção durante a escolha das ferramentas tecnológicas.

Os jogos, em sua composição e complexidade, caracterizam-se pela atividade e enredo, pelas regras, pelos jogadores e por outros signos que são importantes para sua criação. Os jogos, segundo Huizinga (1971), são parte da nossa cultura, pois jogamos desde criança e continuamos jogando na vida adulta. O jogo se faz presente na vida humana, de diferentes maneiras e formas.

Para Antunes (2016, p. 39), “os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória”.

Para estimular o melhor aproveitamento dessa ferramenta, é necessário criar ou proporcionar jogos interessantes, que, segundo Antunes (2016, p. 42), devem ser “desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos, individualmente ou em grupo”.

Cada estudante, no processo de aprendizagem, aprende de diferentes formas e maneiras, e com os jogos não deixa de ser diferente.

Assim como as pessoas não aprendem da mesma maneira, também não jogam da mesma maneira. Enquanto alguns são extremamente competitivos, jogam para ganhar e não gostam de perder sob a pena de ficarem até mesmo deprimidos, outros jogam por razões como, por exemplo, pelo prazer do desafio, pelo desejo de superarem um obstáculo ou atingirem uma meta (ALVES, 2015, p. 80).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

O jogo aplicado dentro da sala de aula e, de forma especial, nas aulas de História, devem servir como ferramenta de cunho pedagógico. Para Horn (2012, p. 24), “são inúmeros jogos que funcionam como “isca” para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem”. O docente pode e deve utilizar da “artimanha” dos jogos para engajar a participação dos estudantes, objetivando estimular o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

Outro instrumento que ganha visibilidade nos processos pedagógicos é a introdução e a incorporação da gamificação no ambiente escolar. Essa ferra-

menta é um recurso que traz conceitos inerentes aos jogos (dinâmica, estratégias, regras, pontuação, sujeitos, prêmios) como recurso didático.

Segundo Rosa (2018, p. 20), “gamificar é o mais sofisticado modo de educar. Entender como se processa o ensino e aprendizagem através da gamificação é fundamental para conscientizar os profissionais de educação de sua importância”.

Gamificar potencializa o processo de ensino com base nos elementos que caracterizam os jogos, buscando a participação, dinamismo, resolução de problemas, competição, desenvolvimento de aptidões e habilidades.

As práticas gamificadas, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação da aula preza pela participação ativa do aluno (ALVES; COUTINHO, 2016, p. 222).

Sobre os principais elementos que contemplam a gamificação, evidenciam-se conquistas e missões, recompensas, atividades em grupo, competição e outras características. De acordo com Oliveira (2019), o desenvolvimento de uma atividade gamificada envolve diversos quesitos: sistemas de pontuação, recompensa, níveis de dificuldade, e outros.

Com a gamificação os processos didáticos se modificam, pois o estudante passa a ser partícipe ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem. Dentro desse contexto, o estudante aprende de forma divertida determinado assunto/tema. Fontes destaca que:

A aprendizagem baseada em games (gamificação) é cada vez mais popular, pois traz uma forma de engajamento capaz de despertar motivação e desejo de aprender nos alunos, principalmente da nova geração. O processo de gamificação e os games de modo geral podem ajudar a desenvolver um ensino mais intuitivo e prazeroso (FONTES, 2015, p. 25).

Percebe-se, assim, que a gamificação, enquanto instrumento pedagógico, se torna um importante auxiliador e potencializador do processo de aprendiza-

gem, pois é uma ferramenta que se faz presente no cotidiano dos estudantes da era tecnológica.

Para a criação de uma atividade/aula com a utilização da gamificação, é imprescindível: estabelecer um objetivo de aprendizagem, definir o que será trabalhado e de qual forma, se terá recompensas, *ranking*³, *feedbacks*⁴, número de participantes e tempo.

Todos esses elementos podem sofrer variações dependendo da dinâmica proposta pelo professor. Existem diversos exemplos de aplicação da gamificação na educação, cada um com característica específica.

Quadro 1: Ferramentas de jogos gamificados.

Tipo ferramenta	Principal característica
Duolingo ⁵	Plataforma de aplicativos de idiomas
Kahoot ⁶	Plataforma de jogos educacionais
Classcraft ⁷	Plataforma de jogos (missões)
Genially ⁸	Plataforma multitarefas (apresentação, jogos)
Socrative ⁹	Plataforma de avaliação (quiz)
Flippity ¹⁰	Plataforma de jogos educacionais

Fonte: criado pelo autor (2024).

3 Posição que algo ou alguém ocupa numa escala que destaca seu mérito em relação aos demais.

4 Resposta ou retorno de informações, ou seja, é o ato natural de dar uma resposta a algo.

5 Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>

6 Disponível em: <https://kahoot.com/>

7 Disponível em: <https://www.classcraft.com/pt/>

8 Disponível em: <https://app.genial.ly/?from=login-true>

9 Disponível em: <https://www.socrative.com/>

10 Disponível em: <https://www.flippity.net/>

Percebe-se, assim, que as ferramentas apresentadas acima são caracterizadas por suas especificidades. Além disso, tornam-se potencialidades e grandes aliadas para o ensino de História, pois um determinado assunto ou tema pode ser explanado/trabalhado em diferentes formatos. Sem dúvida, esses instrumentos integrados à prática docente são enriquecedores do processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos e a gamificação no espaço escolar transformam as relações, aproximam sujeitos, potencializam conhecimentos, desenvolvem habilidades, motivam e instigam a descoberta e estimulam a participação. Com o jogo e a gamificação sendo introduzidos na sala de aula, a dinâmica da prática docente modifica-se, complementa-se e torna-se enriquecedora.

O ensino de História, ao longo do tempo, se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória. Com a inserção das tecnologias no ambiente escolar, transformaram-se e inovaram-se as metodologias, o modo de avaliação e a forma de abordagem de determinado assunto/tema.

Todas essas mudanças e transformações objetivam proporcionar ao estudante uma educação enriquecedora e prazerosa. Os jogos e a gamificação contemplam diferentes formas de pensar e articular conhecimentos, tornando-se potências significativas no processo de aprendizagem, pois são ferramentas que fazem parte do dia a dia dos estudantes da era tecnológica.

É válido lembrar que a gamificação não é algo exclusivamente do mundo tecnológico. Podem-se utilizar os elementos que a compõem para o desenvolvimento de atividades, como por exemplo trabalhos em grupo, resolução de problemas, tempo, pontuação e outros, utilizando os mais diferentes materiais.

Considerações finais

A instituição escolar, sendo um organismo histórico, marca presença na sociedade e na história humana em diferentes períodos e temporalidades. Com o advento da tecnologia, a escola teve que remodelar seus processos, métodos e instrumentos pedagógicos.

A tecnologia introduzida no ambiente escolar trouxe diversos benefícios para os estudantes, pois dinamizou o processo de ensino-aprendizagem. Já o professor percebeu a potencialidade da tecnologia como um instrumento – um apoio –, e não como um substituto do seu papel.

Historicamente os jogos fazem parte da vida dos sujeitos, por exemplo na Grécia Antiga. A escola, inserida nesse contexto histórico, percebe grande potencialidade deste e o insere como importante instrumento pedagógico. Com a tecnologia, outros jogos foram criados, melhorados e adaptados para serem introduzidos no ambiente escolar.

Outra questão que marca presença é a gamificação, que tem como objetivo desenvolver e potencializar aptidões e habilidades. O estudante, nesse contexto, torna-se agente ativo do seu processo de busca e construção do conhecimento. Importante salientar que a gamificação utiliza as características/aspectos dos jogos para a sua composição.

Jogos e gamificação configuram-se como ferramentas potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esses instrumentos chamam e prendem a atenção dos estudantes, despertam a curiosidade, oportunizando novas formas de exploração de temas/assuntos trabalhados no ensino de História.

O trabalho em questão abordou os principais elementos que contemplam os jogos e a gamificação, como ferramenta e instrumento didático. A temática,

dessa forma, apresenta-se como potencialidade significativa para a produção de novas escritas e materiais acadêmicos diversos, não apenas no ensino de História, mas em outras áreas do conhecimento.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARAÚJO, Adelma Lúcia de Oliveira Silva; SANT`ANA, Rivânia Maria Trota. Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 01, p. 7, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17876/17876.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregorio Bittar. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FONTES, Claudia D’arc. **Gamificação e EAD: Utilizando a motivação para inserção do aluno como sujeito competente na sociedade**. Trabalho de Final de Curso. Instituto de Matemática e Estatística. LANTE – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HORN, Cláudia Inês. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Contexto, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

MEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental - *PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Charles Michel Elias de. **Aplicação da Gamificação em abordagem à bioquímica no ensino de Biologia para alunos do ensino médio**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de Biologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MASETTO, M. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Coleção Papyrus Educação, Editora Papyrus, Campinas, 16. ed., 2009.

MORAN, José Manuel. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **O QUE E COMO ENSINAR**. Por uma História prazerosa e consequente. KARNAL, Leandro (org.). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. Editora Contexto: São Paulo, 2007.

ROSA, Tânia Maria Rodrigues da. **Gamificação: uma prática para revitalizar a educação**. 2018. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CAPÍTULO 2

UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O ENSINO DOS PENSADORES CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA EM ESCOLA PÚBLICA E EM INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS

Janie K. Pacheco

Neiva Rosa Garcia

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-1

Introdução

Para os docentes que ministram disciplinas vinculadas à área das Ciências Humanas os desafios sempre se renovam. No caso da Sociologia, cujo percurso no ensino em nosso país tem sido bastante tortuoso – ora incluído ora excluído dos currículos no ensino médio (TEIXEIRA, 2012) e nem sempre presente no ensino superior (CAREGNATO; CORDEIRO, 2011), tal cenário propicia uma renovada discussão em relação a metodologias de ensino e a conteúdos a serem ministrados em aula (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2012; PEREIRA, 2011).

Em 2020 fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19 que afastou de forma inédita os alunos das instituições de ensino, fossem da educação básica ou superior, fossem da escola pública ou privada, e como consequência direta desta situação inúmeros debates e muitas sugestões metodológicas, sob o rótulo de ensino híbrido, foram trazidas por especialistas para viabilizar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além da promoção de diversos cursos de autoformação para professores e gestores em plataformas online (como Polo Itaú Social).

Mais recentemente, a partir de 2022, teve início a implementação do chamado Novo Ensino Médio (NEM). Instituído pela Lei nº 13.415/2017, o NEM promove uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece uma mudança na estrutura do ensino médio, com ampliação do tempo mínimo do estudante na escola e, sobretudo, define uma nova organização curricular, entendida como mais flexível, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos, enfocando as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional¹ (PORTAL MEC, 2022).

Tais acontecimentos são posteriores a este estudo, que foi realizado no primeiro semestre de 2019. Naquela oportunidade efetuamos uma investigação qualitativa de caráter comparativo acerca das estratégias de ensino-aprendizagem para abordagem dos pensadores da Sociologia clássica a fim de averiguar a receptividade a tais estratégias e o desempenho obtido em distintas modalidades de avaliação por alunos ingressantes do primeiro ano do ensino médio de

¹ A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) foi suspensa em 2023, primeiro ano do mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, por conta da inconformidade e das controvérsias que as novas mudanças se apresentavam às instituições e entidades de ensino, professores e estudantes. Em vista disso, o Ministério da Educação (MEC) determinou a suspensão dos prazos estabelecidos no Cronograma Nacional de Implementação do NEM a fim de aguardar a conclusão da consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional sobre o ensino médio. (AGÊNCIA BRASIL, 2023)

uma instituição pública de ensino e por calouros de graduação de uma instituição privada, ambas localizadas em Porto Alegre/RS².

Uma das constatações da pesquisa com os estudantes do ensino superior revelou a dificuldade destes em elaborarem textos dissertativos articulando os conceitos abordados na disciplina a fim de desenvolver e/ou exercitar habilidades de compreensão, comparação, relação, análise, síntese, reflexão e posicionamento crítico. Já no ensino médio verificou-se a carência ou ausência de atividades com o viés dissertativo realizadas pelos alunos de primeiro ano.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados são de natureza qualitativa e foram assim constituídos: a) questionário de sondagem inicial acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a disciplina de Sociologia; b) entrevista individual com roteiro semiestruturado aplicada junto às professoras da disciplina em ambas as instituições; c) observação direta da interação estabelecida entre professoras e alunos em sala durante as aulas e d) questionário de sondagem final para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer do período letivo no qual a pesquisa foi realizada.

Experiências no Ensino Médio

Na época em que a pesquisa foi desenvolvida o colégio de ensino médio possuía duas modalidades de escola: a de ensino médio regular e a de tempo integral. Havia uma diferença com relação ao quantitativo de alunos matriculados em cada modalidade de escola, bem como à carga horária destinada à

² Uma primeira versão deste texto foi apresentada no GT11 Ensino de Sociologia durante o 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), de 09 a 12 de julho, UFSC, Florianópolis, 2019.

disciplina de Sociologia: enquanto na primeira havia dois períodos semanais de 50 minutos para alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, na segunda era oferecida uma hora-aula por semana para aqueles que estavam no primeiro e no segundo anos, respectivamente. Importante frisar que a coleta de dados envolveu alunos dessa segunda modalidade.

Na modalidade tempo integral o aluno frequentava 35 períodos semanais de uma hora e realizava três refeições na escola. As disciplinas curriculares (denominadas na instituição de “componentes”) estavam distribuídas em dois turnos, manhã e tarde e eram influenciadas pela dinâmica desses tempos. Foi constatado que, após o intervalo concedido para o almoço, a receptividade e o desempenho dos alunos para os estudos em Sociologia diferiam consideravelmente, quando comparada aos períodos que antecederiam a esse momento. Ou seja, pela tarde, alguns alunos se apresentavam sonolentos, cansados, desatentos ou inquietos e conversadores. Para as professoras responsáveis, desde que o ensino em tempo integral passou a fazer parte do cotidiano da instituição, ministrar esse componente se tornou ainda mais desafiador pelas mudanças comportamentais apresentadas. Tendo em vista essa constatação, as docentes tentaram elaborar e pôr em prática novas estratégias de ensino que pudessem auxiliar na aprendizagem dos alunos. Conforme a professora que lecionava Sociologia para as turmas de primeiro ano: “Para os alunos de primeiro ano tudo é muito novo, a própria turma, o colégio, as disciplinas novas e seus professores. A ‘mesma’ aula pode ocorrer de forma diferente conforme a turma”.

Quando solicitada a expor sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que se valia para alcançar os seus objetivos com os pensadores clássicos, a docente respondeu: “Estou retornando ao ensino de Sociologia, nunca havia dado aula de Sociologia para os primeiros anos, então o desafio tem sido exaustivo. Gosto de ‘decupar’ o texto (seja ele qual for), é uma estratégia que utilizo sempre e procuro repetir. [Destacar] Dos textos palavras-chave, ideias em opo-

sição, ideias em sintonia. Procuo fazer exercícios de fixação e correlacioná-los oralmente. Ainda não utilizei os textos originais dos autores clássicos. Me sinto muito limitada pela carga horária de um período semanal”.

As professoras de Sociologia do colégio tinham como praxe assessorar o aluno na leitura e interpretação de textos didáticos como também de textos originais dos pensadores clássicos na tentativa de estabelecer uma reflexão e discussão crítica da realidade social em que vivemos. A prática pedagógica em Sociologia já nos demonstrou que: “Os conceitos e categorias da sociologia clássica devem ser trabalhados de modo contextualizado – em referência ao período e à sociedade em que foram produzidos – associados à realidade social, cultural, política e econômica do aluno”. (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2012, p.64).

As aulas ministradas pela professora no período da tarde revelaram estratégias que buscavam uma interação constante entre aluno e aluno, docente e aluno. Desta maneira foram priorizadas leituras de trechos no livro didático e a interpretação oral dos mesmos, realização de trabalhos em dupla, disponibilização de roteiros de estudos e vídeos no grupo Whatsapp da turma, correção dos conteúdos nos cadernos, utilização do aparelho de celular em aula para consulta à internet e encaminhamento para o componente curricular denominado “Estudos orientados”, ministrado por outro docente, que designava as tarefas complementares que os alunos deveriam realizar na escola.

Sobre a receptividade às suas estratégias de ensino-aprendizagem voltadas à abordagem dos pensadores clássicos, a docente afirmou que: “Sempre acho que os alunos devem achar [minhas aulas] chatas! Mas tenho certeza que estes mesmos alunos gostam (e muitas vezes precisam) de uma rotina de aula, saber que ‘aquele’ professor trabalha ‘daquela’ forma, porém sempre está aberto às mudanças de plano. Procuo estabelecer combinações prévias com os alunos e no início de cada aula exponho o assunto a ser tratado. Espero que no decorrer

dos próximos trimestres já tenha me apropriado mais do ensino dos pensadores clássicos, por enquanto ainda me sinto num jogo com erros e acertos. Em termos de receptividade, os alunos no geral são curiosos e aderem às propostas e procuram a seu modo estarem abertos a novos/clássicos e conteúdos”.

A receptividade dos alunos às estratégias utilizadas pela professora não revelou resistência a ponto de comprometer significativamente os resultados da avaliação conjunta realizada. A escola aplicava no final de cada trimestre uma avaliação conjunta com todos os componentes da área das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) a fim de desenvolver habilidades de pensamento, tais como, memorização, interpretação de textos, avaliação da resposta mais adequada, inter-relação dos fatos ou fenômenos sociais políticos, econômicos, históricos, domínio de conceitos, distinção entre afirmações verdadeiras ou falsas, identificação de relações de causalidade, efeitos/consequências. Tais habilidades, como recomendam Bridi, Araújo e Motim (2012), são fundamentais para o processo de construção do conhecimento a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa.

Na avaliação conjunta aplicada à área de Ciências Humanas os alunos responderam a 40 questões teórico-objetivas, sendo que destas 10 eram sobre a abordagem de Émile Durkheim – pensador que foi estudado no período de realização da pesquisa. Os resultados obtidos foram os seguintes: em uma turma de 30 alunos, doze obtiveram resultado insatisfatório e 08 alunos ficaram abaixo da média; em outra turma composta por 30 alunos, 13 ficaram abaixo da média e 01 aluno “zerou” as questões relativas ao conteúdo sociológico e em outra turma de 26 alunos, 09 ficaram abaixo da média, 06 obtiveram rendimento inferior ao desejado.

Portanto, na prática, o desempenho obtido na prova conjunta nos levou a constatar que as estratégias de ensino-aprendizagem auxiliavam para análise das questões e obtenção das respostas desejadas. Por outro lado, quando

aplicado o questionário de sondagem final em que os alunos foram solicitados a produzir textos explicativos sobre os conceitos trabalhados, o desempenho mostrou-se insatisfatório.

O propósito desse instrumento era averiguar o aprendizado obtido pelos alunos sobre os conceitos e a teoria sociológica durkheimiana. A análise das respostas formuladas pelos alunos revelou que a maioria não soube responder ou explicar quais foram as abordagens ou conceitos relacionados a esse pensador trabalhados em sala de aula.

Dos 58 alunos que responderam ao questionário constatou-se que: 18 afirmavam não lembrar do conteúdo; 12 não responderam às questões; 08 apresentaram respostas confusas; 15 citaram o fato social como conceito trabalhado, mas não souberam explicá-lo e somente 05 identificaram o fato social como conceito e conseguiram explicá-lo.

Constatamos que os alunos que preencheram o questionário de sondagem final apresentaram dificuldades para lembrar e explicar os conceitos e por isso não conseguiram, na pergunta seguinte, relacioná-los à realidade social contemporânea. Ocorreram também problemas na utilização tanto na norma culta da língua portuguesa quanto na organização e expressão das ideias, o que suscita a necessidade de orientação para o exercício de sistematização de avaliações dissertativas.

As estratégias utilizadas pela professora em suas avaliações diagnóstica, contínua e cumulativa dos conteúdos ocorreram por instrumentos diversificados: avaliação objetiva conjunta (“prova de área”), trabalhos de pesquisa em livros e de consulta à internet, debates, verificação das atividades de fixação nos cadernos. Porém, avaliações dissertativas com consulta foram pouco frequentes e as sem consulta não foram realizadas. Portanto, a análise do questionário de sondagem final levou-nos a acreditar que a carência ou a ausência dessa atividade pedagógica veio a comprometer a sistematização do conhecimento

ou aponta para a falta dele, dificultando, assim, a elaboração de um pensamento crítico da realidade social.

A prática de avaliações teórico-objetivas auxilia o aluno no desenvolvimento de habilidades de pensamento necessárias para realização, como, por exemplo, de concursos ou vestibulares, um dos objetivos da instituição de ensino. Por outro lado, a prática de avaliações dissertativas torna-se também importante por exigir do aluno compreensão, comparação, relação, análise, síntese, reflexão e posicionamento crítico.

Apoiamo-nos nas palavras de Bridi, Araújo e Motim (2012, p.163) que sustentam o valor desse tipo de avaliação:

A avaliação dissertativa é o momento de sistematização escrita pelo aluno do que aprendeu. É uma decorrência das atividades escritas, das leituras, das questões desenvolvidas, das análises feitas em salas de aula, debates etc. Pode ser com ou sem consulta, desde que as questões possibilitem ao aluno sistematizar o conteúdo, demonstrando o que efetivamente entendeu e expondo as suas reflexões críticas sobre a temática estudada.

Tendo em vista a importância da avaliação dissertativa, a proposta é que ela não se restrinja somente como instrumento de avaliação final e sim como possibilidade de recurso contínuo, de caráter formativo, acompanhando o aluno ao longo da trajetória de ensino-aprendizagem.

Experiências no Ensino Superior

Na instituição de ensino superior privada, as disciplinas da área de Ciências Humanas presentes nos cursos de graduação haviam passado recentemente por mudanças. Tais modificações implementadas decorriam das novas diretrizes acadêmicas determinadas pela matriz da instituição, situada em São Paulo/SP. A partir de então as disciplinas designadas como “Humanas” (a saber, Filosofia, Sociologia, Ciência Política e Antropologia), presentes nos cursos de graduação oferecidos, passaram a ter um programa comum e carga horária unificada (no caso de Sociologia era 04 horas-aula semanais).

Mediante tal processo essas disciplinas passaram a ser chamadas de “universais”, diferenciando-se daquelas que eram específicas de cada curso. Essas disciplinas “universais” eram ministradas somente nos primeiros semestres dos cursos. Assim, se anteriormente havia turmas específicas em cada curso de graduação para as disciplinas da área de Ciências Humanas, mediante essas alterações, as turmas passaram a ser mistas, isto é, quando a disciplina de Sociologia era oferecida na grade do semestre, alunos dos diferentes cursos ofertados pela instituição poderiam se matricular.

Embora as diretrizes do programa da disciplina já estivessem previamente definidas, o docente poderia escolher quais conteúdos desejava privilegiar na abordagem dos pensadores clássicos. Na situação observada, a docente, licenciada em Ciências Sociais, contemplou conceitos fundamentais dos pensadores clássicos e abordagem dos mesmos acerca do trabalho na sociedade capitalista. Cabe destacar que a turma observada para este estudo se compunha de calouros dos cursos de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo do turno matutino.

Importante frisar que durante o período de coleta de dados empíricos, a professora buscava reiteradamente “situar” os alunos na disciplina, como recomendam Dias Neto e Maçaira (2012), mesmo sabendo de antemão que os mesmos já tinham sido “apresentados” à Sociologia no decorrer do ensino médio – informação esta obtida mediante “enquete verbal” realizada por ela no primeiro encontro letivo.

No decorrer das aulas observadas, a professora valeu-se das seguintes estratégias: discussão de filmes previamente assistidos pelos alunos, leitura de textos curtos elaborados pela professora e roteiro de leitura das obras clássicas. As obras estudadas foram: **Manifesto Comunista**, de Karl Marx e Friedrich Engels (na íntegra) e capítulos e/ou excertos de **A ética protestante e o espírito do capitalismo**, de Max Weber e de **O suicídio**, de Émile Durkheim.

A receptividade a tais estratégias pôde ser caracterizada como potencialmente positiva. Durante a exposição acerca de determinado pensador e seus conceitos, mediante a leitura de textos curtos elaborados pela docente, os alunos fizeram anotações na própria folha em vista dos aspectos destacados. Houve também – felizmente – aqueles que formularam perguntas acerca do conteúdo tratado.

Dentre as obras clássicas debatidas aquela que despertou maior entusiasmo por parte dos alunos foi o **Manifesto Comunista**. A linguagem acessível da obra certamente contribuiu para isso, além do fato de muitos já terem mantido contato com esse texto no ensino médio. Todavia o mesmo não ocorreu com os excertos das obras **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo** e **O Suicídio**, embora alguns alunos conseguissem expor as ideias/argumentos dos autores dessas obras em vista dos questionamentos propostos pela docente. Possivelmente tal dificuldade está associada ao “uso de uma linguagem bem delimitada e pouco sujeita às imprecisões provenientes do senso comum”, como ressaltam Caregnato e Cordeiro (2011, p.21), a qual os alunos ainda estão pouco familiarizados. Ainda nas situações de apresentação e debate dessas obras, a professora identificou e reforçou os conceitos vistos previamente (classe social, ação social e fato social) e as distintas abordagens do mundo social dos pensadores que se encontravam nas obras selecionadas.

O uso das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pela docente foi intercalado com duas atividades dissertativas em aula e a prova bimestral, esta composta de questões teórico-objetivas – modelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – e questões dissertativas relativas às obras estudadas dos pensadores. Constatou-se o seguinte: o desempenho tanto nas atividades dissertativas em aula quanto nas questões da prova mostrou-se insatisfatório: isto é, a não-resposta às questões propostas ou elaboração de respostas muito sucintas, por exemplo, uma frase, para explicar o que estava sendo indagado. Nossa hipótese para esse resultado é que essa dificuldade se deve ao

não desenvolvimento prévio das habilidades necessárias para tais atividades avaliativas durante o ensino médio.

Por outro lado, nas questões objetivas da prova, o desempenho mostrou-se satisfatório, considerando o número de acertos obtidos pelos alunos nestas questões. Nossa hipótese para esse resultado é o treino prévio dessas habilidades durante o ensino médio.

Considerações Finais

Levando em conta o objetivo estabelecido para este estudo, qual seja realizar uma investigação qualitativa de caráter comparativo acerca das estratégias de ensino-aprendizagem para a Sociologia clássica, a receptividade a tais estratégias e o desempenho obtido em distintas modalidades de avaliação por alunos ingressantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública e por calouros de graduação de uma instituição de ensino superior privada, ambas localizadas na capital gaúcha, chegamos às seguintes constatações:

Observamos que no ensino médio uma das causas que pode estar dificultando o ensino-aprendizagem em Sociologia foi a carência ou ausência de práticas de avaliações contínuas de caráter dissertativo dos conceitos elaborados pelos teóricos clássicos, o que pode dificultar a emergência do senso crítico por parte dos estudantes.

Já no ensino superior, levando em conta que os estudantes já tiveram contato prévio com a disciplina, notou-se o seguinte: quando houve aplicação de atividades avaliativas objetivas, o desempenho mostrou-se satisfatório. Por outro lado, quando as avaliações dissertativas eram realizadas, o desempenho mostrou-se insatisfatório. Portanto, entendemos que é necessário desde o ensino médio o uso de instrumentos de avaliação contínua e de viés dissertativo que propiciem o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, compreensão, comparação, relação, análise, síntese, reflexão e posicionamento crítico.

Tendo em vista essa constatação, podemos levantar uma nova hipótese a ser investigada em pesquisa futura: com a implementação do Novo Ensino Médio, as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem dessa disciplina nos cursos de ensino superior serão ainda mais expressivas se no ensino médio permanecer a carência ou ausência de avaliações contínuas e de caráter dissertativo acerca das abordagens teóricas elaboradas pelos pensadores clássicos.

Isto porque a partir da implantação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas estaduais a carga horária da disciplina de Sociologia reduziu para um (01) período semanal, sendo administrada em somente uma série. Essa mudança é muito significativa e assinala a importância da efetivação de novos estudos que visem constatar e analisar os impactos que tais transformações venham a ocasionar no ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Referências

AGÊNCIA Brasil. Entidades ligadas à educação aprovam a suspensão do novo ensino médio – especialistas defendem diálogo com o governo para novo formato. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/entidades-ligadas-educacao-aprovam-suspensao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 16/02/2024.

BRIDI, Maria; ARAÚJO, Sílvia Maria; MOTIM, Benilde L. **Ensinar e aprender Sociologia**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAREGNATO, Célia Elizabete; GENRO, Maria Elly H. O ensino de Sociologia na Escola e na Universidade: uma reciprocidade necessária. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; GENRO, Maria Elly H. (orgs.) **Sociologia e Filosofia para quê?** – Diálogos com protagonistas na escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

DIAS NETO, José C.; MAÇAIRA, Julia P. O tempo na Sociologia do ensino médio: a atualidade dos clássicos e o artesanato como proposta. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. (orgs.) **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

DURKHEIM, Émile. Suicídio. In: RODRIGUES, José Albertino (org.) **Durkheim**. São Paulo: Ática, 1978 (Grandes cientistas sociais)

ITAÚ SOCIAL. <https://polo.org.br>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

MINISTÉRIO da Educação. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 16/02/2024.

PEREIRA, Luíza Helena. Capítulo 2 – Teoria Sociológica e Ensino Médio. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; GENRO, Maria Elly H. (orgs.) **Sociologia e Filosofia para quê?** – Diálogos com protagonistas na escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

TEIXEIRA, Rosana da C. O currículo de sociologia e a escolarização dos jovens. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. (orgs.) **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAPÍTULO 3

RELATOS DE VIDA, NARRATIVAS DOCENTES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS/PROFISSIONAIS NO RIO GRANDE DO NORTE EM PERÍODO TECNICISTA

Rodrigo Wantuir Alves de Araújo

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-2

Resumo: Este é um trabalho com enfoque nas narrativas de vida e formação profissional de professoras com o objetivo de refletir sobre a experiência formativa e a atuação profissional durante as décadas de 1970 e 1980 no espaço do Rio Grande do Norte. Para sua realização, partimos de uma tríade investigativa compreendendo a metodologia da História Oral, na perspectiva de Meihy (2007) e Portelli (2016), entrevistando professoras de áreas rurais, em um processo metodológico e científico, que se valorizou as vozes e os enredos, sob a égide da escuta sensível; análise da legislação e documentos de formação docente com ênfase no tecnicismo educacional, em especial a Lei nº 5.692/71, tendo como justificativa a reforma do então ensino de 1º e 2º graus. Como fruto dessa legislação surgiu o Logos II que visou habilitar no então 2º grau através dos módulos de ensino os professores não-titulados que estavam em exercício no magistério nas quatro primeiras séries do antigo 1º grau; e, finalmente a análise da Proposição Curricular para o Ensino de 1º Grau para o Rio Grande do Norte como material formativo e de orientação curricular para o ensino nas escolas como documento orientador do ensino potiguar. Foram utilizadas outras fontes de pesquisa como ofícios, editais, certificados, entre outros documentos e realizado um levantamento bibliográfico do contexto sócio-histórico nacional a partir de Schwarcz (2018), além de estudos das obras de Chagas (1980); e Saviani (2007),

Saviani (2009), dentro do contexto da reflexão sobre as concepções do tecnicismo educacional. Dessa forma, as pesquisas e estudos sobre formação docente nos deram um panorama para entender o processo de políticas educacionais se constituíram em sua concepção pragmática, ao mesmo tempo em que demonstra uma trajetória disposta pelo Governo, instituições, professoras e o ensino público.

Palavras-chave: História Oral. Lei nº 5.692/71. Projeto Logos II. Tecnicismo Educacional. Formação de Professores.

Introdução

No Brasil e em parte da América Latina no século XX a partir da década de 1960, houve um endurecimento na sociedade, política, economia e também na educação com o golpe de Estado instaurado com apoio de civis, organizações políticas e militares, conhecido como ditaduras militares. No Brasil isso aconteceu durante o período de 1964 a 1985. Em termos políticos, perdemos o regime democrático e vivíamos um regime autoritário em que o país perdeu o direito de escolha do voto, sobretudo do seu presidente e que por sua vez todos neste período foram escolhidos por militares para governar o Brasil. “Uma ditadura é formada por mandantes arbitrários, opositoristas, tenazes e uma população que precisa sobreviver – parte dela atravessa em silêncio, com medo ou apenas conformada com o tempo do arbítrio. (Schwartz, 2018, p. 453)”. O momento era de muita cautela, entretanto diversos segmentos e grupos sociais se manifestaram e tiveram direitos cassados, foram exilados do país e muitos perderam a vida nas lutas e nos embates contra este regime autoritário.

No Estado do Rio Grande do Norte havia um alinhamento político com Regime Militar uma vez que os governadores do período eram indicados pelo presidente da República. Embora fossem civis, seguiam as orientações e participavam de programas, projetos desenvolvidos pelo Governo Federal. Assim, como o país dividido entre os que concordavam e davam sustentação ao Regime Militar e aqueles que eram opositores.

Em relação a Educação, a década de 1970, especialmente após a promulgação da Lei nº 5.692/71 que regulamentou o ensino em 1º e 2º graus, foi um momento de expansão das salas de aula; estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade da educação para todo o ensino de 1º grau (1ª a 8ª série); modificação do currículo escolar, com uma parte comum e diversificada; criação de habilitações profissionais a nível de 2º grau, por exemplo, o Magistério, sendo esta habilitação exigida para que os professores lecionassem de 1ª a 4ª série e políticas públicas de formação docente. Esta Lei teve uma grande repercussão no sistema educacional brasileiro que perdurou com o regime político em vigência.

Com a aprovação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 buscou-se entender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional (Saviani, 2007, p. 363).

Assim, o problema de formação de professores que havia no país, nesse período foi orientado com base nesse ideário pedagógico. Nesse sentido, políticas públicas de formação foram implementadas para atender as exigências legais da falta de titulação docente. Nesse contexto foi criado o projeto Logos II pelo Governo Federal para conferir o 2º grau, Magistério. Essa política pública de formação docente foi criada para alguns Estados brasileiros em que havia essa demanda, entretanto, o seu alcance foi ampliado para todo o país.

Neste texto discutiremos a questão da mudança na formação inicial de professores para lecionarem no 1º grau (1ª a 4ª série) mediante legislação educacional a partir do ensino regular e também do ensino supletivo através da política pública de formação de professores Logos II. Iniciamos discutindo aspectos mais gerais, conceituais dentro da história da educação e posteriormente analisando e discutindo o caso do Estado do Rio Grande do Norte. Em meados de 1970, por exemplo, tinha muitos professores leigos, ou melhor, professores

não-titulados no exercício da docência. Nesse sentido, necessitamos compreender a execução dessa política pública, analisando seu alcance e seus resultados no RN ao longo de sua aplicação. Consideramos a partir da quantidade de professores que essa política pública de formação, aumento da quantidade de alunos, modificações no currículo, transformações na educação de um modo geral que foram se constituindo como um marco na história da educação potiguar.

Estudar sobre essa temática corresponde a uma maneira de entender como o processo de educação foi se constituindo e tomando forma na sua concepção e execução pragmática da atividade e formação docente, enquanto demonstra uma trajetória disposta pelo Governo, instituições, professores e alunos dentro desse percurso educacional, possibilitando análises e reflexões sobre os caminhos da educação e seus desdobramentos.

História da Educação e o Tecnicismo Educacional

Dentro do âmbito da história da educação, uma das temáticas centrais está relacionada ao processo de formação docente que corresponde as normatizações legais do Estado a partir de legislação educacional e de uma trajetória de práticas filosóficas, educativas, sociais e culturais docentes em seu contexto de formação e profissional. Essa reforma educacional teve como um dos responsáveis pelo anteprojeto da Lei nº 5.692/71, Valnir Chagas¹ que

[...] lhe coube a tarefa de formular a doutrina da lei, na condição de relator do projeto. Se como constatado, Anísio Teixeira foi a figura central da educação brasileira na década de 1950 e no início dos anos 1960, figura emblemática na segunda metade de 1960 e ao longo dos anos de 1970 (Saviani, 2007, p. 372-373).

Todo esse processo foi fruto do tecnicismo educacional. Este termo é oriundo da pedagogia tecnicista “inspirada na teoria de aprendizagem behavio-

1 Valnir Raimundo Cavalcante Chagas (1921-2006). Formado em Pedagogia, foi professor da Faculdade de Educação do Ceará (1960 – 1974) e posteriormente professor na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foi membro do Conselho Federal de Educação entre 1962 – 1976.

rista e na abordagem sistêmica do ensino” (Libâneo, 1994, p.67) e corresponde a um período na história da educação em que houve uma grande valorização nos meios, instrumentos e métodos de ensino que valorizavam a tecnologia e o profissional como um técnico na execução das suas atividades.

Dentro desse contexto e das mudanças políticas que aconteciam no Brasil, o tecnicismo educacional serviu muito para o alinhamento político e educacional e conseqüentemente também fora um momento de mudanças na formação de professores.

Nesse período, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era e é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender o mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (Borges, 2013, p. 35-36).

Em estudos de organização e sistematização proposto por Saviani (2009) há uma periodização da formação docente que emergiu a partir da emancipação política do Brasil, considerando como marco a sua independência, com a criação da Lei das Escolas das Primeiras Letras em que havia a necessidade de ampliar o número de professores no país e que sucedeu de outros períodos até chegar a contemporaneidade.

Desde então, cada época teve as suas peculiaridades e questões na formação docente. Ao tocante a esse artigo, e com o momento de transformações em que o Brasil vivenciava, encontramos algumas teorias e políticas educacionais que foram analisadas quando a Lei nº 5.692/71 foi promulgada e também extinguiu o modelo de formação de professores pela Escola Normal e modificou esse modelo de formação para a habilitação em Magistério.

O Parecer nº 349/72 organizava o Magistério em duas formações básicas: a formação em 3 anos com a carga horária de 2.200h que habilitava professores para lecionarem da 1ª a 4ª série do 1º grau e um curso com duração de 4 anos com 2.900h que habilitava para lecionarem até a 6ª série do 1º grau.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além de formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar especialistas em Educação, aí compreendidos em diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009, p. 147).

Assim, temos um exemplo de um curso de 2º grau com habilitação em Magistério contendo o núcleo comum correspondente a Educação Geral e a parte diversificada como a Formação Especial. A partir da perspectiva das habilitações de 2º grau na formação profissional, o quadro de professores diversificou. Na concepção de Chagas “os tipos de professores agora necessários têm de refletir o currículo que lhes cabe desenvolver com o ensino de 1º e 2º graus (1980, p. 313)”. Ainda definindo que “o especialista também é um prolongamento do professor, resultante do crescimento das escolas e de como sua organização como e em sistemas cada vez mais complexos[...]. Daí as três especialidades fundamentais – administração, supervisão e orientação. (Id, 1980, p. 317)”. Assim seriam os dois tipos de professores que compuseram os sistemas de ensino. Esse foi um plano executado nos grandes centros urbanos no Brasil.

No interior do país, na região Nordeste, havia maiores dificuldades na formação dos professores. Assim, muitos professores que ainda não possuíam a formação adequada mediante a legislação e a exigência do Estado para exercerem as suas atividades. Nesse contexto surgiu o projeto Logos II que visava habilitar os professores leigos no Magistério.

Assim, o curso, embora capacitasse os professores, não havia ainda uma política pública voltada para o enfrentamento do aumento da quantidade de professores leigos. O Logos I foi um projeto piloto que habilitou o professor em nível de 1º grau em 12 meses, sem retirá-lo da sala de aula. Esses docentes tinham as características mais comuns entre os professores leigos, eram, sobretudo da área rural, com limitações orçamentárias e problemas de áreas longín-

quas do interior do país e que tinham diferenças nos níveis de escolaridade dos professores não-titulados.

A alternativa encontrada foi a do Parecer nº 669/72 do relator Valnir Chagas que regulamentou o ensino supletivo que contemplava quatro funções: suplência, substituição compensatória do ensino regular – via cursos ou exames –, suprimento, complementação do inacabado por meio de aperfeiçoamento e atualização; aprendizagem e qualificação o adequou à situação do professor leigo, não exigindo a titulação do 1ª grau para continuar os estudos do 2º grau, fazendo com que os professores, a partir de sua condição escolar se adequassem. Sendo assim, o professor leigo pode fazer o curso mesmo não tendo a conclusão regular ou seriada do 1º grau completo, o que se constituía como uma realidade em todo território nacional a partir da lei educacional em vigor.

O projeto Logos II, inicialmente, seria para atender a demanda dos Estados do, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte, Paraná, por ter um grande número de professores sem a titulação. De acordo com matéria do Jornal Diário de Natal de 09/04/1976 encontramos uma informação acerca da demanda inicial para a participação nesse curso de formação de professores.

O Logos II foi uma grande aposta do Governo Federal e Estadual para a educação, com um projeto audacioso e de grande alcance do interior do Brasil, tendo o Nordeste uma grande demanda de professores para formação docente. Essa foi uma política governamental útil no processo de formação de professores, demonstrando que há processos de formação ofertados pelo Governo Federal desde a década de 1970 e que tal curso foi relevante para a formação dos professores leigos. O curso era de fato preparatório para a docência e compunha, em seu currículo, uma carga horária voltada para a educação geral e educação específica com a habilitação no Magistério.

O método de ensino era personalizado, em que o professor estudava, mediante o módulo e, após isso, procurava o polo para realizar o exame com o

seu coordenador. O Projeto Logos II foi um curso na modalidade a distância, o primeiro nessa modalidade para formação de professores em nível de 2º grau. Isso, em parte, pode explicar o grau elevado de evasão, de diversos professores, que correspondia à habilitação de professores leigos no que tange ao segundo grau.

Assim, essa era uma perspectiva da pedagogia tecnicista “O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequencias empregada pela instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos, etc. (Luckesi, 1994, p. 62)”. Cada módulo tinha um roteiro que davam as orientações da realização da atividade e os demais procedimentos. Esse roteiro servia como uma orientação para os cursistas do Logos II desenvolverem suas atividades.

A Formação Docente e as Narrativas das Professoras

Com o objetivo de compreender e conhecer mais sobre a constituição e a formação e as impressões que as professoras tiveram ao participar do Logos II, também vale considerar que esse processo aconteceu de maneira dialógica. Essa trajetória de dialogicidade começou com a viagem para o oeste potiguar em que fomos recebidos pelas professoras em suas residências. De gravador na mão, roteiro pronto, dialogamos com as professoras acerca do trabalho de pesquisa e explicamos o teor da entrevista e da metodologia da História Oral. A vivência, experiência e a formação das professoras foram as questões centrais das entrevistas, em especial com o Projeto Logos II. Nesse sentido, D. Áurea, D. Elzira, D. Francisca e D. Inácia, que foram professoras cursistas que participaram do Projeto Logos II, enquanto a professora Airameva foi Orientadora de Aprendizagem, tratam conosco das suas experiências formativas e as suas impressões acerca do Projeto.

As entrevistadas se tornaram professoras mediante as necessidades de substituir alguém na escola ou devido à necessidade de um profissional para

substituição em sala de aula. D. Aurea se tornou professora em meados da década de 1970. “A ser professora mesmo foi em [19]74. Agora antes eu vinha tirando licença, férias das colegas porque eu estudava já... Aí eu ganhava meu dinheirinho”. (Balbino, 2020, p. 1). D. Elzira se tornou professora

Assim, eu fiquei na escola, e gostando. E sempre, toda vida tive [pausa] era muito prestativa quando havia [pausa] dava atenção pra professora, não dava trabalho, nunca dei trabalho, e fiquei... Aí depois apareceu uns alunos, ‘ah você vai ensinar’, aí fui ensinar. Comecei ensinando aqui no Bonito, depois ensinei na Guilhada também. Mas, nesse tempo tinha só primeiro grau mesmo, aí com a continuação do tempo passei a ser professora (Vale, 2020, p. 1).

Os locais mencionados por D. Elzira, Bonito e Guilhada correspondem a uma parte da área rural do município de Governador Dix-Sept Rosado – RN. Ela nasceu em Guilhada, trabalhou nessa região e depois em Bonito por toda a sua trajetória profissional, local onde reside até o presente momento. A sua experiência como professora de área rural começou com o 1º Grau incompleto, algo muito comum para as professoras da que fizeram parte das entrevistas desse trabalho. A professora, ao longo dos seus 92 anos falou com entusiasmo dessa sua experiência de aluna aplicada, interessada e dedicada no ambiente escolar, o que impulsionou para seguir na carreira docente quando foi convidada para exercer essa função. Ainda no oeste potiguar Francisca Maria, natural de Mossoró-RN, também destacou como se tornou professora. Ela frisou

Meu filho, eu comecei quando terminei o primário, tudo em Mossoró, terminei o primário, primeiro grau, né? Aí fui lecionar, como professora leiga. Trabalhei 10 anos na zona rural, aí vim pra Mossoró em [19]75 e trabalhei aqui. Eu comecei a trabalhar em [19]61. Em [19]61, esses cursos que eu fiz já tava aqui em Mossoró, tava em [19]69, trabalhei lá bem 10 anos na zona rural. Aí, vim pra cá, Mossoró, em [19]75, foi quando eu comecei o Logos (Castro, 2020, p. 1)

Francisca Maria também foi mais uma professora que começou a lecionar apenas no 1º Grau. Ela mesma se intitula como professora leiga e destacou os cursos de treinamento que havia feito, inclusive o Logos II. Vale ressaltar que

alguns dos certificados presentes nesse trabalho fazem parte da sua formação como professora da área rural, citando o período em que realizou o curso, conforme já identificamos em matérias em jornais e os acordos do MEC-USAID que estiveram presentes nos cursos iniciais na sua formação.

Fiz o curso de treinamento, três etapas, no tempo de Aluizio Alves em [19]60, em [19]67, por aí... Fiz o curso de treinamento. Fazia curso... [pensativa]. Ensinei MOBREAL, quase tudo, trabalhei as etapas quase todas, que era por etapa, né?! Aí ensinei MOBREAL que terminou com a Fundação Educar (Castro, 2020, p. 3).

A partir dessas informações, embora a professora estivesse sem a precisão das datas, mediante os seus certificados identificamos que os cursos que foram feitos por ela e aconteceram em 1965 e 1966 foi no período do Governo de Aluizio Alves (1961 – 1966). Os cursos de treinamento para professores leigos que foram realizados, colaboraram com a sua formação inicial como professora da área rural. Além disso, a professora ainda colocou dados a mais de sua participação com o trabalho com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e a Fundação Educar, que foram programas de alfabetização de jovens e adultos que aconteceram já entre as décadas de 1980 e 1990, indicando, assim, que a atuação da professora permaneceu por muito tempo, ou seja, trabalhou por mais de 30 anos no exercício do Magistério e o seu curso de formação/certificação fora apenas o Logos II.

A memória da professora Francisca Maria está repleta de informações que ela trouxe consigo nessa entrevista e que demonstram os acontecimentos ao longo de sua trajetória profissional. Embora haja uma confusão entre datas e uma linearidade dos acontecimentos, percebemos que a professora abordou as suas lembranças construindo a sua narrativa com base na memória coletiva, em que acontecimentos elencando como marcos e pontos de encontro para expressar a sua trajetória profissional.

A professora Airameva Alves, natural de São Miguel – RN teve uma situação diferente das demais professoras. Ela não fez o curso Logos II. Ela já

tinha o curso de Pedagogia em 1980 e o curso Logos II chegou na sua cidade no ano de 1981. Na oportunidade, ela foi convidada para ser a Orientadora da Aprendizagem do curso e era a responsável pela formação, orientação das professoras da sua cidade. Ela relata como aconteciam as formações do projeto Logos II e a forma como as cursistas estudavam os módulos do curso.

Uma vez por mês nós tínhamos um encontro para reunir todos os cursistas, que era o Encontro Pedagógico Mensal. E nós tínhamos disciplinas de formação geral e as áreas específicas. Depois que elas venciam a educação geral, elas passavam para áreas específicas. E nós tínhamos também os encontros de microensino, que era a preparação para o estágio, que era a prática da própria sala de aula delas (Alves, 2020, p. 3).

Conforme estudado sobre o currículo do Logos II, ele era embasado nos Parecer da Educação Geral e Específica, Parecer 853/1971 e sobre o microensino, sendo realizados encontros mensais para que os cursistas finalizassem os módulos. É importante frisar que esse microensino também era relacionado à técnica de ensino, que além de planejamento, seria para preparação das aulas e como um momento de avaliação.

Em relação às dificuldades encontradas para a realização do curso, as professoras realizam depoimentos que colocam o seu protagonismo feminino e a força de vontade de driblar as diversas situações.

Conseguia, porque tem que organizar, não é?! Eu fui mãe e pai ao mesmo tempo. Homem não teve, ele me deixou, o meu esposo me deixou com esse mais novo com quatro anos. Edson que com quinze anos começou a trabalhar cedo (sim, tá passando aí essa história? Pode dizer história?) Eu sei que eu arrumava um jeito. Além de cuidar da casa, era homem e mulher da casa. [...] Fui mãe, fui homem, fui pai e mãe dos meus filhos, que ele me deixou, meu esposo me deixou com o menino mais novo com quatro anos. Bem, aí com essa história, eu dava aula, ensinava e dava certo (Castro, 2020, p. 4).

A professora Francisca Maria apresentou uma situação muito comum das mulheres que fizeram o Logos II. Ela trouxe uma representatividade de diversas situações em que a mulher superou as dificuldades pessoais e não desistiu

da sua formação. É interessante notar que a professora também destacou muito o seu papel como mãe solo, citando os seus filhos, as suas atividades diárias e que “dava um jeito” para driblar todas essas situações. Nessa mesma perspectiva, a professora Áurea abordou uma situação semelhante com a dificuldade em fazer o curso.

A dificuldade era de me deslocar daqui pra Mossoró, porque eu tinha uma filha pequena e enquanto o pessoal ia três vezes no mês, eu ia duas, porque eu não tinha como, a dificuldade era grande pra mim ir, mas depois, voltou pra cá novamente, aí eu terminei, sabe?! [...] Era muito difícil, meu filho, por que eu morava na casa da sogra, minha mãe morava em Mossoró, para me deslocar pra trabalhar, sempre eu trabalhei intermediário, eu acho que você não lembra não, você 189 não sabe nem o que é, sabe o que é intermediário? (Balbino, 2020, p. 5).

Realmente, a dificuldade da professora Áurea em fazer o curso Logos II foi muito evidente, além do seu próprio depoimento, bem como no certificado disponibilizado por ela para nesse trabalho. Ela era cursista da primeira turma, 1976, e passou 8 anos para concluir esse curso, retomando diversas vezes o curso ao longo das ofertas, concluindo os módulos aos poucos, até a conclusão do curso em 1984. Numa perspectiva diferente, a professora Inácia Santos, natural de São João do Sabugi-RN, abordou uma outra temática sobre as suas dificuldades em relação a fazer o curso Logos II.

A dificuldade que eu sentia era a falta de colegas assim para fazer os trabalhos e interagir. Eu estudava sozinha. Mas assim, graças a Deus, sempre conseguia ter um domínio e aprendizado bom. Eu era boa no aprendizado, assim, não tinha muita dificuldade, principalmente porque cada módulo daquele tinha os objetivos lá é muito cedo já despertei pra aquilo, que eu tinha que seguir os objetivos. Então eu ia vendo o objetivo, e às vezes eu mesma organizava umas atividades, assim, umas perguntas dentro daqueles objetivos pra ver o que eu ‘estava sabendo responder e o que que eu não estava. Eu nunca fiz uma quarta avaliação. Eram muitas disciplinas, muitos módulos, e eu conseguia passar na primeiras pós, se eu não passasse... Segunda pós, eu só fiz os de Matemática, porque eu sempre tive dificuldade com cálculo, mas o restante eu nunca fiz segunda pós, eu sempre passava na primeira pós. Assim, também pra me deslocar do sítio pra cidade, terminava, tinha que vir para casa, a não ser isso, não tinha muitas dificuldades, não, porque as dúvidas, eu sabia que tinha a orientadora, que eu podia tirar... Uma vez o módulo, o módulo 15 de matemática, quase eu passei na

terceira pós, eu fiz terceira pós desse módulo, pois Matemática, eu sentia bastante dificuldade (Santos, 2020, p. 9-10).

A narrativa da professora Inácia, em relação às dificuldades apresentadas ao fazer o curso, foram de ordem de adaptação à metodologia do ensino individualizado, pois como a proposta era de ensino programado, ela sentia falta da interação das colegas de sala para dialogar e planejar. Além disso, colocou a dificuldade na Matemática, pois os demais módulos em que se consistia em leituras, ela conseguia ter mais êxito. Nesse sentido, ela evidenciou que as “pós” eram as provas que cada cursista fazia para avançar aos módulos seguintes e, no caso de não conseguir êxito na média daquele módulo, repetia, podendo fazer até três vezes, sendo que o de Matemática 190 foi o único que encontrava a dificuldade. Como ciência exata e disciplina que seria necessário a compreensão de habilidades e conhecimentos em cálculos ou fórmulas, mediante a individualidade nos estudos, gerou mais dúvidas no conteúdo pela professora. É importante colocar também em destaque a figura da Orientadora de Aprendizagem que, como a professora relatou, estava sempre presente para tirar as suas eventuais dúvidas.

Ainda em relação aos desafios impostos às mulheres para cursar o Logos II, seja do ponto de vista das realizações das atividades ou das questões relacionadas a outras limitações, encontramos a seguinte situação:

Então, antes de entregar a prova, porque, muitas vinham, de muitos lugares distantes, sofridas, mães de família, mulheres grávidas, nessa época o inverno aqui era bastante rigoroso, as estradas terríveis, muitas delas vinham arriscando a vida, outras têm aquele caso de ciúme do marido, então eram pessoas muito sofridas, pessoas muito pobres, maridos ciumentos, tantos obstáculos, que tinha delas que choravam muito quando conseguiam [ser aprovadas]. Inclusive, hoje tem bastante delas formadas, que puderam dar continuidade aos seus estudos (Alves, 2020, p. 2-4).

Como no exemplo das cursistas do Núcleo Pedagógico de São Miguel -RN, no qual as professoras venceram as dificuldades encontradas desde o seu meio social, as questões pessoais influenciavam diretamente na vida profissio-

nal, uma vez que as cursistas precisavam vencer essas dificuldades e superar os desafios impostos, de acordo com a sua vivência. O curso, conforme podemos depreender, foi de muita relevância de cunho pessoal, mas, quantas histórias não se coadunam e se somam com essa trajetória de tantas mulheres que fizeram esse curso Logos II?

Nesse sentido, é fundamental verificar como as professoras que participaram do curso se sentem em relação ao que foi estudado, compreendido e aprendido no curso. “O meu conhecimento melhorou muito porque quanto mais a gente estuda mais tem coisas novas, né? O método. Tudo foi mudado. Melhorou muito, melhorou muito, em ambas as partes” (Castro, 2020, p. 4). Ao insistir de que forma ou qual método seria esse que a professora se referia, ela não soube responder e dialogou sempre retomando ao método. Inferimos que seja na docência a partir das aulas presentes nos módulos, na forma de planejamento, na forma de ensinar nos moldes da pedagogia tecnicista, na instrução programa. Vale destacar uma outra perspectiva de melhoria profissional do curso Logos II.

A importância dele pra mim foi uma coisa assim muito, muito, muito boa porque, primeiro, que eu queria muito ter meu ensino médio. E eu dificilmente iria conseguir ir pra cidade [fazer o curso de ensino médio]. Então eu tive, através do Logos, eu tive a oportunidade de fazer Magistério e tive a oportunidade de melhorar a minha metodologia em sala de aula. Foi assim uma riqueza mesmo, porque a partir das didáticas, dos recursos pedagógicos, das experiências que a gente trocava, pois eu estava começando praticamente. Então, isso pra mim foi muito enriquecedor. Eu melhorei tanto, não só em relação ao aprendizado, o ensino médio, mas também melhorei o meu trabalho, a minha atuação em sala de aula ficou muito melhor, com certeza (Santos, 2020, p. 8).

Em relação a esse depoimento, observamos duas vantagens ou benefícios do ponto de vista formativo. A professora afirmou ter concluído uma etapa escolar, que era relativa a justamente a formação profissional, devido ao Projeto Logos II, que possibilitou essa conclusão, pois segundo o seu depoimento não seria possível tal formação devido às questões de limitações geográficas,

mediante a dificuldade em cursar presencialmente e diariamente um curso de formação ou certificação. Ademais, ela colocou como outro ponto positivo a melhoria na sua metodologia em sala de aula, a sua práxis pedagógica, que sob a sua concepção havia melhorado à guisa da conclusão do curso.

Já a professora Áurea destacou a abrangência do exercício da sua docência que, a partir do curso Logos II, pode alcançar

Antes, eu ensinava criancinha pequena apenas para brincar. Mas, depois que eu fiz o Logos II, eu já peguei aluno do terceiro ano, terceira série, quarta série, sabe?! Eu nunca ensinei quinta série não, de quarta abaixo, porque eu só tinha o Magistério, né, que justamente é o Logos II, eu não poderia ensinar de 5º ao 9º ano, como é hoje (Balbino, 2020, p. 4).

Apesar do jogo de palavras entre séries e anos que a professora Áurea colocou, ela compreendeu que a partir do Logos II poderia lecionar da 1ª a 4ª séries do então 1º Grau. A legislação vigente, Lei nº 5.692/71, nomeava aos anos escolares de séries e não anos. Ademais, o antigo 1º Grau correspondia da 1ª a 8ª Séries. O 9º ano é uma etapa escolar contemporânea.

A política pública de formação docente construída pelo projeto Logos II e foi criada para atender as exigências da legislação para atuação do professor e como uma maneira de descentralizar e colaborar com a formação desse profissional. Isso proporcionou mais segurança que buscava uma eficiência em sala de aula e a profissionalização docente. Parte significativa dos docentes teve a sua formação nesse período e consideramos que essa titulação correspondeu a uma parte do processo de profissionalização docente na educação pública brasileira.

Considerações finais

As professoras entrevistadas sempre tiveram uma perspectiva positiva em relação ao curso Logos II e seu processo de certificação do Magistério. Fruto de oportunidades de e políticas públicas desenvolvidas que atenderam às

expectativas das cursistas que conseguiram êxito para sua conclusão. Também destacaram as dificuldades e desafios que enfrentaram por serem mulheres, estudarem e buscarem sua certificação para sua o exercício do Magistério. A década de 1970 até meados de 1980 foi um período de transição e de inovação na educação pública brasileira. Estava-se mudando um ciclo de formação de professores a partir da legislação educacional, currículo escolar e da pedagogia tecnicista. Embora bastante criticada, este modelo pedagógico era o que estava vigente e este foi um momento de transição e de experiência para formação desse docente. A área de estudos da formação docente concentra indícios e elementos que constituem a história da educação.

Nesse sentido, discutir sobre os elementos que possibilitaram compreender como o professor iniciou sua formação inicial dentro do seu contexto sociohistórico demonstra a constituição de uma manifestação da educação na sociedade. Em relação à profissionalização das professoras no Rio Grande do Norte, percebemos que foi um dos Estados que mais implementou essa política de formação docente. O curso Logos II era oferecido na então modalidade do Ensino Supletivo e dentro dos objetivos e dos moldes da educação tecnicista e no modelo de ensino behaviorista. Além de ter muitos docentes que precisavam se capacitar, o projeto perdurou por no mínimo 10 anos de constituição de turmas do projeto Logos II.

Tratando-se do espaço regional do Estado do Rio Grande do Norte, tivemos as seguintes conclusões: no Magistério, com o Projeto Logos II, uma parcela dos docentes do sexo feminino foi a mais beneficiada, uma vez que muitas professoras moravam no interior potiguar e não tiveram o acesso anteriormente a Escola Normal, aos cursos Pedagógicos, ou ainda a cursos de licenciatura em Pedagogia, devido às questões inerentes aos seus espaços de atuação e residência. Esse curso foi fundamental na formação de mulheres jovens que haviam se casado e já estavam cuidando dos seus filhos, pois era necessário viajar para as

idades maiores, nos centros urbanos, que compunham as escolas de formação, por exemplo o curso de Magistério que a partir de 1971 estava sendo ofertado para formação de professores.

No entanto, cabe ressaltar que houve fragilidades, pois, a partir de depoimentos das professoras que fizeram parte do curso, gostariam de dar continuidade aos estudos e não conseguiam dar sequência, isso fruto das dificuldades pessoais que elas enfrentavam, mas também pela questão do currículo do curso que embora muito conteudista era propedêutico no tocante aos assuntos abordados nos 196 módulos. O projeto Logos II foi responsável por titular e introduzir os conceitos iniciais da formação docente.

Nessa perspectiva, consideramos que a partir do nosso argumento de Tese que o Projeto Logos II atendeu parcialmente os objetivos de profissionalização docente no magistério potiguar, pois em termos do alcance do curso, esse profissional formado teve uma parcela significativa na contribuição da educação contemporânea, fazendo com que a pesquisa acerca desse período colaborasse com a compreensão de determinados processos, tempos e espaços na educação possam ser melhor compreendidos. Esse profissional que foi formado, em especial as professoras, formado em meados da década de 1970 e 1980 teve ainda influência pedagógica na escola pelo menos até meados da década de 1990.

Referências

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de. **Da casa à escola**: a formação da educação pública municipal de Riachuelo/RN (1963-1983). 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1972.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer n. 349/72**. In: Documenta, n. 137, Brasília: 1972, p. 155- 173

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer n. 699/72**. In: Documenta n. 140, Brasília: 1972.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Parecer n. 853/71. In: **Habilitações profissionais no ensino de 2º Grau: diretrizes, normas e legislação**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1972.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes; agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. Cortez: São Paulo: Cortez, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como a arte da escuta**. São Paulo: Letra e voz, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Rev. Bras. Educ. Vol. 14, nº 40, 2009, p. 143-155.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. In: **Brasil: uma biografia**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 437 – 466.

Entrevistas

ALVES, Maria Airameva. **O Projeto Logos II no RN (1976 – 1986)**. Entrevista concedida a Rodrigo Wantuir Alves de Araújo na residência da entrevistada. São Miguel – RN, 27/01/2020.

BALBINO, Aurea Francisca da Silva. **O Projeto Logos II no RN (1976 – 1986)**. Entrevista concedida a Rodrigo Wantuir Alves de Araújo na residência da entrevistada. Governador Dix-Sept Rosado – RN, 23/01/2020.

CASTRO, Francisca Maria. **O Projeto Logos II no RN (1976 – 1986)**. Entrevista concedida a Rodrigo Wantuir Alves de Araújo na residência da entrevistada. Mossoró – RN, 25/01/2020.

SANTOS, Inácia Francisca. **O Projeto Logos II no RN (1976 – 1986)**. Entrevista concedida a Rodrigo Wantuir Alves de Araújo na residência da filha da entrevistada. Natal – RN, 04/02/2020.

VALE, Elzira Carlos. **O Projeto Logos II no RN (1976 – 1986)**. Entrevista concedida a Rodrigo Wantuir Alves de Araújo na residência da entrevistada. Governador Dix-Sept Rosado – RN, 24/01/2020.

CAPÍTULO 4

A QUESTÃO AGRÁRIA E OS MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES DE LUTA PELA TERRA: UM ESTUDO NOS ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA/MS

Fabiano Greter Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-4

Resumo: Para a construção desta pesquisa, buscou-se descrever os movimentos socioterritoriais¹ e as organizações sindicais e sociais presentes nos assentamentos do município de Nova Andradina/MS, que permitiram ou contribuíram na conquista pela terra, bem como as influências da centralidade agrária sob a criação dos assentamentos do município. Além dos movimentos e organizações de luta pela terra, foram apontados elementos dos processos de configuração da questão agrária no Brasil, Estado de Mato Grosso do Sul e no município de Nova Andradina. O processo metodológico pautou-se em uma pesquisa qualitativa e com aporte de entrevistas semiestruturadas, aplicadas junto aos assentados do município. Com os relatos dos participantes, foi possível compreender as ações exercidas pelos movimentos socioterritoriais e organizações sociais na criação dos assentamentos de Nova Andradina.

Palavras-chave: centralidade, CPT, MST, posse.

¹ Para Fernandes (2012, p. 31) “os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios. No campo e na floresta, os movimentos socioterritoriais são predominantemente movimentos camponeses, movimentos camponeses-indígenas e movimentos indígenas em luta pela terra e pelo território”.

Introdução

O presente estudo busca apresentar a questão agrária no município de Nova Andradina, em seu contexto estadual/nacional, juntamente com a análise dos movimentos socioterritoriais, organizações sociais e sindicais presentes nos assentamentos do município, como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (FETAGRI/MS) filiada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Central Única dos Trabalhadores de Mato Grosso do Sul (CUT/MS).

A questão política no campo, para Martins (1982, p. 18), é principalmente a questão da propriedade da terra. O autor considera a posse da terra “como um problema de resistência à expansão do capital” e que a luta pela terra visa “a restauração da autonomia do camponês à sua independência” social e produtiva. Por isso, movimentos sociais que lutam pela reforma agrária são entraves à reprodução capitalista na agricultura, provocando confrontos e enfrentamentos em várias regiões do estado brasileiro.

A pesquisa tem por objetivo compreender e entender as atuações dos movimentos e organizações de luta pela terra, desde os momentos de enfrentamento e acampamento dos assentados, a desapropriação e o funcionamento dos projetos de assentamentos do município de Nova Andradina/MS. Levantar as ações atuais dos movimentos e organizações, segundo as experiências vividas pelos assentados, e, sobretudo, a questão agrária presente no âmbito municipal, estadual e nacional.

Metodologia

O percurso metodológico adotado para a realização desse trabalho foi a pesquisa qualitativa, partir da necessidade de conhecer através de observação, reflexão e análise da realidade do fenômeno social, para compreendê-lo nos processos contextuais, segundo Triviños (1987). Estas percepções e a realidade do fenômeno social são pontos fundamentais para contextualizar as relações de poder e de territorialização dos assentados e os assentamentos rurais do município de Nova Andradina/MS. Minayo (2002) descreve o trabalho de campo como um recorte baseado na construção teórica de uma determinada fração de momento, realizada por meio de entrevistas, observações, levantamentos de material documental e bibliográfico, que buscam aspirar às experiências e vivências dos fenômenos nos participantes da pesquisa.

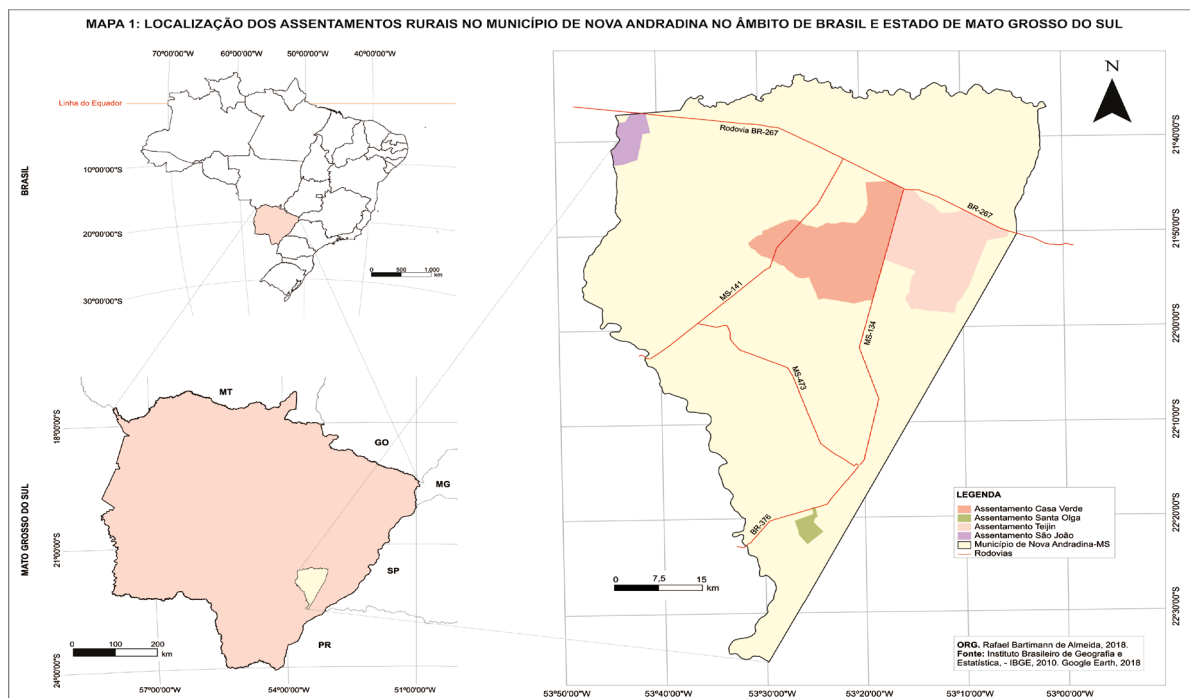
A coleta de informações no estudo de campo foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas junto aos participantes pré-estabelecidos na pesquisa. Optou-se por entrevistas semiestruturadas no trabalho, seguindo, percursos metodológicos descritos por Poupart *et al.* (2014, p. 212), que trata a entrevista como de ordem ética e política, porque abre “possibilidades de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais”, na pesquisa qualitativa junto aos assentados dos assentamentos rurais do município de Nova Andradina/MS.

O município de Nova Andradina possui quatro Projetos de Assentamentos (PAs), de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2018), sendo estabelecidos da seguinte forma: Projeto de Assentamento Casa Verde localiza-se na Rodovia MS-134, que liga Nova Andradina ao Distrito de Nova Casa Verde, que segundo o INCRA (2018), possui 460 famílias assentadas; Projeto de Assentamento Santa Olga localiza-se na Rodo-

via MS-276, Km 167 que liga Nova Andradina à cidade de Ivinhema e foi o último assentamento a ser criado no município, que segundo o INCRA (2018), possui 168 famílias assentadas; Projeto de Assentamento Teijin localiza-se na Rodovia MS-134, que liga Nova Andradina ao Distrito de Nova Casa Verde ou a Rodovia BR-267, que segundo o INCRA (2018), possui 1.056 famílias assentadas e; Projeto de Assentamento São João situa-se na antiga Fazenda São João, localizada no município de Nova Andradina, Rodovia BR-267 km 172 + 100 m, que liga o Distrito de Nova Casa Verde a Nova Alvorada do Sul, que segundo o INCRA (2018), possui 172 famílias assentadas.

Foram realizadas 19 entrevistas, divididas em: 4 (quatro) no PA São João, 5 (cinco) no PA Casa Verde, 5 (cinco) no PA Teijin e 5 (cinco) no PA Santa Olga. O recorte temporal da pesquisa foi realizado no período de outubro de 2017 a janeiro de 2018. As entrevistas foram gravadas com gravador de áudio e transcritas para posterior aprovação dos participantes, seguindo orientações de Meihy e Ribeiro (2011). Para tanto, padronizamos a identificação dos participantes, da seguinte maneira: Assentamento Teijin (TJ1, TJ2, TJ3, TJ4, TJ5); Assentamento Casa Verde (CV1, CV2, CV3, CV4, CV5); Assentamento São João (SJ1, SJ2, SJ3, SJ4) e; Assentamento Santa Olga (SO1, SO2, SO3, SO4, SO5). Os demais participantes da pesquisa foram identificados com apenas as letras iniciais de seus nomes. A seguir, o Mapa 1 descreve a área geográfica dos assentamentos rurais do município de Nova Andradina, no âmbito nacional, estadual e municipal.

Mapa 1: Localização dos assentamentos rurais do município de Nova Andradina nos âmbitos de Brasil e Estado de Mato Grosso do Sul.



Fonte: Adaptado a partir de dados do IBGE (2018).

A questão agrária e sua manifestação nos assentamentos rurais

O debate sobre a questão agrária e os Projetos de Assentamentos Rurais no Brasil nos remete a refletir que, antes do assentamento no lote, os nossos participantes da pesquisa foram acampados, viveram às margens de estradas/rodovias, na esperança de serem contemplados com um pedaço de terra, e, por isso, trazemos uma frase de Oliveira (1990, p. 18), relatando que “os acampamentos e assentamentos são novas formas de luta de quem já lutou ou de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto”, combinando a força do trabalho familiar, a produção para o autoconsumo com a troca de mercadorias ou compra e venda de produtos para consumo/insumos. Esta reconquista da terra, por meio de lutas pelos movimentos dos trabalhadores rurais, tem a terra como espaço para produção e o exercício das relações de trabalho, sob o controle dos próprios trabalhadores, agora, assentados em posse de seus lotes.

Estes processos de configuração agrária no Brasil possuem centralidades políticas entre os proprietários de terra, por meio de políticas públicas mais alinhadas às grandes propriedades, transformando a luta pela terra o fator central para a compreensão da questão agrária no país, e ainda, a não realização da reforma agrária passa a existir ocupações e intensificam a luta pelos sem-terra, forçando aos governantes a realização de políticas de assentamentos rurais nas regiões de conflitualidades (FERNANDES, 2000), conduzindo a novos processos de luta pela posse de terra no campo brasileiro.

Pode-se compreender o cenário agrário não apenas sob o olhar da produção de mercadorias, mas contemplá-lo por aspectos além da categoria econômica, que, para Paulino (2006, p. 98-99), a abordagem da “questão agrária não está circunscrita apenas à produção agrícola”, mas em todas as relações sociais, culturais e políticas da unidade produtiva. Esta lógica é definida não apenas pelos aspectos econômicos, mas por meio de “seus traços gerais, no que tange às relações sociais envolvidas na reprodução da família”, que possuem necessidades e critérios próprios da atividade camponesa.

Fernandes (2012, p. 13) descreve que a “reforma agrária também pode ser compreendida como resultado de um conjunto de políticas dos movimentos socioterritoriais e do Estado”, seja na esfera de governos federais, estaduais ou municipais, e ainda:

A reforma agrária é uma política pública que representa tanto o processo de desconcentração fundiária quanto o desenvolvimento das áreas reformadas no conjunto de seu entorno, contribuindo para o desenvolvimento do Brasil. Em síntese, a reforma agrária é uma política de desenvolvimento territorial. E neste sentido é também uma política de disputas por território e modelo de desenvolvimento não capitalista. Não haverá desconcentração fundiária enquanto os governos acreditarem que o agronegócio é o modelo do país (FERNANDES, 2012, p. 14).

Dentre as compreensões da reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ressalta que:

A Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os Latifúndios, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (MST, 2014).

Essa nova configuração territorial, com a implantação dos Projetos de Assentamentos Rurais no Brasil, é uma transformação social e política lenta, e que o alento nas políticas públicas de distribuição de terras no país caminha a passos brandos, e, por isso, é necessário às lutas pela reforma agrária para sua realização, manifestadas pelos trabalhadores rurais sem terra em seus movimentos e organizações sindicais e sociais, em busca da conquista e posse da terra:

A luta pela terra é um dos principais elementos para compreendermos a questão agrária. A ocupação e a resistência na terra são formas dessa luta. A reforma agrária é outro elemento da questão agrária. Pelo fato da não realização da reforma agrária, por meio das ocupações, os sem-terra intensificam a luta, impondo ao governo a realização de uma política de “assentamentos rurais” (FERNANDES, 2000, p. 279).

As manifestações desencadeiam novas formas de expressar a não aprovação ou a reivindicação do que de direito ou pertencimento deveria ser realizado para o atendimento a determinada camada da população. Vários são os movimentos sociais que lutam para que não apenas sejam ouvidos, mas que seu espaço na sociedade seja respeitado, como, por exemplo, os movimentos sociais de construção do campo brasileiro, com o objetivo de fazer valer o que chamamos de reforma agrária. Para Sader (1988, p. 199), esta “nova configuração das classes populares no cenário público” se torna um “fenômeno”, “manifestado como modalidade particular das experiências vividas pelos trabalhadores”, como o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Comissão Pastoral da Terra, presentes em nossa pesquisa.

Os movimentos sociais ocorrem como forma de processo de mudança em sociedades desorganizadas por meio de grupo de pessoas que fogem da ordem vigente dominante. Gohn (1997, p. 171) refere-se aos movimentos sociais como sendo “processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social”, provocando rupturas na “ordem” dominante, “quebra da hegemonia do poder das elites e confrontação das forças sociopolíticas em luta”. Estes processos coletivos buscam propósitos comuns às pessoas envolvidas, ligadas aos meios de sobrevivência e às condições básicas elementares da vida, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, gerado pela exclusão e desigualdade social, provocada, em sua grande parte, pelo processo de expansão capitalista de produção no campo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): sua organização nos assentamentos rurais

A atuação do MST, no Estado de Mato de Grosso do Sul, está presente em várias regiões, porém, o município de Nova Andradina é ausente na maioria das discussões acadêmicas deste movimento. Fernandes (2000), em sua obra “a formação do MST no Brasil”, nos revela que, na década de 1970, era comum no Estado a prática da exploração da força de trabalho camponesa para formar as grandes propriedades (pastagens, cercamento, etc) dos latifundiários-grileiros.

Nos assentamentos rurais, as famílias se organizam em núcleos para discutir as necessidades de cada área ocupada, lembrando que cada núcleo possui seus coordenadores, formado por homens e mulheres. São realizadas assembleias locais, onde todos os assentados/acampados que são ligados ao movimento têm direito ao voto. Além das assembleias locais, o movimento organiza eventos nacionais, como congressos e encontros, para discutir os planos atuais e futuros da vida camponesa, pois, além desses eventos, as famílias assentadas

podem se organizar por setores e encaminhar suas necessidades locais de permanência na terra.

Para Fernandes (1999, p. 8), o principal papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde sua fundação, é o processo na forma de luta, configurada na ocupação e posse da terra. “O MST nasceu da ocupação da terra e a reproduz nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra”, fundado na resistência, por meio da recriação daquele território. Esta territorialização permite recriar um novo território, por meio das ocupações, determinada e estabelecida no espaço, como uma divergência entre latifúndio e assentamento. Para os sem-terra a ocupação, é idealizada “como espaço de luta e resistência”, representa o tão esperado pedaço de terra, construído por meio do enfrentamento diário com os grandes proprietários de terra e o Estado.

Fundamentando-se ainda mais em nossa pesquisa, verificamos o papel do MST nos assentamentos rurais do município de Nova Andradina, que está presente com maior evidência em apenas um Assentamento, o “Teijin”. Com a denominação inicial de “Acampamento 17 de Abril” (nome recebido em homenagem ao massacre dos dezenove sem terras, ocorrido no dia 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Estado do Pará, resultante de ação policial), iniciou suas lutas no município de Novo Horizonte do Sul (Fazenda Angical).

Os Assentamentos Santa Olga, Casa Verde e São João não foram organizados pelo MST, mas o movimento esteve presente em manifestações realizadas pelos trabalhadores rurais sem terra, dos Assentamentos São João e Santa Olga, que ocorreu na rodovia BR-267, no ano de 2003 (segundo os assentados SJ1 e SO1), onde os acampados participaram de uma mobilização, com o objetivo de acelerar as autoridades nas desapropriações e assistência aos assentados.

O MST possui estrutura organizativa nos acampamentos, que são distribuídas em setores, como: alimentação, saúde, segurança, educação, ente outros

setores, dirigidos por seus coordenadores e vice coordenadores locais, que, por meio destes regimentos, buscava-se manter em ordem os acampados e suas famílias, segundo o assentado TJ2. O assentado, que ainda possui o vínculo com o MST, relatou a importância e os desafios do acampamento:

Valorizamos o movimento, pois, foi “**por meio dele que nós lutamos e conseguimos o lote**”. Agora tem muita gente que depois que pegou o lote, virou as costas, e não quis mais saber do movimento, porque acha que o movimento castigou o povo. O movimento não poderia **deixar o povo sem liderança e normas**, “sem limites”, isso fez com que muitos acampados desistissem e abandonassem o movimento, em virtude de cumprir as metas estabelecidas para a organização do acampamento. Estas metas eram divididas no acampamento como os trabalhos voluntários, fazer rondas, cuidar do barracão de alimentação, participar nas mobilizações, manter o acampamento limpo, etc. Além dos trabalhos, aos finais de semana tinham os bailinhos, culto evangélico, missa, enfim, o acampamento era bem programado (assentado TJ2, entrevista realizada dia 11/10/2017 – Assentamento Teijin – grifo nosso).

O MST participou da divisão dos lotes no Assentamento Teijin, por meio de elaboração junto aos responsáveis do INCRA, do tamanho dos lotes e sua localização, ficando separados do corte de lotes dos assentados da FETAGRI. O movimento “desenhou um mapa” e apresentou para o INCRA e foi autorizado o corte de lotes com média de 24 ha (de acordo com o tempo que ficou acampado – segundo o assentado TJ2), média maior que comparado aos assentados da FETAGRI, que são aproximadamente 14 ha. Segundo o assentado, a área dos lotes de assentados do MST foi dividida em comunidades, em torno de dez, divididas com 50 e 60 lotes por comunidade. Essas comunidades são formadas por três acampamentos: o “Acampamento 17 de Abril”, o “Acampamento Chico Mendes” e o “Acampamento 20 de Janeiro”, que formaram um só acampamento o “17 de Abril”, instalados no Assentamento Teijin.

Toda esta organização de luta pela posse de terra, coordenada pelo MST, nos faz refletir sobre as palavras de Fernandes (1999), que o espaço de luta e resistência dos assentamentos rurais no país, sobretudo em Nova Andradina,

é um enfrentamento diário com a estrutura fundiária brasileira. Talvez, nem todos os territórios de desapropriação sejam os mesmos. Suas lutas podem ocorrer de formas distintas. O cumprimento do Estado pode ser mais presente, envolvidos sejam mais instruídos, porém, a perseverança em esperar e lutar incessantemente “faz dos assentados ligados ao MST no município de Nova Andradina”, pessoas mais “esclarecidas junto às políticas públicas de reforma agrária”.

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (FETAGRI/MS): sindicalismo x posse de terra

O sindicalismo rural, representado pela FETAGRI, se dá a partir do momento que o assentado se filia à entidade sindical, atribuindo sua participação e coordenação no assentamento, diferente do MST, que, para o movimento, a organização do assentamento ocorre quando o mesmo está presente nos núcleos de produção, nas cooperativas e nas associações dos assentados. Almeida (2003) relata que esta atribuição não se aplica a FETAGRI, que exerce apenas um papel de inclusão e não de ordem nos conflitos. Os assentamentos rurais, que foram conquistados pelo MST, por exemplo, e, que perderam sua organicidade de grupos de base e núcleos de produção, passaram a ser coordenados pela FETAGRI, no entanto, a entidade ao contrário das demais organizações e movimentos, em seu processo de coordenação pode se referir ao todo ou a grupos particulares, de acordo com a representatividade junto ao sindicato de seu município. No município estudado, encontramos esta condição no Assentamento Teijin, que possuem filiados ao STRAFNA e assentados organizados pelo MST.

Como já evidenciado nos trabalhos de Almeida (2003), nossa pesquisa chegou ao viés das ligações entre STRAFNA e MST, que possuem propósi-

tos e ações pouco similares. O STRAFNA possui um ponto de referência, que atende somente os trabalhadores e trabalhadoras rurais que são filiados. Possui um leque de serviços, desde assessoria jurídica, encaminhamentos médicos, previdenciários, odontológicos, entre outros benefícios. Em nossa pesquisa, podemos confirmar que os assentados dos Assentamentos Santa Olga e Casa Verde foram organizados exclusivamente pela FETAGRI/MS, enquanto o Teijin houve a participação também do MST (nas manifestações estavam sempre unidades, segundo os assentados).

De acordo com o ex-presidente do STRNA e atual assessor jurídico, Sr. A². R., no período de desapropriação da Fazenda Teijin, haviam mais de 600 acampados ligados a FETAGRI, e no momento da divisão dos lotes, juntamente com o MST e a equipe do INCRA, buscaram escolher a área para a distribuição dos lotes, com o objetivo de “assentar uma quantidade maior de acampados”, por isso, os lotes se estabeleceram com menor dimensão territorial se comparados aos assentados ligados ao MST.

O Assentamento São João não houve participação da FETAGRI/MS em sua criação, apenas da CUT/MS, porém, existe assentados com registros no STRAFNA, de acordo com a secretária da entidade, a Sra. C. M. C. C. (entrevista realizada dia 05/01/2017), mas não participam financeiramente. Alguns desses registros se dão em função dos assentados morarem na sede urbana do município, porém, o sindicato não possui nenhuma ação de orientação e assistência aos assentados do Assentamento São João.

Dentre as representações referenciadas pela FETAGRI/MS nos assentamentos, ressaltamos as que os nossos participantes compreendem de apoio ou assistência aos assentados. No Assentamento Santa Olga, a maioria de nossos participantes se diz isolados do STRAFNA, sem nenhuma participação ativa na assistência aos assentados e seus lotes, porém, seguem filiados. O Assentamento Casa Verde possui filiados ao STRAFNA, entretanto, os assentados

² Relato do Sr. A. R. realizado dia 20/08/2018 na sede do STRAFNA.

relataram que pequenas ações foram realizadas no assentamento, como, por exemplo, curso de inseminação artificial, mas, há décadas, não recebem nenhuma assistência técnica rural. No Assentamento Teijin, participaram juntamente com o MST pela luta na desapropriação da terra, porém, convivem divididos no assentamento, onde a FETAGRI/MS possuía mais filiados na criação, no entanto, são assistidos apenas na sede urbana do STRAFNA.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Andradina passou por uma reestruturação, onde a partir de junho de 2017, foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Nova Andradina/MS e no mesmo local o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Assalariados de Nova Andradina/MS, dividindo a organização sindical no atendimento de assentados e produtores camponeses, daqueles que exercem atividades remuneradas no campo (regime assalariado/empregado).

Comissão Pastoral da Terra (CPT): a posse de terra aos pobres do campo

Um das organizações sociais que não estão associados a sindicatos e federações no âmbito de representações de categorias, mas desempenhando um papel de importância na preservação da vida e do meio ambiente, é a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que nasceu na década de 1970, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, realizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na cidade de Goiânia. Ligada à Igreja Católica, foi criada com o objetivo de servir à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dar suporte para sua organização, definindo a cada homem e mulher o seu protagonismo de sua própria história no meio rural (CPT, 2017).

Fernandes (2000) nos mostra que a CPT teve sua germinação nos anos 1960, com o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Com objetivo de lutar pelas condições injustas e dos direitos dos trabalhadores

rurais, as comunidades se tornaram espaço de socialização e organização popular. No ano de 1975, a Igreja Católica criou a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que trabalha juntamente com as paróquias das cidades e comunidades rurais, articuladas aos movimentos sociais no campo. Lutam juntamente com os trabalhadores sem terra no rompimento das cercas dos latifundiários-grileiros e das injustiças, formando um novo território camponês, seja pela conquista da terra ou pela reforma agrária.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a CPT teve importante participação na criação das comissões municipais de sem-terra, realizada pelo MST, segundo Fabrini (2008). Um momento de atuação estratégica de luta da CPT ocorreu nos municípios de Naviraí e Ivinhema, nas Fazendas Jequitibá e Fazenda Santa Idalina, respectivamente. Após esgotar as vias legais, o Estado autorizou o despejo das famílias, causando tensão e conflitos nas referidas ocupações, que trouxeram decepção à comissão, que esteve presente nas lutas, sobretudo na repressão sofrida na propriedade do grupo Sociedade Melhoramentos de Colonização (SOMEÇO), na década de 80, no município de Ivinhema, localizado a 57 km de Nova Andradina.

A representação da CPT³, no município de Nova Andradina, está estabelecida no distrito de Nova Casa Verde, onde as ações estão direcionadas somente aos Assentamentos Teijin e Casa Verde, os Assentamentos Santa Olga e São João “não são assistidos pela comissão”. Dentre as ações realizadas, de acordo com a Irmã G. P. (entrevista realizada em 17/10/2017), se “destaca o acompanhamento religioso, os remédios medicinais produzidos a partir de plantas do cerrado” e, a ⁴Feira do Cerrado, que no ano de 2018 será realizada a terceira edição do evento. Este último possui participação de escolas municipais e estaduais, da Paróquia do distrito de Nova Casa Verde, da prefeitura municipal,

3 Entrevista realizada com a responsável pela CPT no município de Nova Andradina, a Irmã G. P. dia 17/10/2017.

4 II Feira do Cerrado em Nova Casa Verde. Disponível em: <http://cptms.org/site/top-posts/ii-feira-do-cerrado-em-nova-casa-verde/>. Acesso em: 17 out. 2017.

de pesquisadores da UFGD, do MST, entre outros, que tem em seu objetivo principal de “promover a conservação, a restauração e o uso sustentável da biodiversidade do cerrado”.

Destacamos ainda que, no período de instalação dos assentados em seus lotes no Assentamento Casa verde, a CPT contribuiu principalmente na assistência de saúde e na luta pela implantação de escolas para os filhos dos camponeses. Os coordenadores da CPT, na época do assentamento, eram do município de Glória de Dourados/MS, que, nas palavras da esposa do assentado “aquela Irmã Olga enfrentava mesmo em defesa da luta pelos assentados”. Inclusive a esposa do assentado CV1 (entrevista realizada dia 09/10/2017) fazia parte da comissão da saúde no assentamento.

Em nossa pesquisa, foi possível visualizar as inúmeras congregações religiosas instaladas nos assentamentos rurais do município de Nova Andradina, dentre as quais a Igreja Católica é sempre presente. Nosso objetivo não é descrever a religiosidade de nossos participantes, porém, nos chamou a atenção a quantidade de igrejas estabelecidas nos assentamentos do município, em especial no Assentamento Teijin.

Central Única dos Trabalhadores de Mato Grosso do Sul (CUT/MS): a luta pela representação

A Central Única dos Trabalhadores do Mato Grosso do Sul (CUT/MS) foi fundada no ano de 1986, na cidade de Campo Grande. No cenário de profundas transformações políticas, econômicas e culturais, protagonizadas essencialmente pelos movimentos sociais, surge o chamado “novo sindicalismo”, a partir da retomada do processo de mobilização da classe trabalhadora. Estas lutas, lideradas pelas direções sindicais contrárias ao sindicalismo oficial corporativo, há muito estagnado, deram origem à Central Única dos Trabalhadores, resultado da luta de décadas de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade pela criação de uma entidade única que os representasse (CUT/MS, 2017).

Almeida (2003, p. 152) afirma que a CUT/MS, é fruto de um processo de organização, “marcado pela necessidade de se formar o sindicalismo rural autêntico, um sindicalismo de base comprometido com a luta dos trabalhadores” no campo. Outro ponto que a autora revela é a relação entre a CUT/MS e a FETAGRI/MS, que possui divergências em suas representações nos municípios, mesmo entendido que a CONTAG está filiada a CUT nacional.

No entanto, em nossa pesquisa, procuramos contatar a CUT/MS, com o objetivo de levantar informações referentes ao período de acampamento, criação e luta dos assentados do Assentamento São João, que é o único assentamento do município de Nova Andradina, que foi liderado pela organização sindical. Os assentados eram filiados à entidade no período de luta pela desapropriação da Fazenda São João. De acordo com o Sr. G. D., presidente da CUT/MS (contato telefônico), não possui informações dos assentados e de suas lutas pela posse da terra referente ao Assentamento São João. Acreditamos que a ausência da entidade relatada por nossos participantes se dá pelo motivo de que os próprios assentados decidiram seguir suas vidas, de maneira autônoma.

Em nossa pesquisa, constatamos como se dão as relações entre as organizações sindicais, na atuação junto aos assentamentos do município e, podemos evidenciar que tanto o STRAFNA, como a CUT/MS possuem ações distintas, quando se trata dos assentamentos rurais. Existe uma lacuna entre suas atividades de luta no campo e, com isso, os assentados, no caso do Assentamento São João, ficam desorientados e desamparados em seus lotes, lhes restando apenas sua força de trabalho e a luta para permanecer em seu lote.

Considerações Finais

Os lotes de assentamentos rurais no município possuem áreas territoriais distintas uma das outras em função de políticas de governo no ato da criação do projeto, da força do movimento socioterritorial (MST), das organizações sociais (CPT) e sindicais (FETAGRI/MS e CUT/MS) e do tamanho da propriedade

desapropriada. No caso do Assentamento Casa Verde, os lotes próximos do acesso à água são menores, e quanto mais distantes deste recurso, os lotes passam a serem maiores. No Teijin, a distinção ocorreu com trabalhadores rurais sem terra de movimentos e organizações sindicais diferentes, onde os acampados do movimento organizado pelo MST receberam lotes maiores que os acampados da FETAGRI. Os Assentamentos Santa Olga e São João foram criados com projetos de áreas de terras individuais e coletivas, entretanto, a área individual se torna pequena e a coletiva não funciona. Com a ausência do Estado em dar uma resposta prática aos assentados, os mesmos ficam com as incertezas e promessas de solução, chegando ao ponto de a área ser individualizada pelos próprios assentados, como ocorreu no Santa Olga, que criou novas fontes de produção e renda nos lotes.

As lutas pela posse da terra foram organizadas pelo MST, FETAGRI/MS, CUT/MS e CPT/MS, que conduziram a conquista da terra nos assentamentos do município de Nova Andradina/MS. Entretanto, após a entrega dos lotes, alguns de nossos participantes renunciaram o vínculo com suas organizações e seus movimentos. No Assentamento São João, os assentados desistiram da ligação com a CUT/MS, do mesmo modo que a organização sindical também não possuía informações sobre estes assentados. A FETAGRI/MS, por meio do STRAFNA, possui vínculo com alguns assentados do Santa Olga, Teijin, São João e Casa Verde, por meio de questões administrativas, sem ações diretas nos assentamentos, mediante filiação à organização sindical.

O MST possui lideranças no Assentamento Teijin, mas nossos participantes não evidenciaram ligação clara com o movimento, porém, reconhecem a luta do movimento na conquista da terra, pois sem a resistência do MST, não seria possível o acesso aos lotes. Já a CPT/MS atuou na criação do Assentamento Casa Verde, auxiliando nas ações de saúde e alimentação, e no momento, tem realizado ações religiosas e de apoio ao cultivo de frutos naturais do cerrado

no Teijin e Casa Verde. A decisão de desvincular de seus movimentos e organizações sindicais é particular de cada assentado, mas não podemos negar a força destas ações na luta pela conquista da terra, caso contrário, não haveria reforma agrária no município.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Identidade, Distinção e Territorialização: O processo de (Re) criação camponesa no Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Geografia), UNESP, Presidente Prudente, 2003. 391 f.

CPT, **Comissão Pastoral da Terra Nacional**. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/-historico>>. Acesso em 03 março 2017.

CUT/MS, **Central Única dos Trabalhadores de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://www.cut-ms.org.br/conteudo/1/historico>>. Acesso em 14 outubro 2017.

FABRINI, João Edmilson. **A Posse e Concentração de Terra no Sul de Mato Grosso do Sul**. In: Rosemeire Aparecida de Almeida (Org). *A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar*. Campo Grande/MS, Editora UFMS, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, nº 6, p. 24-34, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979–1999)**. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FETAGRI/MS, **Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://www.fetagrims.org.br>> Acesso em 06 setembro 2017.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola, 1997.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no município de Nova Andradina – Mato Grosso do Sul**. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/nova-andradina/panorama>>. Acesso em 25 agosto 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estabelecimento e área da agricultura familiar, segundo as Unidades da Federação, Mesorregiões, Microrregiões e Municípios, **Censo Agropecuário 2006**. Brasília/DF, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Agropecuario_2006/agri_familiar_2006/>. Acesso em 03 fevereiro 2015.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Como é um assentamento**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/assentamentos_caracteristicas. Acesso em 01 agosto 2017.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Painel dos Assentamentos**. Superintendência Regional Mato Grosso do Sul – SR 16. Todos os assentamentos, 2018. Disponível em: < <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> > Acesso em 02 agosto 2018.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Disponível em: <<http://mst.org.br>>. Acesso em 05 setembro 2017.

MST, **Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Reforma Agrária**. 2014. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/reforma-agraria/> >. Acesso em 25 março 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vozes, 2014.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: GÊNERO E INTERSECCIONALIDADES¹

Alexandra Sablina do Nascimento Veras

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-5

Promover um ensino de História de forma a suscitar reflexões sobre a historicidade das experiências dos sujeitos e sujeitas históricos, a partir do reconhecimento de que estas experiências são atravessadas por interseccionalidades de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, religiosidade, é um desafio que a história do tempo presente tem nos colocado. Novos métodos, abordagens e concepções em história, atrelados a uma noção crítica e complexa de currículo, têm influenciado nas formas como o ensino de História tem se dado na contemporaneidade. Nessa seara, a própria noção de história tem sido tensionada a partir das demandas de novos sujeitos, sujeitas, e grupos de identidade, em que as interseccionalidades, como categorias de análise, têm questionado os silenciamentos, silêncios e esquecimentos em torno da construção e do conhecimento histórico nas escolas. Assim, diante desses novos desafios, o ensino de História, para além de pensar uma história problematizante, precisa ainda se

¹ Este texto é uma versão atualizada do trabalho de Conclusão de Curso realizado pela autora durante a Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho, realizado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância/UFPI, por meio de convênio com a Secretaria de Educação Básica/MEC.

fundamentar em uma atitude historiadora que reflita as questões das interseccionalidades e de suas tensões no tempo presente.

Assim, este texto possui como objetivo realizar uma reflexão, ainda que de forma introdutória, sobre o ensino de História no século XXI, a partir da discussão da categoria de análise gênero em suas relações com a noção de interseccionalidade. Adotando-se a revisão de literatura como metodologia de pesquisa, e a leitura crítica da BNCC, a intenção é refletir sobre a importância de abordar estes temas (gênero e interseccionalidade) na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, apontando possíveis caminhos para uma prática docente e historiadora comprometida com as demandas e transformações do mundo contemporâneo.

A BNCC e o ensino de História

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC se constitui enquanto documento que apresenta, para os profissionais da educação, uma orientação curricular das disciplinas e dos conteúdos programáticos que devem ser estudados durante toda a trajetória da Educação Básica. O objetivo deste documento, como fica claro em sua narrativa, se concentra em regulamentar quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, públicas e particulares, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A primeira versão da BNCC, de 2015, no que diz respeito a disciplina de História, provocou intensos debates na comunidade disciplinar/acadêmica. Essa primeira versão, conforme se pode verificar em debates atuais realizados em eventos científicos da área da Educação e da História, produziu alguns rompimentos com a chamada história tradicional, trazendo, para a disciplina História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. Porém, em sua segunda versão, lançada no ano de 2016, conforme atestam alguns pesquisa-

dores/as, percebe-se um esforço maior no sentido de uma seleção de conteúdos amplos, tendendo a um currículo mais conteudista e apresentando o desenvolvimento da história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico (Ralejo; Amorim, 2021). A terceira versão, por sua vez, de 2017, contou com poucas alterações. Essa versão lançou mão do conceito de competências, que foi pauta dos debates dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Médio (Ralejo; Amorim, 2021).

A BNCC, conforme consta em seu texto, se apoia em dois fundamentos pedagógicos essenciais: a educação integral e o desenvolvimento de competências. Em relação a estas últimas, define 10 competências que devem ser operacionalizadas como espécie de norteador para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essas competências, que deverão ser desenvolvidas ao longo da trajetória dos estudantes na Educação Básica, consistem em tudo que permita aos estudantes desenvolverem habilidades e aprendizagens favoráveis ao exercício da cidadania: habilidades para solucionar demandas da vida cotidiana e contemporânea, que devem ser trabalhadas de forma transdisciplinar. Em conformidade com o a Base, “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (Brasil, 2017, p. 6); E ainda que

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017b, p. 8).

Podemos definir, portanto, competências como conhecimentos que são colocados em situações práticas da vida cotidiana, ou seja, competências mobilizando habilidades. Embora a BNCC não defina uma metodologia rígida a ser seguida, a formação do/a aluno/a caracterizado nas dez competências só pode e deve ser alcançada, conforme tem compreendido alguns pesquisadores/as da

área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio de metodologias ativas. Ou seja, a preocupação possui como foco a aprendizagem e não o ensino. O professor e pesquisador José Moran (2015), em *Educação híbrida*, afirma que podemos aprender e ensinar de várias formas, em todos os momentos e em diferentes espaços, mas precisamos estar atentos a questões relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, cabe a nós, profissionais da educação, questionar: Que conteúdos, competências e valores escolher numa sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender num mundo tão heterogêneo e mutante? No que compete aos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, conforme pode ser localizado na BNCC, o ensino de História deve proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar o mundo, compreendendo processos e fenômenos sociais, políticos e culturais que lhes permitam atuar de forma ética, responsável e autônoma diante da sociedade em que vivem. Nos anos finais do Ensino Fundamental, tempo e espaço emergem como eixos conceituais em torno dos quais o ensino de História se estrutura. Destaca-se a atitude historiadora como essencial para o desenvolvimento de competências gerais, o que significa, de acordo com a Base, que:

a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (Brasil, 2017, p. 398).

À medida que os estudantes avançam no seu processo de formação, saindo do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, espera-se que seus processos cognitivos se alarguem, tomando maior complexidade: por exemplo, de familiaridade e olhar crítico com fontes históricas/documentais, com os vestígios do passado no presente, com as vivências e experiências cotidianas. Posteriormente, se familiarizando, criticamente, com as experiências de outros grupos,

comunidades e sujeitos. Nesse percurso, as memórias individuais e coletivas emergem em suas conexões:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (Brasil, 2017, p. 400).

Diante disso, cabe, então, questionarmos: como se apropriar da BNCC de forma a realizar um ensino de História adequando às necessidades e paradigmas do século XXI? Para Bill Green (2017), as questões relacionadas ao conhecimento no currículo estão sempre ligadas com questões de poder, ou seja, o currículo é sempre político e uma construção histórico-social, representando a legitimação de determinados conhecimentos. Carmem Teresina Gabriel (2019), em *Currículo de História*, aponta que há, nos diferentes níveis de Ensino, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o status quo, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História. É preciso, portanto, refletir sobre tais questões no ensino de História. Como trazer à tona estas problemáticas à luz do tempo presente e suas demandas?

O ensino de História e Tempo Presente

Conforme a literatura consultada ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pensar a relação entre ensino de História e tempo presente requer que percebamos: os desafios para o estudo da história do tempo presente; as dificuldades para sua legitimação como campo de estudo; os usos políticos do passado e as pressões sociais sobre os historiadores e historiadoras; a relação entre

memória e história, e o lugar do ofício do historiador e da historiadora diante dos fatos e fenômenos contemporâneos (Delgado; Ferreira, 2013).

François Hartog, historiador francês, tem chamado a atenção para a maneira como as sociedades contemporâneas têm lidado com o tempo presente. Se ao longo do século XIX os historiadores acreditavam que as sociedades caminhavam em direção ao progresso e que o futuro se apresentava como promissor, no contexto atual, segundo o autor, a crença no futuro torna-se cada vez mais incerta, transformando esse futuro em presente, o que denomina como *presentismo*. O desdobramento desse quadro, conforme argumenta, caracteriza-se como uma supervalorização da memória e de temas contemporâneos, como identidades, comemorações, efemérides etc. (Hartog, 2014).

Em que consiste, então, a história do tempo presente e como conectá-la ao ensino de História? De acordo com François Bédarida, também historiador francês, a característica peculiar da história do tempo presente é a presença de testemunhos vivos, que, por sua vez, podem contestar o historiador/a, por terem vivido fatos e acontecimentos dos quais este investiga. A noção de história do tempo presente está, assim, associada à ideia de um conhecimento que seria provisório, podendo sofrer alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que essa história pode ser reescrita constantemente, utilizando-se da mesma matéria-prima, mas por meio de acréscimos, correções e revisões (Delgado; Ferreira, 2013). Outra singularidade da história do tempo presente seria a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. O trabalho do profissional de história enfrentaria, portanto, dificuldades, pois é ele ao mesmo tempo testemunha e ator de seu tempo. Por sua vez, essa singularidade na relação história e tempo presente deve nos alertar para a necessidade de buscar métodos e temáticas também específicos, como a importância das cronologias, o uso de fontes orais e a busca de interdisciplinaridade (Delgado; Ferreira, 2013).

Além das dificuldades em relação às temporalidades, outras questões contribuem para uma significação própria da história do tempo presente: a memória e a diversidade de fontes e metodologias. Ou seja, a existência de uma memória social viva é fundamental para a definição dos recortes temporais e dos campos constitutivos da história do tempo presente. Essa história está inscrita, portanto, nas experiências de vida analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos e/ou grupos e comunidades. O regime de historicidade do tempo presente (Hartog, 2014) é assim bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: experiências/trajetórias de vida; tensão entre memória e história; e sujeitos históricos que coexistem com os fatos e acontecimentos (Delgado; Ferreira, 2013).

Nesse contexto, a relação história/memória ganha nova roupagem. Como observou o historiador Pierre Nora (1993), cada vez mais presenciamos o surgimento de museus, arquivos, centros de documentação e memória, efemérides, biografias, livros de memória etc. Ou seja, os chamados lugares de memória na definição do autor, que seria aqueles lugares, físicos e simbólicos, onde a memória, como construção social, trabalha. São vetores de memória no tempo presente (Nora, 1993). Nessa relação memória/ história e, mais especificamente, da história do tempo presente, duas questões importantes merecem aqui ser destacadas: primeira a questão da temporalidade, pois tanto a memória como a história do tempo presente são construções presentificadas e, portanto, passíveis de mudanças. A segunda refere-se às dimensões pública e privada da memória, e do tempo necessário à sua disponibilização ao público que a pesquisa (Delgado; Ferreira, 2013). A memória é, portanto, plena de substância social. Fornece à história e às ciências sociais matéria-prima para fundamentação de conhecimentos e de identidades individuais e/ou coletivas (Delgado; Ferreira, 2013).

Se a história do tempo presente, ainda hoje, enfrenta desafios e dificuldades para se legitimar, quando se trata de pensá-la como uma prática no ensino de História, as dificuldades são ainda maiores. O estudo das memórias construídas em torno de determinados eventos, fatos, acontecimentos, personagens de um tempo presente abre perspectivas para que a memória, como construção social historicamente situada, esteja sempre em processo contínuo de transformação; produzindo tensões e conflitos que derivam de como sujeitos e grupos, em determinado tempo e espaço, se relacionam com seu passado e o seu próprio tempo.

O ensino de História, associado às reflexões da história do tempo presente, deve se desenvolver, portanto, dentro de uma perspectiva crítica, de confronto entre diferentes vozes, silêncios e esquecimentos que corporificam a memória como uma construção onde coexistem diferentes demandas, sujeitos, interesses, disputas e temporalidades.

Gênero e interseccionalidades

Como argumentamos no início deste texto, promover um ensino de História de forma a suscitar reflexões sobre a historicidade das experiências dos sujeitos e sujeitas históricos passa pelo reconhecimento de que estas experiências são atravessadas por interseccionalidades de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros pertencimentos. Mas o que é interseccionalidade? Como gênero e suas interseccionalidades são articuladas nas relações sociais como diferenças e desigualdades? E qual relação podemos estabelecer entre este debate e o ensino de História no século XXI?

Para tanto, é preciso apresentar, ainda que de forma introdutória e panorâmica, a noção de gênero como categoria de análise. O feminismo, âmbito em que essa noção se desenvolveu - conforme se pode verificar nos estudos e teorias de gênero -, surgiu como movimento organizado por volta do século XIX,

sendo o início do século XX marcado por uma luta mais engajada contra as discriminações e preconceitos contra as mulheres, pelo direito de votar, de possuir estudos formais e trabalho remunerado, por exemplo. Todavia, foi a partir da década de 1960 que o feminismo ganhou uma dimensão maior devido às condições sociais e históricas daquele momento. Entre as principais pautas no âmbito do movimento feminista estava o direito à educação, emprego e igualdade salarial. Os eventos ocorridos na segunda metade do século XX, na França, conforme argumenta o historiador Eric Hobsbawm, podem ser interpretados como o estopim de uma série de transformações políticas e comportamentais que tiveram como eixos norteadores o desejo de liberdade, do prazer, da sexualidade, a defesa da igualdade entre homens e mulheres etc. (Hobsbawm, 1995).

Aliado a este contexto histórico, foi surgimento uma historiografia e estudos sociais que procuraram repensar o papel e o lugar das mulheres, a partir de uma perspectiva que tinham o gênero como uma preocupação, ainda que a noção “gênero”, naquele contexto, ainda não estivesse de fato esclarecida. Joan Scott (1995) foi uma destas autoras que enfatizou a necessidade de se desenvolver uma nova história sobre as mulheres capaz de oferecer novas perspectivas às antigas questões, como, por exemplo, análises sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra. Gerda Lerner (1975), em *Colocando a mulher na história: definições e desafios*, em momento anterior aos estudos de Scott, informava que era preciso pensar as mulheres para além de vítimas da opressão. A questão da opressão, segundo a autora, é limitadora à análise historiográfica. É preciso pensar as mulheres para além do espaço familiar, percebendo-as como membro de uma sociedade maior, fugindo, assim, de uma história que em grande medida seria determinada pelos homens e pelo masculino (Lerner, 1975). Essa mudança de olhar contribuiu com o processo de ampliação da visibilidade das mulheres, possibilitando reflexões sobre como categorias de análise como “mulheres”, “gênero” e “sexo” têm sido constituí-

das e questionadas (Pedro, 2005). Portanto, seguindo a perspectiva das autoras supracitadas, para falarmos de relações de gênero no ensino de História é preciso que reflitamos sobre gênero como categoria de análise, ao mesmo tempo que mobilizamos outras categorias, como mulher, mulheres e sexo. Para isso, precisamos, de forma sucinta, compreender como surgiu a categoria gênero.

Para o feminismo, o gênero como palavra passou a ser utilizado no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento feminista, que buscavam uma explicação para a subordinação das mulheres. No contexto pós- Segunda Guerra Mundial, em que surge a noção de feminismo de “segunda onda”, o gênero surge, no entanto, como uma categoria, dando ênfase a debates sobre direito ao corpo, ao prazer, e às lutas contra o patriarcado (Pedro, 2005). Como exemplo, podemos citar o trabalho de Betty Friedan, “A mística feminina”, de 1963, e o trabalho de Simone de Beauvoir, “O segundo Sexo”, publicado em 1949. Entretanto, no início do movimento feminista de “segunda onda”, o gênero como categoria, conforme frisou a historiadora Joana Maria Pedro (2005), não estava ainda presente. A categoria usada era “mulher”. O que se questionava à época, conforme a autora, era a universalidade do masculino, ou seja, o “homem universal” não incluía as questões que eram específicas da “mulher”. Era em nome da “diferença”, em relação ao “homem” – aqui pensado como ser universal, o masculino, que a categoria “mulher” era reivindicada (Pedro, 2005). No entanto, foi principalmente no contexto norte americano, que esta categoria foi criticada com mais eficácia. Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença. Ou seja, a categoria “mulher”, que constituía uma identidade diferenciada da de “homem”, não era suficiente para explicá-las (Pedro, 2005). Ou seja, existiam muitas “mulheres”, no plural, e foi no âmbito da categoria mulheres que surgiu a categoria de gênero.

Joan Scott (1995), citada anteriormente, afirma que gênero é uma categoria de análise, porque é possível analisar como são significadas as diferenças

entre masculino/feminino e como esses significados são contextualizados socialmente. O gênero, segundo a autora, é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Para Joan Scott gênero é constituído por relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, por sua vez, se dá no interior de relações de poder. Assim, Scott nos alertava que a História, como disciplina, não era apenas o registro, e sim a forma como os sexos se organizavam e dividiam tarefas e funções através do tempo (Pedro, 2005). A história era, conseguinte, responsável pela produção sobre a diferença sexual, pois uma narrativa histórica que nunca é neutra, e que apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero. A história, neste caso, é uma narrativa sobre o sexo masculino, e constitui o gênero ao definir que somente, ou principalmente, os homens fazem história (Pedro, 2005).

Desta forma, tomando como base estas leituras, um ensino de História comprometido com a questão do gênero é um ensino que faz a crítica da maneira como a história e as relações entre homens e mulheres são narradas e construídas em diferentes contextos históricos -sociais e temporalidades, incluindo a identificação tensa na relação história e memória. Ou seja, como a memória constrói a história baseada na relação entre os gêneros e a diferença entre os sexos. No entanto, esta categoria “gênero” não pode ser utilizada de forma isolada, de maneira determinante e fator limitador da ação social e das experiências dos sujeitos históricos. Assim, é importante que reflitamos sobre a noção de interseccionalidade. Termo que tem se popularizado no Brasil nas primeiras décadas dos anos 2000, e que tem tomado força no âmbito de movimentos sociais, nas redes sociais, e na produção historiográfica, a interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta conceitual e metodológica para a compreensão de como as categorias ou pertencimentos de gênero, raça, classe,

sexualidade etc., são operacionalizados na produção de identidades, subjetividades, subordinações, agências e experiências.

A título de exemplo, relembramos um caso: Alyne da Silva Pimentel, jovem negra de 28 anos, trabalhadora, mãe, de baixa renda, e moradora da Baixada Fluminense (RJ). Em 2002, com seis meses de gestação, teve sua vida marcada pela morte materna, perdendo seu feto para o descaso do serviço de saúde público brasileiro. O caso de Alyne foi o primeiro caso individual levado a um órgão de direitos humanos da Organização das Nações Unidas - ONU, a Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres - CEDAW. O Comitê CEDAW considerou o Estado brasileiro responsável pela morte de Alyne da Silva Pimentel. Alyne foi vítima tanto da discriminação de gênero quanto da discriminação de raça, neste último foi aplicado o conceito de racismo institucional, o que levou à morte de Alyne². A partir deste caso, tomado aqui como exemplo para o debate, compreendemos que problematizar a questão do gênero e sua relação interseccional a partir do ensino de História, à luz da BNCC, é proporcionar um debate que permita pensar como a agência política, afetiva e cultural de determinados sujeitos sociais e históricos tem sido historicamente silenciada e apagada. Uma análise que leve em consideração os pertencimentos de raça, gênero, classe e outros, como sexualidade e religiosidade, considerando que os mecanismos de opressão entre estas categorias são inseparáveis, é chamar atenção para o fato de que as experiências de homens e mulheres passam pela interseccionalidade. No que diz respeito, mais especificamente, a interseccionalidade de gênero e raça, teóricas e pesquisadoras negras nos ajudam a entender o conceito de interseccionalidade de raça e gênero como um conceito forjado dentro do feminismo negro (Goes, 2020). Nesse âmbito, o conceito de interseccionalidade residiria não apenas no intento de atribuir visibilidade a estas categorias (de raça e gênero), mas também como categorias de opressão, como a raça, foram sendo invisibilizadas nas pautas do

² Para mais informações sobre o caso Alyne, consultar: Entenda o caso Alyne — Senado Notícias

próprio movimento feminista e do movimento negro ao longo do tempo, envolvendo outros pertencimentos como o sexismo (Goes, 2020).

A interseccionalidade segue, portanto, em direção contrária aos modelos de opressão já enraizados no pensamento dicotômico de classificação das categorias sociais: não é só a questão da raça, da classe e do gênero como sistemas de opressão, mas é como outros pertencimentos e categorias se entrelaçam mutuamente, como idade/geração, orientação sexual e religiosidade (Collins, 2019). Ou seja, na perspectiva de autoras e pesquisadoras que tem pensado neste debate, todas as opressões se articulariam ao mesmo tempo, se inter cruzando, interseccionando e determinando as condições de vida das mulheres negras em oportunidade desiguais de escolarização, de ascensão no mercado de trabalho, o acesso a melhores empregos e renda, ao ensino superior e aos serviços de saúde (Goes, 2018). O que as mulheres negras experimentam é, portanto, a chamada discriminação interseccional, que é a interação das opressões de raça e gênero, articuladas a outras opressões. Um ensino de História comprometido com o debate de gênero, frente aos novos desafios da contemporaneidade, deve atribuir, segundo o que defendemos neste texto, visibilidade a estes debates, de forma articulada à realidade e ao nível educacional dos estudantes.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto possuíram como objetivo pensar sobre o ensino de História no século XX, buscando incorporar algumas discussões atuais no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como BNCC, gênero e interseccionalidades. Não restam dúvidas de que o mundo contemporâneo tem se demonstrado desafiador. O avanço das tecnologias digitais ao mesmo tempo que tem facilitado o acesso à informação, com maiores possibilidades de pesquisa, ensino e aprendizagem, tem também suscitado novos desafios como a própria legitimidade da história como campo

do conhecimento. Portanto, faz-se necessário que reflitamos de que maneira nós, educadores e profissionais da educação, estamos promovendo um ensino de História de modo a incorporar e pensar sobre os novos paradigmas, desafios e questões emergentes neste século XXI. Estamos usando e nos apropriando do ensino de História para reforçar papéis de gênero e a dicotomia entre os sexos? Ou ainda para produzir silenciamentos e silêncios dentro da própria mobilização da categoria de análise gênero? Como promover um ensino de História comprometido com as questões de gênero e suas interseccionalidades na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio? Este texto buscou, justamente, trazer à tona estas questões, como problemas que devem ser enfrentados frente às mudanças nas próprias formas de ensinar e aprender no século XXI.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELGADO, Lucília; FERREIRA, Marieta. História do tempo presente e Ensino de História. In: **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. El pasado cercano en clave historiográfica. In **Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2007. p.31-65.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

GOES, Emanuelle Freitas. **Raça, gênero, etnia e direitos humanos**. Salvador: UFBA, 2020.

GREEN, Bill. Currículo, Política e a Pós-Modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 501-514, set./dez. 2017.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LERNER, Gerda. “Placing Women in History: Definition and Challenges”, **Feminist Studies**, Vol. 3, No. 1/2, 1975.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NORA, Pierre. Entre história e memória. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC, vol. 10, n. 10, dez/1993, p. 7-28.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, nº.1, p.77-98, 2005.

RALEJO, Adriana; MELLO, Rafaela; AMORIM, Mariana. BNCC e Ensino de História: Horizontes possíveis. In **Educar em Revista**, Curitiba, nº. 37, 27.

SCOTT, Joan. GÊNERO: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, jul./dez. 1995, 20(2):71- 99.

CAPÍTULO 6

DISCURSOS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL: APAGAMENTO DA MEMÓRIA E PROCESSOS DE CONTINUIDADE DISCURSOS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL: APAGAMENTO DA MEMÓRIA E PROCESSOS DE CONTINUIDADE

Sandra Máira Souza Miranda

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-6

Introdução

A história da educação profissional brasileira foi/é narrada de forma cronológica, como um discurso político e pedagógico, transmitindo um sentido unívoco, de unidade e sem “brechas” para outras interpretações e/ou contestações. Entretanto, ao ser analisado de modo mais crítico percebe-se que é um discurso lacunar e que no decorrer da análise existem muitas desconstruções que indicam apagamento da memória da história do nosso país e processos de continuidade com o pensamento colonial.

O marco legal da educação profissional no Brasil foi em 23 de setembro de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL/MEC, 2010). A criação da EAA é considerada o marco histórico-legal para o “início” da história da educação profissional, pois, a partir daí é iniciada a narrativa política -histórica no país. Entretanto, ao observar a história é percebido que a educação profissional tem início muito antes dos marcos regulatórios estabelecidos pelas leis e decretos, sendo assim, é preciso resgatar a memória da relação de trabalho no Brasil.

Assim, desde o início da colonização, as relações de trabalho já foram estabelecidas, pois aos seres humanos escravizados eram destinados o trabalho de carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões e outros trabalhos mais “pesados”, estes eram trabalhos normalmente voltados à construção, lavoura, manufatura e artesanato. Como consequência disso, os trabalhadores “livres” se afastavam dessas atividades, pois queriam a todo custo se diferenciar dos escravizados, para assim, não deixar dúvidas quanto a sua própria condição (CUNHA, 2000). Percebe-se então, a base e/ou origem do preconceito contra o trabalho manual brasileiro e as distinções do trabalho. Pois, o trabalho manual pesado e “sujo” era destinado aos escravizados, mas havia, ao mesmo tempo, outras atividades manuais que não possuíam a mesma classificação, esses trabalhos eram destinados aos “livres”.

Entende-se que a nossa sociedade estabeleceu, desde os tempos coloniais a diferenciação entre os tipos de trabalhos, uma vez que, a partir das atividades desenvolvidas poderia ser observado o grau de instrução, a classe social e o prestígio desse trabalhador.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar a história da educação profissional brasileira desde o seu “surgimento”, a partir dos discursos e narrativas da formação para o trabalho no país, da perspectiva cronológica narrada pelos documentos políticos e pedagógicos, mas também, analisando esses discursos na busca de interpretações outras, de falhas e/ou processos de continuidades com o imaginário de trabalho no Brasil estabelecidos desde o Brasil Colônia. Desse modo, surgem alguns questionamentos, como: A educação profissional já tinha um público pré-estabelecido? Se sim, a quem era destinada? Este sujeito-aluno poderia pensar na sua vocação ou já estava pré-estabelecida a partir da sua condição social? A educação profissional possui como objetivo a emancipação do sujeito ou a continuação de novas gerações para trabalhadores da indústria? Caso o objetivo fosse a manutenção das classes, quem de fato, se beneficia com a educação profissional? A quem era destinada a educação profissional, ao sujeito-aluno ou as indústrias? E, por fim, qual a relação entre o trabalho no Brasil Colônia com a Educação profissional? houve rupturas ou continuidades?

Portanto, faz-se necessário a análise dos discursos e narrativas a partir da Análise do Discurso (AD) Pechêutiana e do paradigma indiciário de Ginzburg para encontrar os descurváveis, os implícitos e o não dito que está contido nas narrativas históricas e políticas. A partir disso, será percebido que todo discurso é um discurso político conforme Pêcheux (1975) e que possui a intenção de gerar uma única interpretação.

Fundamentação Teórica

Nesta seção serão apresentadas, uma análise histórica das relações de trabalho no Brasil a partir do período colonial com as divisões e demarcações de trabalhos – para homens escravizados e para os livres – além disso, será apresentada a narrativa histórica e política, com seus marcos legais e legislações

descrevendo e discutindo como se deu a oferta para a formação/qualificação dos estudantes/trabalhadores da educação profissional no país. O intuito dessa exposição é ampliar o entendimento sobre o objetivo proposto por esse artigo e embasar teoricamente a análise dos resultados.

Análise histórica: Relação de educação e trabalho no Brasil

A retrospectiva histórica que será apresentada é importante para compreender o “surgimento” da educação profissional, pois antes dos marcos regulatórios estabelecidos pelas Leis e decretos existe uma memória que precisa ser resgatada, a memória da relação de trabalho no Brasil. Assim, desde o início da colonização as relações de trabalho já foram estabelecidas, pois aos escravizados eram destinados os trabalhos mais duros, ao passo que, os trabalhadores “livres” tentavam se afugentar dessas atividades pois, queriam a todo custo se diferenciar, para que não deixasse dúvidas quanto a sua própria condição (CUNHA, 2000).

Para Silva Sobrinho (2014) o mundo do trabalho, mais especificamente, da divisão e exploração da força do trabalho reflete continuamente no sistema escolar e nas políticas públicas educacionais brasileira, uma vez que, refutam a transformação social radical em nome do crescimento para “melhorar” o Brasil, por meio da reprodução de oportunidades “únicas” de qualificação profissional que acobertam as relações de exploração do trabalho. Essas oportunidades, muitas vezes, surgiam com o intuito de abrigar o pobre, o órfão e o desvalido em organizações voltadas as aprendizagens de ofícios.

Assim, em 1809 foi criado o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, com o intuito de abrigar os órfãos e ministrar um ensino mais prático, voltado a aprendizagem de ofícios. O padrão estabelecido era iniciar com o ensino de ofícios e posteriormente acrescentar o ensino das “primeiras letras”. Em seguida foram criadas instituições, como por exemplo as Casas de Educandos Artífices

e o Asilo dos meninos desvalidos, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios, nessas organizações eram concedidas as instruções primárias e algumas disciplinas especiais, eram ensinados um ofício, como por exemplo a tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, sapataria entre outros.

A história do país avança e ainda no período Imperial é notada que as Instituições administradas pelo Estado eram voltadas para os desfavorecidos com a formação da força de trabalho manufatureira, mas, por outro lado, existia as instituições particulares destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores “livres”. As iniciativas educacionais para o trabalho visavam obter uma força de trabalho qualificada, motivada e ordeira. (CUNHA, 2000)

Mesmo no início (1889) do período republicano a educação continua representada pela dualidade da sociedade brasileira, baseada na desigualdade de distribuição de renda, bem como, de conhecimento. Assim, segundo Romanelli (1988, p.41):

Se oficializava a distância que se mostrava na prática, entre educação da classe dominante (escolas secundárias e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Refletia essa situação que era o próprio retrato da organização social brasileira.

É importante estar atento as diferenças dos objetivos da educação ofertada pelo Brasil, além de observar quem são os sujeitos/estudantes da mesma. Conforme Nunes (2009, p.2):

Aqui, faz-se necessário fazer um balanço histórico para melhor entender o processo educacional brasileiro no tocante a suas duas vertentes, muito evidentes e bem definidas ao longo dos anos: o academicismo, proposta para aqueles que têm as condições históricas de ingresso no ensino superior; e a profissionalizante, voltada para aqueles por quem o mercado de trabalho aguarda.

Assim, ainda conforme Nunes (2009), ao analisar especificamente como se deu a relação entre educação e trabalho no Brasil, vai se perceber que tal

relação tem sido compreendida a partir da ótica da divisão social e técnica do trabalho, que resulta na construção de um sistema educacional marcado pela dualidade estrutural: a educação articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo do sistema de ensino regular.

Surgimento da Educação Profissional: Contexto Político e Histórico

Em 1909 foi assinado o Decreto nº 7.566, criando as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. A primeira Constituição que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial foi, a Constituição Federal de 10 de novembro de 1937. E em 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL/MEC 2008).

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692 torna técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. No ano de 1978, três escolas industriais e técnicas transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs, esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos. Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional (OTRANTTO, 2009).

Em 2005, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, com a publicação da Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008, sancionado pelo, então presidente da república, o senhor Luiz Inácio Lula da Silva. A transição do CEFET para o IF surge como uma nova perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional (BRASIL/MEC, 2010).

Quadro 01 – História da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil

ANO	1909	1942	1959	1978	1993	2008
NOME	Escola de Aprendizes Artífices	Escola Industrial e Técnica	Escola Técnica Federal	Centro Federal de Educação Tecnológica	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
DISCURSOS E NARRATIVAS	Ensino Profissional Primário com a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial.	Ensino de nível médio, com estágio na Indústria.	Autonomia Didática e de gestão. Formação técnica, mão de obra para Aceleração da indústria no país.	Formar Engenheiros de Operação e Tecnólogos.	Formar engenheiros de Operação e Tecnólogos. Formação técnico-profissional.	Formação do cidadão histórico-crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Própria (2020).

O quadro 1, acima, têm o objetivo de resumir a história da educação profissional no país, a partir dos marcos regulatórios e legais, bem como, entender quais foram os principais discursos e narrativas veiculados na construção da história da educação profissional brasileira.

Análise dos Discursos e Narrativas nos documentos legais

Compreender o discurso, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) é de extrema importância para compreensão desta pesquisa, pois analisará os indícios e pormenores a partir artigos da Constituição Federal de 1937 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. Como a AD busca compreender o contexto histórico, social e ideológico presentes na produção dos discursos é considerado o que se diz, os modos como se diz em um discurso e o que se diz em outro, e, também, o que não se diz: o não dito, através de um trabalho contínuo de interpretação. (ORLANDI, 2012)

De tal modo, a interpretação de acordo com Pêcheux (1994) só é possível pois há a relação de ligação, de transferência ou de identificação com o Outro nas sociedades e na história. Essa relação permite que as “filiações históricas possam se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 1994, p. 54). Dessa forma, para AD o sentido de determinada palavra/expressão depende da análise de como ela está empregada, não se trata, apenas, do sentido enquanto entendimento, tradução e/ou racionalização, mas de sentido como efeito/produção do enunciado, o que não descarta, integralmente, o entendimento originário desse efeito.

Desse modo, a pesquisa em questão, busca investigar a história da educação profissional brasileira desde o seu “surgimento”, a partir discursos e narrativas da formação para o trabalho no país. Para tanto não basta apenas analisar os textos que estão presente nos documentos do *corpus* desta pesquisa, vai além disso, é preciso compreender a história da educação profissional.

Metodologia

Optar pela Análise do Discurso como percurso teórico-metodológico é desafiador e instigante, pois exige, aos que fazem essa opção, um processo de desconstrução permanente de conceitos e práticas já ditas e/ou já estabelecidas, além de provocar reflexão e criticidade. Para a AD não existe divisão entre teoria e análise, visto que elas são realizadas em um processo contínuo de retorno a teoria. É neste procedimento do objeto de análise para a teoria que é possibilitado ao analista tecer “as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2009, p.80).

O analista de discurso define o objeto de estudo como “unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção” (ORLANDI, 2012, p. 28). Assim, este objeto é considerado como uma unidade de significação que é composta pelos elementos do contexto situacional, deste modo, é apresentado como o objeto analítico e o discurso como o objeto teórico (ORLANDI, 2012).

A Análise do Discurso surgiu na França em meados de 1960, em meio a um cenário de crise e protestos. Estudantes reivindicavam contra a rigidez do sistema educacional nas universidades de Nanterre e Sorbonne, além de lutarem por mudanças política. Em meados da década de 60, Pêcheux escreve quatro artigos, publicados em revistas de divulgação científica e são dedicados à apresentação de uma teoria do discurso e de um dispositivo instrumental de análise do discurso (NARZETTI, 2008).

Filósofo de formação, Michel Pêcheux era fascinado pelas máquinas, pelas ferramentas, pelos instrumentos e pelas técnicas. Isso fez com que o pensador visasse a uma transformação da prática nas ciências sociais, desejando uma prática verdadeiramente científica (MAZZOLA, 2009). Desse modo a AD é um trabalho de Interrogação-Negação-Desconstrução das noções postas em jogo, são as diferentes formas da heterogeneidade no discurso. Discurso de um outro

colocado em cena pelo sujeito ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro (PÊCHEUX,1993).

É nesse sentido que Pêcheux (1993, p.82) define discurso como “[...] efeito de sentidos entre interlocutores”, isto é, o discurso para a AD não corresponde à noção de fala, ele é um “objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (ORLANDI, 2012, p. 21).

Dessa forma, será utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que trata do gesto mais antigo do gênero humano, o caçador agachado na lama que escuta pistas da presa. Para Ginzburg (1989) por milênios o homem foi caçador, aprendeu a farejar, registrar e interpretar pistas e a fazer operações mentais complexas. Assim nessa pesquisa buscar-se-á os pormenores, aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance. Assim, o trabalho do analista consiste na escolha da Formação Discursiva - FD, na delimitação do *corpus*, seleção e reunião de um conjunto de textos, e na apresentação dos recortes, trechos que representam um momento do processo discursivo, apresentando a materialidade discursiva e a profundidade do processo de análise (CHARAUDEAU; MAINGUENAU, 2004). Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa é constituído pela análise documental de artigos da Constituição Federal de 1937 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971.

Resultados e Discussão

A primeira Constituição que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial foi, a Constituição Federal (CF) de 10 de novembro de 1937, é possível perceber nela indícios e pormenores a partir da análise do artigo 129 desta CF. Assim, este artigo será apresentado como o primeiro recorte R1, seguindo a ordem numérica crescente a cada recorte que será apresentado e analisado neste texto:

R1 - O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. **É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. **(Artº 129, 1§ – 3§ / Griffo do autor)**

Considerando que o texto possui marcas e pistas que acionam a memória discursiva remetendo ao “já dito”, o artigo acima faz funcionar o imaginário que foi construído ao longo do tempo no Brasil e reforça as marcas já estipuladas das relações do trabalho no país. Assim, conforme os pressupostos pechêuticos, percebe-se nos enunciados grifados acima, no primeiro grifo, uma evidência de identidade desse sujeito-aluno que impõe uma marca ideológica: o sujeito-aluno que é de classe menos favorecida é o sujeito da educação profissional. O termo usado “pré-vocacional” indica que encontrar uma vocação e trabalhar nela não é possível para esses indivíduos, pois para estes não é destinado o direito de ter e/ou exercer uma vocação, essa análise remete-se ao período colonial e imperial no Brasil, pois cabia ao governo decidir como seriam estabelecidas as divisões de trabalho, cabendo sempre aos negros, órfãos e aos pobres os ofícios duros e pesados.

A análise segue com o destaque para “destinado às classes menos favorecidas”, nesta frase percebe-se que a educação profissional é para uma parcela sociedade, a parcela pobre.

Desse modo, é analisado no segundo grifo e apresentado como “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”; assim, é retomada a ideia do “pré-vocacional”, uma vez que as escolas serão criadas a partir das especialidades das organizações citadas, é percebido,

de forma implícita o interesse do Estado em manter a dominação, pois a intenção é de que ocorra manutenção da classe operária a partir das gerações, uma vez que, essa educação é “destinada aos filhos de seus operários”. Sendo assim, emergem alguns questionamentos, como: Qual o interesse do Estado em investir em uma educação que não emancipa o sujeito-aluno? Por que é relevante ao Estado manter as futuras de gerações de operários como operários? Será que ocorre a reflexão da universalização de dominação?

Portanto, pode-se problematizar neste primeiro momento que o sujeito-aluno da educação profissional são os desfavorecidos de fortuna, que existe uma educação destinada especificamente para eles e que é do interesse do Estado regular e manter as divisões de classe e de trabalho. Pois, para Silva Sobrinho (2014, p. 54) A manutenção da posição ideológica predominante, dos interesses das classes dominantes e no poder do estado “produzem efeito/trabalho no fazer científico, fazendo a ciência ser ‘fomentada’, ou ainda, ‘apropriada’ pela propriedade privada e direcionada, cada vez mais estreitamente, aos interesses do capital”.

Para concluir a análise do R1 e ponderar sobre as questões que foram levantadas, percebe-se que no discurso analisado da CF de 1937 o aluno da educação profissional já tinha um “destino”, pois o lugar e as condições que ele vivia já pré-determinavam o seu futuro. Com a diferenciação dos ensinamentos oferecidos é intuído que existem lugares diferentes, o lugar dos desafortunados e o lugar dos favorecidos e que a educação profissional é destinada a esses.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692 torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau, essa reestruturação substitui o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Também é percebido nesta lei que a formação técnica ofertada pela escola precisa estar em consonância com as necessidades das empresas para o desenvolvimento local, como consta no Recorte 2 deste trabalho, nos Artº. 5 e Artº. 6:

R-2 Art.º 5, § 2º A parte de formação especial de currículo:

a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em **consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.**

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. Parágrafo único. **O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunerar o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.** (Lei nº 5.692/71, Artº. 5 §2 e Artº.6 § único/ Grifo do autor)

Dessa forma, uma nova configuração da relação entre educação e trabalho passa a vigorar, em que a escola responde pela formação profissional de todos os alunos do 2º grau, independente da sua classe social. Assim, os sentidos de uma educação para suprir as demandas das empresas permanecem, posto que as necessidades do mundo de trabalho serão sempre (re) avaliadas para que a educação sempre acompanhe essas mudanças e se “renove”. Outro indício bem evidente da formação exclusiva para o trabalho está no art. 6 quando se registra a “cooperação” das empresas na modalidade de estágio e a desobrigação dela com os direitos trabalhistas destes estudantes, uma vez que a lei de estágio que vigorava na época não assegurava ao estagiário nem uma carga-horária mínima e nenhuma forma de responsabilização das empresas para com estes estudantes.

Conforme Colombo e Balão (2014, p.175):

É válido ressaltar que a Lei nº 5.692/71 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Mas, tudo de forma antidemocrática, burocratizada, sem o protagonismo da escola e menos ainda da comunidade escolar (pais, trabalhadores e empresários). A LDB permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação” com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas).

Para Nunes (2009) após a implementação da Lei nº 5.692/71, o que ocorreu na prática foi que pouca coisa – ou nada – mudou. As condições desiguais de acesso à escola, a falta de vontade política, a falta de professores, as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática, o desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico permaneceram. Assim, continuaram a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas da burguesia escondiam seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante. (NUNES, 2009)

Entretanto foi percebido que o mercado de trabalho não tinha condições e tampouco necessidade de tanta mão-de-obra de nível médio, muitos técnicos formados passaram a formar os bolsões da pobreza. Dessa forma, o MEC percebe a limitação concreta não prevista pela legislação, e decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação que visava à realocação teórica do sentido da escolarização em nível de 2º grau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar. (NUNES, 2009)

E para finalizar a análise do R2 é importante observar que ao desobrigar o ensino médio do oferecimento de uma formação profissional, coube a educação profissional a responsabilidade, de articular e monitorar as tendências econômicas e tecnológicas para determinar a oferta de cursos e definir seus currículos. Dessa forma, é evidenciado a continuação de uma ruptura outrora estabelecida com a dimensão humana do educando, posto que ele, enquanto sujeito em formação, continua sem o direito de conduzir sua formação profissional de acordo com seus desejos e aspirações pessoais, mas continua sujeito aos ditames do mercado produtivo. E conforme Nunes (2009), o estudante da educação profissional não define a profissão que quer exercer, esta escolha continua a cargo do setor produtivo.

Conclusões

O presente artigo teve por objetivo, analisar a história da educação profissional brasileira desde o seu “surgimento”, a partir dos discursos narrados pelos documentos políticos e pedagógicos, mas também, analisando esses discursos na busca de interpretações outras, de falhas e/ou processos de continuidades com o imaginário de trabalho no Brasil estabelecidos desde o Brasil Colônia. Para tal, foi escolhida a Análise do Discurso (AD) de Pêchex, buscando o não-dito e os descuráveis em cada recorte apresentado, analisando os discursos que foram transmitidos. Para AD todo discurso é um discurso político, dessa forma, os discursos e narrativas produzidos pela história brasileira atua de forma a produzir um sentido unívoco e linear da educação profissional e busca silenciar e/ou apagar os preconceitos determinados pela história do país.

Baseado no que já foi abordado, entende-se que os recortes supracitados evidenciam a existência de duas educações no país, a dos ricos e abastados que possuem o direito de escolha e a educação do pobre que já é determinada pelas demandas do mercado, esta é a educação profissional.

Por este modo, o objetivo proposto, foi alcançado. Assim, esta pesquisa sinaliza que existiu a legalização das diferenças da educação ao longo da história do país. Para a AD essas falhas indicam uma conservação de sentido da educação técnico-profissional, pois o sujeito não é “dono” do seu dizer, indicando a manutenção e reprodução de outros discursos dentro destes recortes. Além disso, percebe-se uma tentativa de apagamento da história de diferenciação da educação a partir da equiparação dos curriculares, tornando todos profissionalizantes, entretanto foram encontradas as falhas e apagamentos nos discursos oficiais/legais.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Ano 2008, Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/historico/memorial/historia-doifbaorico_educacao_profissional.pdf> . Acesso em 28/06/2022.

BRASIL/CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 10 de novembro de 1937. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL** . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 20/05/2021.

BRASIL/LEI 5.692 de 11 de agosto 1971. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 03/06/2022.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Criação das Escolas de Aprendizes Artífices**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

CHARAUDEAU.P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COLOMBO. I.M.; BALÃO, C.M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil**. In.: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR, 2014.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAZZOLA, R. **Análise de Discurso: um campo de reformulações**. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, J. (orgs). **Análise de Discurso: sujeitos, lugares e olhares**. Araraquara: Claraluz, 2009. 7-17. E-book.

NARZETH, C. N. P. **Michael Pêcheux, Ciência, Ideologia e Análise do Discurso**. Artigo publicado na 1ª Jornada Internacional de Discurso – JIED. Universidade Estadual de Maringá – PR, 2008.

NUNES, Cláudio Pinto. **Breve Histórico da Formação/Qualificação do Trabalhador no Brasil**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 8, 2009, Campinas, Anais... Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009, p. 01-12.

ORLANDI, Eni.: **Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito**. In: _____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 213-236.

OTRANTO, Célia. **Criação e implantação dos IF's**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)- RJ, 2010. Disponível em <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>> Último acesso em 23/05/2022.

PÊCHEUX, MICHAEL,(1968). **Observações para uma Teoria Geral das Ideologias**. In: Rua 1. Campinas: Nudecri, Unicamp, 1994.

_____. **Análise de Discurso: três épocas**” retirado do livro In.: F. GADET & T. HAK. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ed. Campinas/SP: Ed UNICAMP. 1993. 311-319.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil. Petrópolis** – RJ: Vozes, 1988.

SILVA SOBRINHO, H. F. **Efeitos münchhausen políticos: oposições-disjunções e acobertamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras**. In. *Linguagem, sociedade, políticas / organizado por Eni P. Orlandi*. – Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

CAPÍTULO 7

CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL ESTADUAL

Sandra Machado Lunardi Marques

Doi: 10.48209/978-65-5417-252-7

Resumo: O presente artigo constata a precariedade de pesquisas sobre a história do ensino profissional estadual no que tange à coleta e à crítica de fontes, tomando como exemplo a Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo). Fundada em 1911 para qualificar e nacionalizar a força de trabalho, e dirigida por 23 anos pelo educador Aprigio Gonzaga, sua contribuição continua associada a procedimentos atrasados e empíricos. A criação da Superintendência do Ensino Profissional em 1934 é considerada o marco zero desse ensino por reformulá-lo segundo orientações da Organização Racional do Trabalho. O *Inquérito sobre o ensino público paulista*, realizado por Fernando de Azevedo, em 1926, foi uma das estratégias responsáveis pelo consenso; por isso ela será objeto de análise deste artigo.

Palavras-chave: História do ensino; Ensino profissional; Escola profissional masculina.

Abstract: This article notes the precariousness of research on the history of state professional education, with regard to the collection and critic of sources, taking as an example the Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo). Founded in 1911 to qualify and nationalize the workforce, and directed for 23 years by the educator Aprigio Gonzaga, its contribution remains associated with backward and empirical procedures. The creation of the Superintendence of Professional Education

in 1934 is considered the ground zero of this teaching, for reformulating it according to guidelines of the Rational Labor Organization. São Paulo Public Education Survey, carried out by Fernando de Azevedo, in 1926, was one of the strategies responsible for the consensus; therefore, it will be analyzed in this article.

Keywords: History of education; Professional education; Professional school for men.

Resumen: Este artículo señala la precariedad de la investigación sobre la historia de la educación profesional estatal, en cuanto a la recopilación y crítica de fuentes, tomando como ejemplo la Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo). Fundada en 1911 para capacitar y nacionalizar la fuerza laboral, y dirigida durante 23 años por el educador Aprigio Gonzaga, su aporte permanece asociado a procedimientos retrógrados y empíricos. La creación de la Superintendencia de Educación Profesional en 1934, se considera el punto cero de esta enseñanza, para reformularla de acuerdo con los lineamientos de la Organización Racional del Trabajo. La Encuesta de Educación Pública de São Paulo, realizada por Fernando de Azevedo, en 1926, fue una de las estrategias responsables del consenso; por lo tanto, se analizará en este artículo.

Palabras clave: Separadas; Por; Ponto e vírgula.

Introdução

O artigo *Crítica das representações historiográficas sobre o ensino profissional estadual* corresponde ao Capítulo I, de mesmo título, da tese *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o sloyd educacional (1911 – 1934)*, e sofreu alterações exigidas por seu novo formato (Marques, 2003, pp. 11-35).

Seu conteúdo está centrado na reavaliação do primeiro período de existência da Escola Profissional Masculina, da Capital (1911 – 1934), considerado atrasado e empírico tanto pelo *Inquérito sobre o ensino público paulista* quanto pelas publicações da *Superintendência do Ensino Profissional*,

a partir de 1934, quando seu diretor, Horácio da Silveira, transformou-o em ensino *técnico profissional* (Silveira, 1933, 1934, 1935).

O *Inquérito sobre o ensino público paulista* (primário e normal, técnico e profissional, secundário e superior) foi uma iniciativa de Júlio de Mesquita Filho, sob a direção de Fernando de Azevedo. No que tange ao ensino profissional, o documento foi composto por 17 questões, respondidas pelos seguintes especialistas: Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Melo Moraes, Roberto Mange, Teodoro Braga e Paim Vieira.

A *neutralidade* que Azevedo afirmou ter respeitado foi meramente formal. Através e com os inquiridos, eles não apenas apontaram a necessidade de um ensino profissional fundamentado cientificamente na Psicotécnica, tal qual o engenheiro Roberto Mange utilizava no Curso de Mecânica Aplicada, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, desde 1923, e no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1934), como também desqualificaram o existente.

Aparentemente, tratava-se de uma disputa travada no âmbito das características psicológicas, ou seja, entre “tradicionalistas” ligados ao Partido Republicano Paulista (PRP) e “liberais-reformadores”, detentores de um projeto político autoritário de modernização da sociedade brasileira, empreendido por técnicos. Esses expressavam interesses da industrialização capitalista, liderado pelas ferrovias, construção civil, grandes tecelagens, indústrias alimentícias, de vestuário e toucador, de cerâmica, metalurgia, química, cujos industriais sentiam-se ameaçados por conquistas operárias.

Um dos alvos desse grupo foi o Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925 (Coleção de Leis do Estado de São Paulo, 1925, Título XIV – Das Escolas Profissionais), criticado por Azevedo (1926) por ser uma “legislação inepta e confusa”, não apresentar “classificação de ofícios corretos em séries ou secções”, por delegar o magistério a mestres de ofícios sem formação científica,

por centrar-se no “aprendizado do ofício” restrito à uma única matéria-prima (madeira, ferro, couro, fios); medidas que em seu conjunto tornavam o ensino profissional retrógrado, oneroso, empírico e de pouco alcance social.

As críticas do *Inquérito* produziram racionalizações homogeneizadoras da iniciativa estadual e federal sobre o ensino profissional, cuja orientação muda com a criação da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo (1934), que imprimiu às escolas profissionais estaduais princípios da organização científica do trabalho.

A referida mudança atendeu à crescente divisão do trabalho, à hierarquização de funções, à sua burocratização/requalificação, a partir das contribuições da Psicologia, Fisiologia, Higiene, Economia, Ergonomia, Medicina, Administração e Sociologia.

Através das contribuições dessas áreas do conhecimento, o trabalho passou a ser simplificado e padronizado, destruindo o ‘saber-fazer’ operário, que passa a ser estabelecido e controlado por princípios e normas que, por serem ‘científicos’, eram externos aos trabalhadores (Antonacci, 1993).

Esses passam a ser selecionados e treinados em função de um conjunto de habilidades afins, prescritas pelo Serviço de Psicotécnica responsável pela orientação técnico-profissional da rede de ensino profissional, que também efetivou uma nova classificação das profissões, dividindo-as em: automáticas, passivas, autônomas e criadoras. Sua inovação mais polêmica foi a introdução do *self-supporting* ou produção industrial, total ou parcial, pelas escolas profissionais, estratégia utilizada com sucesso pelo engenheiro Roberto Mange, desde 1923, no Curso de Mecânica Aplicada, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (oficina-escola), que atendia aos interesses da burguesia industrial, articulada em torno do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), fundado em São Paulo, em 1931, organizado e sustentado financeiramente, em sua primeira fase (1931 – 1933), pelo jornal O Estado de São Paulo - OESP (Antonacci, 1993).

Armando Salles de Oliveira, José Aldo de Azevedo, Gaspar Ricardo Júnior, Henrique Dumont Villares e Luiz Tavares Pereira compuseram o núcleo de empresários e industriais fundadores do IDORT, órgão difusor da “mentalidade racional” na *Revista do IDORT* (1932 – 1940), que se dividia em: assuntos gerais (Armando de Salles Oliveira, Clóvis Ribeiro e Breno Ferraz), organização do trabalho administrativo (Aldo Mário de Azevedo, Roberto Simonsen e Domício Pacheco e Silva), orientação profissional (Victor da Silva Freire e Noemy da Silveira), seleção e educação profissional (Roberto Mange e Monteiro Camargo), tecnopsicologia do trabalho (Roberto Mange e Giulio Genta) e higiene do trabalho (Geraldo de Paula Souza e Antonio Carlos Pacheco e Silva) (Antonacci, 1993).

A *Revista do IDORT* assessorou empresas particulares, públicas e serviços sociais:

[...] Fundamentados em princípios científicos, esses agentes da Racionalização promoveram a ideia de cooperação entre as classes pela expansão da produção, do consumo e do bem-estar comum, o que seria atingido ‘abrindo uma luta contra a inércia e a rotina, os dois mais formidáveis freios da nossa evolução’. (Antonacci, 1993, p. 117).

Horácio da Silveira não só imprimiu um viés técnico-profissional ao ensino da Escola Profissional Masculina da Capital, como também, anos mais tarde, celebrou acordo com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial “para organizar cursos rápidos para preparo de operários industriais, realizados junto às escolas industriais estaduais e mantidos em cooperação com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)” (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Decreto nº 13.147, de 26 de dezembro de 1942).

As publicações da Superintendência contribuíram, juntamente com o inquérito de 1926, para firmar um juízo que consagra o ano de 1934, como marco zero do ensino profissional estadual. Esse juízo permanece em obras recentes de sua historiografia, conforme cabe ao presente artigo demonstrar.

Processo investigativo

Trata-se de uma pesquisa teórica que reexamina o juízo de três historiadores do ensino profissional estadual: Ribeiro (1986), Moraes (1990, 1994) e Cunha (2000), bem como a fonte que lhes é comum, Fernando de Azevedo (1957).

Há um consenso entre esses historiadores em torno do caráter atrasado e empírico desse ensino, antes de 1934, e de que ele só atendeu às premências da industrialização capitalista quando reformulado pela Superintendência do Ensino Profissional, em moldes da Organização Racional do Trabalho.

Uma das estratégias de criação desse consenso foi o *Inquérito sobre o ensino profissional paulista*, elaborado por Fernando de Azevedo para o jornal OESP, em 1926. O *Inquérito* é composto de 17 questões, sendo algumas desdobradas, e se caracteriza por utilizar exaustivamente a dialética *velho/novo* (Carvalho, 1989).

Marta Carvalho, ao desmontar a narrativa de Fernando de Azevedo sobre o movimento educacional, nos anos 20 e 30, fazendo justiça a Anísio Teixeira e Edgar Süssekind de Mendonça, educadores perseguidos pelo Estado, ante a atitude omissa de alguns parceiros, levanta as seguintes questões para os pesquisadores:

[...] Não estaria o campo da pesquisa excessivamente demarcado pela narrativa de Azevedo? Não tem ele funcionado como espécie de pano de fundo, sobre o qual se configuram os objetos de investigação? Sua ênfase às disposições legais, que teriam garantido a constituição de um sistema nacional de ensino, não tem desviado a investigação de temas mais aptos para elucidar a história da escola brasileira na República? Qual teria sido, por exemplo, o impacto da prática da geração de educadores que atuou nas décadas de 20 e 30 – incluindo nela os militantes católicos – na constituição dos saberes produzidos na escola e sobre ela? Quais seriam as conseqüências, para o conhecimento da escola brasileira, se nos dispuséssemos a percorrer a zona de perigo referida por Azevedo, resgatando não apenas os termos em conflito, mas as práticas dos agentes nela envolvidos? (Carvalho, 1989, p. 32).

De todas as questões levantadas pela autora, este artigo desenvolverá uma - a de Azevedo produz desvios da “investigação de temas mais aptos a elucidar a história da escola brasileira na República”.

O presente artigo se propõe ainda a ampliar esse questionamento, levantando uma série de indagações: quem foi ouvido? Quem não foi entrevistado? Qual o teor das 17 questões? O jornalista manteve neutralidade? Quais as estratégias utilizadas para formar um consenso acerca do ensino profissional público paulista vigente? Que instituições Azevedo utiliza como modelo de experiências bem-sucedidas? Por que o Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, tornou-se alvo do jornalista e de seus inqueridos? Qual a aceitação da proposta de introduzir o *self-supporting* nas escolas profissionais? Todas essas interrogações serão desenvolvidas ao longo do texto.

A construção de consensos

Pesquisas historiográficas recentes, como as de Ribeiro (1986), Moraes (1990,1994) e Cunha (2000), baseadas em novas fontes, confirmam a precariedade dos estudos tradicionais relativos ao ensino profissional, especialmente no que tange à coleta e à crítica das fontes, contribuindo sobremaneira para a constituição, no Brasil, de imagens deformadas sobre essa modalidade de ensino.

Na monografia *Qualificação da força de trabalho: a experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo (1911-1942)*, Ribeiro (1986) reúne fontes esparsas tais como: boletins do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio do Rio de Janeiro, do Departamento Estadual de Estatística de São Paulo; livros de matrícula; livros de registro de produção; livros de recorte; relatórios de atividades das escolas profissionais; livros de registro de diplomas; anuários; publicações da Superintendência do Ensino Profissional; relatórios da Secretaria do Interior do Estado de São Paulo e revistas de época (*Revista de Educação, Revista Escolar, Educação e Revista IDORT*); o resultado traz uma abordagem original sobre a qualificação profissional.

Conforme esclarece a pesquisadora na introdução à sua monografia:

Para tratar o tema da qualificação é preciso antes de tudo “coragem”, pois é, no mínimo, nadar contra a corrente. Os estudos sobre a força de trabalho tomam, impreterivelmente, como temática a desqualificação e nunca a qualificação. Mas não é só em irmos contra a tendência geral dos estudos sobre o trabalhador que está a dificuldade em lidar com o tema. Ela está também no fato de que o tema situa-se num espaço comum a uma série de áreas do conhecimento [...] (Ribeiro, 1986, p. 13).

Ribeiro examina a formação da classe operária, a formação e segmentação do mercado de trabalho e da educação profissional, explicitando o processo de desenvolvimento capitalista do Estado, no início do século XX. A originalidade de suas análises está em não estabelecer relações diretas e mecânicas entre a qualificação e o avanço da industrialização e do urbano, mostrando que as mudanças na organização do processo de trabalho pela introdução de inovações tecnológicas ou por métodos de racionalização tayloristas, fordistas etc. destroem, criam e modificam as exigências de trabalho qualificado, destroem e criam ramos de atividade econômica, interferindo no mercado de trabalho e na estrutura econômica através de uma nova divisão social do trabalho (Ribeiro, 1986).

Moraes (1990), na tese *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934*, caracteriza o processo de industrialização no Brasil pela convivência estrutural e dinâmica do “novo” e do “arcaico”. Para ela, a sociedade urbano-industrial formou-se nos quadros de uma sociedade agrário-exportadora, baseada na grande propriedade e no trabalho escravo.

Segundo a autora, sem passar pelo período manufatureiro e pela desagregação do artesanato, a grande indústria instalada no eixo Rio-São Paulo, com equipamentos europeus e americanos, empregou mulheres, crianças e escravos, para depois substituí-los por imigrantes europeus e migrantes das áreas rurais, deslocados pela estagnação agrícola.

Nesse contexto, Moraes (1990) analisa a qualificação do trabalhador urbano como parte do processo mais amplo de socialização da força de trabalho pelo capital. Destaca a coincidência entre a política oficial do Estado e a dos liberais reformadores no que diz respeito às estratégias de qualificação/sujeição do trabalhador, no início do século, e a diferenciação entre elas no decorrer da década de vinte.

Suas análises se fundamentam em fontes oficiais como Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, legislações federais e estaduais, mensagens presidenciais ao Congresso Legislativo do Estado de São Paulo (1895-1930), assim como em artigos dos jornais Correio Paulistano (1873-1874), A Província de São Paulo (1875-1930) e no jornal O Estado de S. Paulo (1875-1930), tendo em vista a precariedade da documentação existente.

Em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, Cunha (2000) analisa a industrialização paulista, originada da acumulação de capital na cafeeira, e da imigração estrangeira, quer seja como empresário, técnico ou operário. Para ele, fortalecido pelo aumento de recursos estaduais provindo do crescimento das exportações, São Paulo pode subvencionar a imigração, a construção de estradas de ferro, e instalar usinas geradoras de energia elétrica.

Cunha (2000) aponta duas versões da ideologia burguesa – o industrialismo e a maçonaria – promovendo a criação das escolas federais de aprendizes artífices, caracterizando-as e diferenciando-as das escolas salesianas. Apresenta tabelas de matrículas nas oficinas das escolas de aprendizes artífices do período de 1910-1942, e avança na explicitação da acirrada disputa entre “oficina-escola” (Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo) e “escola-oficina” (escolas profissionais estaduais), mostrando que nenhuma das duas foi vencedora, mas que ambas foram superadas pela aplicação dos princípios da Organização Racional do Trabalho, presentes no Curso de Mecânica Aplicada (anexo ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, desde 1923), no Serviço de Ensino e Seleção

Profissional, iniciado em 1930, pela Estrada de Ferro Sorocabana, e no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional em 1934.

Por meio das breves sínteses apresentadas acima, pretendeu-se evidenciar como as três pesquisas recentes empreendem uma releitura do ensino profissional público. Escritas por autores independentes, em anos distintos e utilizando fontes diversificadas, elas constituem marcos na abordagem da educação profissional.

No entanto, reiteram o que é considerado de todo fundamental: um modo de construção da História do Ensino Profissional que permanece dependente dos textos da Superintendência da Educação Profissional, elaborados por Horácio da Silveira, ex-diretor da Escola Profissional Feminina e primeiro superintendente, assim como de Fernando de Azevedo, autor de um inquérito sobre o ensino público, em 1926, cujas análises referentes à formação profissional foram reproduzidas nas pesquisas examinadas.

Silveira erige o ano de 1934, quando foi criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo, como marco zero do ensino profissional; a historiografia recente, ainda que inovadora nos aspectos já destacados, consagra aquele marco.

Ribeiro (1986, p. 131), ao esclarecer que o normalista Horácio da Silveira sucedeu o também normalista Aprígio Gonzaga na direção do ensino profissional, diz:

O empirismo que parecia reinar nas concepções sobre o ensino profissional foi substituído pelo discurso científico e pela racionalização. A influência de Mange neste aspecto é visível. Nas publicações da Superintendência encontram-se conceitos e concepções, senão formuladas, pelo menos divulgadas por Mange. É claro que a experiência das escolas, em termos das idéias ‘racionais’, não foram no mesmo nível de que ocorreu, por exemplo, no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional.

Moraes (1990), por sua parte, mesmo explicando a mudança de orientação no ensino profissional pelas novas necessidades e exigências da produção

industrial, aponta o Inquérito sobre o ensino público paulista, realizado em 1926, pelo então jornalista Fernando de Azevedo como indicador da nova proposta de qualificação profissional.

Tal afirmação é inegável. No entanto, a hipótese desta pesquisa é a de que o Inquérito não apenas indica o “novo”, como também desqualifica o ensino profissional ministrado até então.

Na pesquisa *A Socialização da força de trabalho*, Moraes (1990) considera o Inquérito como um elemento de uma determinada correlação de forças, pois disputas internas entre a oligarquia paulista do Partido Republicano Paulista (PRP) teriam deixado fora do poder, em 1925, os “liberais reformadores”, grupo político que se pretendia a “elite intelectual” da Nação, “portadora da única interpretação racional e correta da sociedade, porque alicerçada no saber legítimo proporcionado pela ciência” (Moraes, 1990, pp. 117-118). Como estratégia de rearticulação, os “liberais reformadores” teriam criado novas frentes político-partidárias – a Liga Nacionalista e o Partido Democrático (PD) (Moraes, 1990; Prado, 1986) – e, no plano pedagógico, o Inquérito.

Para Moraes (1990), o Inquérito de 1926 se ligou a iniciativas e conquistas dos “liberais reformadores” de anos anteriores, tais como a criação de instituições para a formação de engenheiros, médicos, agrônomos e professores normalistas.

Iniciativas particulares como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1883), a “Union France Amerique” (1904), o Curso de Mecânica Aplicada, dirigido por Roberto Mange (1923); assim como as conferências de Henri Piéron e Alfred Binet, autores publicados pela “Biblioteca de Educação”, e os debates promovidos pelo jornal “O Estado de São Paulo” (OESP), Associação Comercial e Rotary Club, se tornaram canais de divulgação dos métodos de racionalização científica do trabalho (Moraes, 1990, 1994).

O Inquérito de 1926 foi destacado por Moraes (1994, pp. 89-90) como sistematizador da política educacional dos “liberais reformadores”.

Para a autora:

Como proposta educacional dos renovadores, a montagem de „um verdadeiro sistema de educação“ onde todas as instituições de ensino, fundamentais e subsidiárias, com seus diversos graus, funcionassem integradamente, ‘de alto a baixo’, como elementos complementares e auxiliares na obtenção dos fins almejados (Azevedo, s. d., p. 173 a 266). Entendendo, como Durkheim, que o desenvolvimento da sociedade, com a inerente complexidade do aumento da divisão do trabalho, provoca maior heterogeneidade e diferenciação sociais, defendem uma escola „única“ diversificada, estruturada a partir destas diferenças, ou - como desejava o educador alemão Kerschensteiner - um plano único de ensino orientado „para facilitar“ a todos sem exceção aquela educação a que cada um tem direito por sua capacidade. (Durkheim, 1979, 1960; Kerschenteiner, 1928 apud Moraes, 1994, p. 89-90).

Para ela, a peculiaridade do Inquérito estaria no “teor crítico, nas orientações e sugestões” (Moraes, 1994, pp. 89-90) contidas nas dezessete questões enviadas às “opiniões autorizadas” sobre o assunto, dentre as quais, elementos ligados à Liga Nacionalista e ao movimento educacional renovador, tais como Reynaldo Porchat, Ruy Paula Souza, Amadeu Amaral, Paulo Pestana, Roberto Mange, Theodoro Braga, Lourenço Filho, Almeida Júnior e outros. Daí a conclusão de Moraes (1994, pp. 89-90):

Pode-se mesmo afirmar que o inquérito de 1926 significa a sistematização da proposta educacional defendida por esse setor liberal, traduzida pela primeira vez num plano perfeitamente articulado de ensino voltado para a reconstrução social, segundo um modelo determinado de sociedade de classes a ser construído, onde o exercício de dominação das elites e a ordenação da classe operária se fariam basicamente através do esforço pedagógico.

Apesar de explicitar o contexto político do inquérito, Moraes acaba por reproduzir a argumentação de Azevedo na síntese que faz do pensamento do autor:

Nas conclusões do Inquérito de 26, Fernando de Azevedo lamenta o estado „rudimentar e confuso“ em que se encontrava o ensino profissional em São Paulo. Além de enfatizar, à maneira de Kerschensteiner, o „trabalho“ enquanto „atividade educativa“, defendendo a importância do desenho e das atividades manuais no ensino primário e fazendo coincidir „escola do

trabalho” como „escola ativa”, propõe a preparação para o trabalho através do ensino técnico-profissional. A seu ver, o fato deste tipo de ensino não estar submetido a um conjunto de idéias fundamentais, a um „plano de organização”, apresentando-se desorganizado, desconexo, sem unidade de pensamento e direção, indicava que ainda não havia sido compreendido „o alcance do ensino técnico e profissional num plano integral de educação”. Era urgente colocar o ensino „em função das novas necessidades sociais e industriais e de preparar o elemento nacional para as atividades técnicas”. A luta contra o analfabetismo deveria ser associada a uma campanha em favor do ensino técnico elementar (agrícola ou fabril). Como medida mais prática e razoável, sugeria estender a obrigatoriedade ao ensino técnico elementar, para, depois, ampliá-la à educação técnica pós-escolar para moças e rapazes, entre 14 a 16 anos, que „não se destinam aos cursos secundários e superiores”. Entre os tipos de ensino profissional, colocava o ensino agrícola como „o mais reclamado” pelas condições particulares do meio. No entanto, era preciso cuidar também do ensino da pesca, cuja indústria apresentava grande importância econômica; do ensino comercial „desnacionalizado” pelas influências das escolas e meios comerciais estrangeiros; e, do ensino mecânico, exigência imposta pelo papel da mecânica na indústria, nas suas relações com a agricultura e pela própria expansão industrial do Estado (Moraes, 1994, pp. 121-122).

Note-se que, em sua síntese, a autora privilegia a caracterização do novo, estratégia que inadvertidamente oculta a desqualificação do ensino profissional vigente.

Cunha (2000, pp. 216-228), na obra *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, avalia que:

O questionário sobre o ensino técnico e profissional foi respondido por seis pessoas, das quais apenas uma estava em condições de dar depoimento sobre a questão do ensino industrial e manufatureiro.

Os questionários (aliás, formulários) enviados aos informantes são exemplos de *como não se elaborar* instrumentos desse tipo: eram três conjuntos de perguntas que induziam respostas na direção desejada pelo pesquisador. Senão, vejamos as perguntas apresentadas aos informantes, constantes do questionário sobre o ensino técnico e profissional: [...].¹

Para evitar a tendência da historiografia recente de reproduzir o discurso de Fernando de Azevedo sobre o ensino profissional estadual, neste artigo,

1 A nota (35) do texto de Cunha cita a relação dos seis inquiridos e suas especialidades, para mostrar que a amostra escolhida era “bastante viesada”, uma vez que apenas Roberto Mange tinha “qualificação e experiência para ser informante qualificado em matéria de ensino profissional na área industrial e manufatureira”.

foi feita uma releitura do inquérito sobre o ensino profissional público paulista, tomando como instrumento político de correlação de forças entre o PRP e os “liberais reformadores”.

O inquérito sobre o ensino profissional público paulista

Por iniciativa de Júlio Mesquita Filho, em 1926 o jornal OESP promoveu um inquérito sobre o ensino público paulista sob a direção de Fernando de Azevedo,² tendo ouvido representantes do ensino primário e normal, técnico e profissional, secundário e superior.

Dedicado a Júlio Mesquita Filho, diretor do OESP, tanto pelo “alto grau de interesse e de zelo (quanto pelos) esforços pela solução do problema universitário em São Paulo” (Azevedo, 1926), o inquérito registra sua entrada na especificidade da formação profissional, uma vez que até então seu interesse se dividia entre o Latim, a Educação Física e a Crítica Literária.

Sobre o ensino técnico-profissional, o então jornalista Paulo Pestana (Secretário da Agricultura e jornalista), Navarro de Andrade (Chefe do Serviço Florestal da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, e eucaliptólogo), J. Melo Moraes (professor de Química Agrícola, na Escola de Agronomia “Luiz de Queiroz”, de Piracicaba, e químico agrícola), Roberto Mange (engenheiro mecânico, professor e diretor da Escola Profissional de Mecânica, anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo), Teodoro Braga (professor, pintor, artista-industrial e ex-diretor do ensino profissional estadual), e Paim Vieira (pintor e decorador).

² Fernando de Azevedo foi o terceiro filho de um industrial mineiro, nascido em São Gonçalo de Sapucaí. Ele será analisado nesta pesquisa como “sujeito coletivo”, como um dos „primos pobres”, que, via carreira eclesiástica, acadêmica e jornalística, acumulou capital cultural que lhe permitiu ocupar cargos de prestígio nacional. Interagindo com outros intelectuais, empresários e técnicos, em instituições elaboradoras de projetos político-culturais condizentes aos interesses do industrialismo paulista, participou da modernização autoritária do país, como sugere o texto de Gandini (1995, p.12).

Não foram ouvidos Aprígio Gonzaga, Miguel Carneiro, Horácio da Silveira e João Rodrigues, introdutores das escolas profissionais no Estado. O primeiro alcançou projeção na primeira fase das escolas (1911-1934), mantendo relações estreitas com membros do PRP. Sucedeu-o Horácio da Silveira, ex-diretor da Escola Profissional Feminina da Capital, que assumiu a recém-criada Superintendência da Educação Profissional e Doméstica.

Eis a relação de perguntas específicas sobre o ensino profissional público:

- 1) Qual a sua opinião sobre o ensino técnico e profissional? Tanto na sua organização, nos seus fins e na formação científica do seu pessoal docente, como no seu acanhado desenvolvimento, não está ele longe de corresponder às nossas necessidades técnicas, industriais, agrícolas e sociais?
- 2) Que têm feito e que podem fazer as nossas escolas profissionais para desempenhar a função que lhes cabe, de aparelhar o elemento nacional para as atividades técnicas e de exercer ação social e econômica, incentivando e protegendo o trabalho e as indústrias locais?
- 3) Não acha que as nossas escolas profissionais, vivendo parasitariamente do erário público, deveriam ser organizadas sob o duplo princípio do “self supporting” a produção industrial pelas escolas) e de adaptação às necessidades do trabalho agrícola ou industrial das regiões onde se instalaram?
- 4) Qual a verdadeira finalidade do ensino profissional para mulheres e do ensino profissional para homens, e qual o melhor plano especialmente adequados à finalidade procurada em escolas profissionais, masculina e feminina?
- 5) Não é necessário, para lhe dar finalidade moderna dentro dos novos ideais sociais, renovar o sistema de educação profissional, baseando-o sobre o ‘exercício normal do trabalho em cooperação’ e dos trabalhos de caráter social, segundo o método Dewey?
- 6) Na importação de sistemas educativos, como ‘*slodj*’ sueco, com suas variantes e seus derivados, e de sistemas técnicos e artísticos como o Tadd, Della Vos, com seu derivado Eddy, tem-se procurado, em nossas escolas profissionais, adaptá-los, como modificação originais, às condições particulares do meio para que se transportaram?
- 7) Que se tem feito de eficaz para disseminar intensamente desde a escola primária e adaptar à índole e aos costumes do povo e aos materiais particulares do meio, o trabalho manual e o desenho, como elementos básicos de educação profissional?
- 8) Já não é tempo - para se lançar em bases sólidas o ensino técnico e profissional, - de se tentar uma reforma radical do desenho em todas nossas escolas, segundo a sugestão de Rui Barbosa:
 - a) semeando o desenho imperativamente em todas as escolas primárias;
 - b) abrindo-lhes escolas especiais;

- c) fundando para os operários escolas noturnas deste gênero;
 - d) assegurando-lhe vasto espaço no programa das escolas normais;
 - e) reconhecendo ao seu professorado a dignidade que lhe pertence no mais alto grau de escala docente;
 - f) e reunindo toda essa organização num plano coeso, mediante a instalação de uma escola superior de arte aplicada?
- 9) Não lhe parece que se deve estender a obrigatoriedade do ensino técnico elementar e se deve impor, para os que não recebem uma educação superior, “uma educação técnica pós-escolar, obrigatória”, profissional para os homens (de 14 a 18 anos) e doméstica para as mulheres (de 13 a 16 anos) em escolas gratuitas de aperfeiçoamento (as “continuation schools”, técnica inglesa)?
- 10) Temos procurado de alguma forma valorizar o ‘elemento nacional’ por meio de cursos e escolas especializadas (química industrial e agrícola, metalurgia, eletricidade, mecânica, etc.), que lhe abram novos horizontes econômicos, em concorrência vitoriosa com o estrangeiro e lhe dêem o gosto e a tendência das atividades técnicas?
- 11) Não acha que se devem instalar, na praia e à margem dos rios nas zonas mais próprias, escolas profissionais de pesca, aparelhadas de modernos instrumentos, para a instrução adequada de nossos pescadores e como um elemento à solução do problema da pesca marítima ou fluvial inteiramente descurado entre nós?
- 12) Não reconhece que para a defesa e orientação científica da agricultura e transformação da indústria, agrícola, temos de:
- a) atacar o problema da educação da população rural por meio de “escolas especiais” (escolas práticas, fazendo-as escolas);
 - b) instituir “escolas regionais”, secundárias, destinadas às necessidades específicas de cada região;
 - c) estimular a iniciativa privada no ensino agrícola, como já existe quanto ao ensino comercial;
 - d) criar e organizar “em sistemas” estações agronômicas e laboratórios de pesquisas agrícolas;
 - e) criar escolas de agricultura para o ensino técnico;
 - f) reorganizar, para lhe acentuar o caráter de instituto superior, a Escola Agrícola Luiz de Queiroz.
- 13) Sendo problema básico a formação do pessoal docente de escolas técnicas, tratando-se sobretudo de matérias especiais, não é falha gravíssima não termos ainda uma “Escola Tecnológica para mestre”, em que possam os candidatos e esse magistérios adquirir os conhecimentos técnicos em artes industriais par a par com a orientação pedagógica indispensável ao exercício de suas funções?
- 14) Já se pensou porventura entre nós em adotar nas escolas profissionais as „provas psicotécnicas“ e em organizar-se, como é necessário, um “Instituto de Psicotécnica e de Orientação Profissional”, para encaminhar à solução do problema de orientação e seleção profissional?
- 15) Como constituir em São Paulo um grande foco diretor e irradiador de expansão de arte aplicada, servido de um laboratório de tecnologia e de um museu de documentação de arte industrial?

16) Que pensa da organização de centros populares, noturnos, agrícolas e industriais para ministrar:

a) rápido ensino técnico elementar;

b) instrução prática em pequenas indústrias domésticas e locais;

c) cultura geral por meio de projeções, demonstrações práticas e conferências;

d) e para fomentar o “espírito cooperativo” entre alunos, por meio de associações produtoras, para exploração de indústrias aprendidas na escola?

17) Enfim, para se completar o sistema de educação profissional não julga necessário manterem-se institutos especiais, prepostos à educação de anormais, atrasados e refratários à instrução, e semelhantes às colônias de trabalho (*Arbeitskolonie*), do tipo alemão, e as colônias escolares profissionais (*Arbeitslehrkolonie*)? (Azevedo, 1927, pp. 130-132).

Para Carmen Sylvia Vidigal Moraes (1994, p. 85), as posições de Fernando de Azevedo estão na última parte do Inquérito.

Um exame sobre o conteúdo das perguntas referentes ao ensino profissional permite que se relativize a afirmação da autora em relação a ele. Há um sentido *foucaultiano* no Inquérito de Azevedo.³

De maneira geral as perguntas são persuasivas (1^a, 2^a, 11^a, 12^a, 17^a), indutivas (3^a, 9^a, 13^a, 14^a, 16^a), sugerem atraso (5^a, 7^a, 8^a, 10^a, 13^a), definem inovações, a saber: educação técnica para homens, e doméstica para mulheres (4^a, 9^a), adaptação da escola às necessidades do trabalho agrícola ou industrial das regiões onde se instalaram, produção industrial pelas escolas - *self-supporting* - (3^a), e estimulação da iniciativa privada no ensino agrícola, comercial e industrial (12^a).⁴

O inquérito sobre o ensino profissional público misturou escolas de níveis diferentes, as primárias (duas na Capital, uma em Amparo, Rio Claro e Franca) com a Escola Superior de Agronomia “Luiz de Queiroz”, de Piracicaba; as federais com as estaduais; sendo que elas eram instituições de natureza diferente e independentes entre si, o que levou a autora do presente trabalho a

³ Para Foucault: “O inquérito é precisamente uma forma política de gestão do exercício do poder; (...) uma maneira na cultura ocidental de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras.” (Foucault, 1973, p. 57).

⁴ Outras críticas a Fernando de Azevedo são encontradas em Warde (1990, pp. 3-11), Carvalho (1988, pp. 329-353), Carvalho (1997, pp. 5-13), Carvalho (n/d./mimeogr., pp. 1-36), Toledo (1995, pp. 27-29 e 31-57).

suspeitar da crítica generalizada à qualidade do ensino oferecido - “quase nulo”, “fragmentário e incoerente”, “informe e desconexo”, “alheio ao movimento mundial de organização do trabalho” (Azevedo, 1957). Essa mistura também pode ter influenciado o inquérito a concluir que seria mais justo se falar em “escolas profissionais” ao invés de “sistema de ensino profissional” (Carvalho, 1988, p. 342).⁵

A hipótese da pesquisa que embasa este artigo é a de que com o Inquérito, Azevedo desqualificou o ensino profissional paulista, produzindo uma racionalização implacável, construída com os especialistas consultados, homogeneizadora da iniciativa federal e estadual.

O prestígio dos inquiridos forneceu argumentos para que Azevedo falasse através deles, tornando a crítica às escolas profissionais públicas muito mais contundente. Eis alguns exemplos: “são mais oficinas infantis do que escolas técnicas”, onde alunos recebem o ensino prático, de professores sem preparo científico (Paulo Pestana); a arquitetura europeia da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” (Piracicaba), contrasta com a falta de bibliotecas e revistas especializadas, e com o uso de práticas quinhentistas que passam de pai para filho na lavoura (cf. Navarro de Andrade); são “bombas de sucção que esgotam o erário público”, “bibelôs de luxo” (J. Melo de Moraes).

Os demais inquiridos reivindicaram uma formação científica e nacionalizadora, preocupação constante de todos. Para Teodoro Braga:

Já é tempo de se formar e aperfeiçoar o operário brasileiro; educá-lo a fim de que um dia a sua inteligência esteja dentro de sua obra e esta represente alguma coisa de sua pátria. A escola profissional deverá ser uma oficina de vida intensa e de orientação moderna; forja onde se temperem a alma, o cérebro e o corpo, resultando de uma sucessão de constantes esforços um desenvolvimento tal que possa plenamente, sem unidade e sem orientação, não é mais do que duplo e inútil dispêndio de dinheiro e esforços (Azevedo, 1957, p. 157).

⁵ Criticar as escolas profissionais por não constituírem um “sistema” é avaliar o passado por um critério - “sistema unificado de educação nacional” - construído pelos renovadores, como defende Carvalho (1988, p. 342).

Roberto Mange preocupou-se com “*os operários vindos de fora que se dizem formados, mas de cujo preparo é lícito duvidar*”.

Paim Vieira criticou o caráter aventureiro dos imigrantes:

O imigrante que em sua terra se ocupava de humildes trabalhos pastoris, põe em jogo aqui as suas fracas habilidades e adota por exemplo, o ofício de guarda chuva, o qual, se a fortuna não lhe sorri logo aos primeiros tempos, troca pelo de vidraceiro, para depois ser latoeiro, encanador, tipógrafo ou eletricitista (Azevedo, 1957, 166).

A desqualificação do ensino profissional estadual por Azevedo se deve aos novos interesses da industrialização capitalista, liderada pelas ferrovias e pelas grandes tecelagens, indústrias alimentícias, de vestuário e toucador, de cerâmica, metalurgia, química e produtos análogos, cujos trabalhadores, através de greves, conquistaram jornada de oito horas, recusaram o pagamento por peças e conquistaram algumas melhorias nas condições de trabalho.⁶

A pretexto de uma pequena introdução ao inquérito, Azevedo (1957) antecipou que as escolas profissionais eram vítimas de uma legislação “inepta e confusa”, não apresentavam uma “classificação de ofícios correlatos em série ou seções”, não propiciavam orientação profissional aos alunos e delegavam o magistério a mestres e ofícios, sem que ambos possuíssem uma “formação científica”, o que a seu ver constituía uma “leviandade”.

A sequência de críticas distribuídas nos itens I e II opõe o “aprendizado do ofício” ao “ensino técnico moderno”, como se verifica no parágrafo abaixo:

Não há como fugir daí, como aliás nos prova o regime mofo e estéril, em que vivemos, de escolas para o mero aprendizado de ofícios, e, por isto mesmo incapazes de contribuir, dentro de seu raio de ação, para a obra de melhoramentos das condições físicas, econômicas e sociais do povo a que deveriam servir. Não é esse, - a rotina de um ofício, o objetivo de um ensino técnico moderno que tem por fim elevar o nível moral e intelectual do operário, despertar a desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte, alargar-lhe a visão e aperfeiçoar-lhe a técnica, no sentido de maior ‘rendimento do trabalho’, transformando-o por esta maneira num elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais (Azevedo, 1957, p. 128).

⁶ Sobre o assunto, consultar: Fausto (1966, pp.105-153), Simão (1966).

O inquérito demarca uma mudança de concepção de ensino profissional, do “aprendizado do ofício” restrito a uma única matéria-prima (madeira, ferro, couro, fios), à seleção e treinamento de um conjunto de habilidades afins, determinados através de Psicotécnica, que “[...] sendo manifestação da Psicologia Aplicada, tem como objetivo verificar quais os elementos psicológicos existentes no trabalho e quais os processos adequados para se conseguir o optimum psicoenergético, isto é, o menor rendimento com o menor esforço” (Arquivo GC, 1934). Daí a crítica de Mange ao sistema comumente utilizado para classificar as profissões:

[...] Classificam-se, por exemplo, sob o mesmo ponto de vista da exploração industrial em grandes grupos, tais como: profissões da indústria têxtil, da do ferro, da do vestuário, das construções civis, etc., ou pelo objeto do trabalho (marceneiro, chapeleiro), ou pelo processo do trabalho (costureira, ajustador, torneiro, datilógrafo, escrivão) ou pelo material utilizado (ferreiro, pedreiro), ou pela formação (perito contador, profissões liberais). Nessas classificações, como se vê, imediatamente, não há orientação psicológica, pois dentro de duas ou mais categorias de denominação diferente, há trabalhos que requerem aptidões iguais ou muito semelhantes, como há dentro de determinada categoria funções psicológicas que divergem muito entre si.³³

Para Mange, desta crítica decorre uma diversidade de classificações que consideram “o homem na profissão”:

- segundo o critério anatomofisiológico, em separado, ou combinado com o psicológico;
- segundo o critério psicológico, por exemplo, em “função de um fator considerado essencial”.

Assim, considerando o fator volitivo, as profissões se dividiram em: automáticas, passivas, autônomas e criadoras. Outros autores seguiram outros critérios. O princípio fundamental para a classificação profissional utilizada por Mange é o seguinte:

[...] em primeiro lugar, formar grupos de profissões de requisitos iguais ou semelhantes quanto ao fator psicológico essencial, estabelecendo-se em seguida subgrupos segundo a ordem de importância de outras qualidades ou aptidões (Arquivo Gustavo Capanema, 1934, 7ª aula).

O apelo a escritos de Mange, de 1934, para justificar o início da concepção técnico-profissional, mediante o inquérito de 1926, se deve ao fato dele ser o pioneiro na aplicação dos procedimentos da Organização Racional do Trabalho, no Curso de Mecânica, anexo ao Liceu de Artes e Ofícios da Capital, em 1923. Além disso, suas críticas, filtradas por Azevedo (1957) são as mais abrangentes e radicais dirigidas ao ensino profissional urbano.

A propaganda “neutralidade” que Azevedo (1957) afirma ter respeitado é meramente formal. Restringiu-se à escolha equitativa entre os especialistas - três sobre ensino agrícola e três sobre ensino técnico-profissional. Sua tendência era pró-industrialização, inclusive do campo.

Cabe aqui uma observação: a prioridade das escolas profissionais estaduais foi o ensino urbano e masculino. Suas escolas agrícolas datam de 1935, em Pinhal e Jacareí.

Não por acaso, Azevedo inquiriu Navarro de Andrade, um dos auxiliares de Artur Neiva no combate à broca do café, empreendido pelo Instituto Biológico de São Paulo, e especialista no aproveitamento da madeira do eucalipto para a indústria do papel; J. Melo Moraes, químico-agrícola, especializado na Alemanha, com pesquisas sobre o exame químico da terra, defensor da instalação de estações experimentais e de um instituto biológico no interior; e Paulo Pestana, entusiasta do “ensino nômade”, dado por professores de agricultura, aos domingos e feriados, para complementar e aperfeiçoar o ensino agrícola para adultos, tal qual a França e a Itália o faziam com sucesso.

Os três inquiridos tinham em comum a tendência a valorizar a “vocação agrícola” do país, a reivindicar uma agricultura científica e uma política de reformulação da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz”, de Piracicaba, dotando-a de biblioteca, revistas técnicas atualizadas e componentes de uso rotineiro.

Do ponto de vista pedagógico, para eles a “Luiz de Queiroz” deveria contar com estações agronômicas e laboratórios de pesquisa agrícola para formar

engenheiros-agrônomos e especialistas, mantendo, e não afrouxando os critérios de ingresso dos alunos.

Se a Secretaria de Agricultura foi elogiada por Navarro de Andrade por atualizar os vencimentos do corpo docente, até então “insignificantes”; as razões que Paulo Pestana apontou para a extinção do curso de engenheiros-agrônomos da Escola Politécnica, em 1910, foram veemente refutadas.

Paulo Pestana atribuiu o fracasso do ensino agrícola em Iguape e São Sebastião, “zonas de população indolente”, na Escola Politécnica, e na “Luiz de Queiroz”, a “preconceitos oriundos da escravidão”, e à ineficiência. Para ele, o custo desses cursos era extremamente alto para que eles fechassem por falta de alunos ou diplomassem uma quantia irrisória deles, cujo destino era o funcionalismo público.

Sua crítica foi refutada por outros inquiridos, para os quais a baixa procura por esses cursos também se verificava na Europa, sendo compensada pela qualidade da contribuição dos formandos à economia nacional. Da mesma forma, a corrida aos cargos públicos foi vista como circunstancial, necessária, caso contrário o país precisaria recorrer a técnicos estrangeiros.

As sugestões dos especialistas em ensino agrícola foram quanto à necessidade de industrializar o campo e diversificar a formação de alunos e alunas, de acordo com as atividades econômicas locais, assim como fazia o Instituto da Seda, de Campinas, que habilitava suas alunas para os trabalhos de sirgaria.

Os argumentos de Paulo Pestana, Navarro de Andrade e J. Melo Moraes, sobre o papel das estações agronômicas e dos laboratórios de pesquisa científica para o desenvolvimento regional, foram utilizados por Azevedo como exemplos de instituições promotoras de “irradiação no âmbito da ação”.

A elas o inquérito agregou o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, prova de que para Azevedo, o novo, o racional, o eficiente, o rápido e seguro, vinham da iniciativa privada.

Para defender a orientação racional e científica em relação ao trabalho, ele usou sua habilidade jornalística e professoral, elaborando um “inquérito” indutivo, ao qual enxertou itens como “abrindo o inquérito”, “as conclusões do nosso inquérito”, “ainda as conclusões do nosso inquérito”, marcadas por frases *de efeito* e por profundo sarcasmo.

Por exemplo, do item I, destacam-se: “grosseiro empirismo, atacado de velhice prematura”, “acanhado”, “cadeia de legislação inepta e confusa”, “objeto para palestras humorísticas”, “autodidatismo”, “cândida hostilidade pelas ideias modernas em educação”, e outras do gênero (Azevedo, 1957, pp. 127-130).

Quanto ao item II, destacam-se: “ensino quase nulo”, “fragmentário e incoerente”, “ensino instituído a esmo”, “regime mofo e estéril”, “escolas para o mero aprendizado de ofícios”, “sem plano de conjunto”, “informe e desconexo” etc. (Azevedo, 1957, pp. 127-130).

Este exercício poderia seguir até o item “As conclusões do nosso inquérito”, e “Ainda as conclusões do nosso inquérito”, mas seria desnecessário, uma vez que as palavras selecionadas permitem recriar a decadência e homogeneização do ensino profissional público, sugerida pelo inquérito.

A pesquisa ora relatada focaliza exclusivamente as perguntas e respostas sobre o ensino profissional, mas deve-se destacar que o inquérito não pode ser lido como a somatória de análises pontuais sobre os diferentes ramos do ensino. Pelo contrário, o que o caracteriza é a unidade entre suas partes e o fato dele fazer parte de um projeto político autoritário de modernização da sociedade brasileira, a ser empreendida por técnicos.⁷

Aos técnicos caberia racionalizar e integrar organicamente as instituições sociais, homogeneizar a população pela educação, diversificar o ensino, tendo em vista características sócio-econômico-culturais locais, regionais e nacio-

⁷ Sobre o assunto ver: Monarcha (1989, pp. 11-36), Rago (1985), Silva (1990), Mate (1991).

nais; assim como diversificar a formação das elites, até então exclusivamente humanístico-literária.

A narrativa de Azevedo (1957) tende a ocultar a luta pela recomposição do poder desencadeada pelos “liberais reformadores”, reduzindo-a a mera divergência entre “conservadores”, “radicalistas” e “hesitantes”; portanto ao âmbito das características psicológicas. Tanto que ao final do inquérito ele constata uma ‘zona de concordância’ maior que a esperada.

Daí a consideração de Carmen S. V. Moraes, para quem:

[...] A proposta modernizadora de organização da sociedade que emerge desse plano de ensino voltado para a ‘reconstrução nacional’ não apresenta caráter democratizante, mas, ao contrário, expressa em concepção fortemente anti-igualitária, propondo-se a constituir uma das opções de formalização das desigualdades sociais.

E isso equivale a perceber como o projeto de ‘renovação’ educacional responde às novas necessidades geradas pela modernização das relações capitalista, às necessidades colocadas pela racionalidade industrial, ou seja, à forma como a instituição escolar através de seus diferentes níveis e graus - passa a ser utilizado como mecanismo de legitimação e reprodução das relações de exploração e opressão inerentes a esse tipo de sociedade, favorecendo a produção de representações e práticas conformadoras e reafirmadoras do poder dominante (Moraes, 1994, pp. 101-102).

Críticas ao Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925

É possível identificar com clareza os alvos do inquérito - o Decreto Estadual nº 3858, de 11 de junho de 1925, referente ao ensino primário e profissional, da autoria de “tradicionalistas”, entenda-se perrepietas; e o governo federal, responsável pela legislação secundária e superior.

O decreto em questão revogava o de nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, que instituiu a reforma Sampaio Dória. Esta partiu de um recenseamento, que se tornou anual, para conhecer “o número de analfabetos em idade escolar, onde residiam e quais as condições locais de vida, em cada uma das cinquenta zonas em que foi dividido o Estado”; daí seu alvo ter sido “exterminar a chegada do analfabetismo”.

Com os dados obtidos no recenseamento, Sampaio Dória elaborou um “planejamento escolar” incluindo distribuição de escolas, desdobramento de turnos; execução da obrigatoriedade escolar, e instituição de prêmio anual para alfabetizadores.

Este conjunto de medidas administrativas teve como finalidade universalizar a escola primária de dois anos, “aligeirada e simples”, obrigatória, gratuita, para crianças entre 9 e 10 anos.

Na sequência vieram o “ensino primário médio”, de dois anos, e o “ensino complementar” de três anos, ambos facultativos, pagos e anexos às escolas normais; condições que dificultavam o prosseguimento dos estudos pelos mais pobres (Nagle, 2001).

Como o decreto 3858 revogava o de Sampaio Dória, Azevedo criticou implacavelmente suas decisões referente ao ensino profissional.

Construção suspensa pouco acima dos alicerces. O ensino técnico e profissional e o seu desenvolvimento.

Simplesmente irrisório. Nem o aparato de uma exterioridade brilhante [...]

As nossas cinco escolas profissionais. Presas à cadeia de uma legislação inepta e confusa. Questão técnica de aspectos nitidamente pedagógicos. Estágios e especialização. Matéria para comentários humorísticos [...] A formação técnica do pessoal docente. Desenvolvimento sem unidade de plano. Até que enfim, uma idéia genial na Reforma de 1925... Como se liquidam, entre nós, as questões de ensino. Ainda e sempre, o horror às idéias modernas de educação (Azevedo, 1957, pp. 123-126).

O texto, mais literário que técnico, resumia o tom depreciativo de Azevedo em relação ao ensino público profissional estadual e federal, que era composto pela Escola Superior de Agronomia “Luiz de Queiroz”, fundada em 1901, Escola Profissional Masculina e Escola Profissional Feminina, ambas na Capital (1911), Escola Profissional Masculina de Amparo (1913), Escola Profissional Masculina de Rio Claro (1920), Escola Profissional Mista de Franca (1924), e demais instituições do gênero (federal), sendo uma em cada Estado.

Azevedo generalizou as conclusões do inquérito realizado em São Paulo para todo o país, usando o seguinte argumento:

[...] Embora a legislação concernente ao ensino primário e ao técnico-profissional, de nível primário e médio, competisse a cada Estado (e o regime de descentralização só se admitia para esses dois planos de sistema educacional), uma velha tradição de valores sociais, culturais e pedagógicos ancorava esses tipos de ensino em esquemas quase uniformes, de espírito, de estrutura e de métodos (Azevedo, 1957, p. 18).

O alvo de Azevedo era a “reforma confessadamente retrógrada de 1925”, cuja escolha de disciplinas, para ele, demonstrava falta de cientificidade e de alcance social, como se pode ver pela leitura do artigo 76.

Artigo 76 - As escolas constarão dos cursos que forem mencionados por ocasião de sua organização, dentre os seguintes:

a) Para as escolas femininas:

- 1 - Costura e corte em geral;
- 2 - Pintura e decoração;
- 3 - Rendas e bordados;
- 4 - Flores e trabalhos aplicados;
- 5 - Chapéus;
- 6 - Economia doméstica;
- 7 - Luvaria e coletaria;
- 8 - Arte culinária em geral;
- 9 - Massagistas e enfermeiras;
- 10 - Roupas brancas;
- 11 - Datilografia, estenografia e correspondência comercial.

b) Para as escolas masculinas:

- 1 - Ajustagem e torneado;
- 2 - Ferraria e serralharia em geral;
- 3 - Fundição e modelagem;
- 4 - Marcenaria artística;
- 5 - Entalhação;
- 6 - Torneação e lustração;
- 7 - Pintura e decoração, letras em geral;
- 8 - Eletrotécnica;
- 9 - Instalações sanitárias e funilaria;
- 10 - Motoristas;
- 11 - Marmoraria em geral;
- 12 - Escultura em barro e madeira;
- 13 - Tapeçaria, fiação e tecelagem;
- 14 - Tapeçaria e empalhação;

- 15 - Zincografia e gravação;
 - 16 - Ourivesaria e relojoaria;
 - 17 - Fotografia em geral;
 - 18 - Selaria e trançagem
 - 19 - Pedreiros, frentistas e estucadores;
 - 20 - Segearia;
 - 21 - Linotipia mecânica;
 - 22 - Química industrial e agrícola;
 - 23 - Pesca e construção de aparelhos de pesca;
 - 24 - Alfaiataria em geral;
 - 25 - Datilografia, estenografia e correspondência comercial;
- c) Para as escolas masculinas e femininas:
- 1 - Laticínios e noções de veterinária;
 - 2 - Fotografia;
 - 3 - Contabilidade em geral;
 - 4 - Horticultura e jardinagem;
 - 5 - Avicultura e apicultura;
 - 6 - Barbearia, cabelaria, pedicúria e manicúria.(Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, pp. 307-308).

Eis seu questionamento:

Entre os cursos que devem funcionar nessas escolas de artes e ofícios, o Decreto de 11 de junho de 1925 (que copiou esta página divertida da legislação anterior), enumera no Art. 76 ao lado de “química industrial e agrícola”, o de “alfaiataria em geral” (para as masculinas), e, a par com o de “Avi e apicultura”, o de “barbearia, cabeleireiro”, e até de “manicura e pedicura” (para as escolas mistas).

[...] Será possível que ainda se sintam com o direito de ser levados a sério orientadores que não atinaram com o sem-razão e ridículo da inclusão de cursos, como de barbearia e manicura, no plano de uma escola profissional, de artes e ofícios?

Então bastará apenas ‘um ofício’ para se justificar a sua inserção no quadro educativo de ofícios que, nas escolas públicas, devem ser ensinados, pelo seu alcance social ou técnico e pelos princípios científicos que lhes formam a base e lhes orientam os processos suscetíveis de ininterruptos aperfeiçoamentos? Qual, por exemplo, a ciência em que se apoiará ou com que terá relações; qual a dificuldade que apresentará, na técnica, a amável arte de manicura, para o Estado de propor gravemente a lhe ministrar o ensino? Acreditamos, porém, que o bom senso, fazendo obra de razão prática, não tenha aproveitado, na organização dos cursos profissionais, essa oportunidade que ao governo deu a candura de legislador, de fazer dessas escolas objeto para palestras humorísticas [...]. (Azevedo, 1957, p. 124).

Além do mérito dos cursos relacionados, o Art. 76, no seu parágrafo único, atribuía ao Governo a responsabilidade por sua escolha, o que, em última análise, para Azevedo, respaldava o uso político-partidário das escolas profissionais e a prevalência de critérios subjetivos para a seleção de cursos.⁸

A transcrição abaixo denuncia a possibilidade de demagogia aberta pelo decreto 3858:

Mas, nada tem de modelar a organização desses estabelecimentos, presos a uma cadeia de legislação inepta e confusa, que manipulada clandestinamente em conchavos burocráticos, não os deixar girar senão dentro de um ambiente acanhado.

A lei começa por não determinar os ofícios, distribuídos em ‘famílias ou grupos’, que devem ser ensinados nessas escolas, para cada uma das quais fica o governo autorizado a escolher, entre os ofícios que enumera (Art. 76), os mais adequados ‘às necessidades da vida operária e do meio industrial’ em que se instalou. Fica, portanto, ao arbítrio da administração ou do regulamento o que deverá ser fixado em lei. Mas se compreende que o legislador, descarregando comodamente sobre os ombros de autoridades burocráticas a responsabilidade dessas disposições, não tenha estabelecido os elementos básicos de adaptação da escola às necessidades locais. Demais não podia ser tratada, na lei, com mais leviandade, uma questão técnica de aspectos nitidamente pedagógicos (Azevedo, 1957, p. 124).

O decreto nº 3858 definiu o poder do Dr. Carlos de Campos, presidente do Estado de São Paulo, e de seus auxiliares, o Secretário do Interior e o Diretor Geral da Instrução Pública em relação ao ensino profissional.⁹

Do ponto de vista geral, ele consolidou o ensino leigo, conforme se segue: “Artigo 18 - O ensino público divide-se em primário, complementar, secundário, profissional e superior, e é leigo em todos os graus” (Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, pp. 307-308).

Sendo leigo, ele favoreceu a adoção de nomeações e efetivações, cujo critério era a prática docente. Como exemplo dessas medidas no âmbito do ensino profissional indicam-se os dispositivos abaixo:

⁸ Decreto nº 3858, Artigo 76, parágrafo único: “O Governo escolherá, entre estes ofícios, para cada escola, os que forem apropriados às necessidades da vida operária e meio industrial onde ela estiver instalada”

⁹ Ver o artigo 3º, Título II - Da administração e direção do ensino, Decreto nº 3858, p. 296.

Artigo 86 - As aulas de português, aritmética e geometria, serão providas por professores normalistas, já em exercício na Capital, sendo o curso de desenho e os cursos - práticos - técnicos providos por concursos, mas sem a exigência de ser o candidato diplomado por escola normal.

§1º - Os mestres, as mestras, os ajudantes e as ajudantes de oficinas das escolas profissionais, serão contratados mediante concurso, e se tiverem dado bons resultados, - acompanhado a evolução técnica de suas respectivas profissões, a juízo do diretor, serão depois de 10 anos de trabalho, efetivados e nomeados de acordo com a legislação – em vigor para os funcionários públicos, sem direito à vitaliciedade. Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925, pp. 308-309).

Algumas críticas feitas por Azevedo (1957, p. 125) ao decreto nº 3858 são extemporâneas. Por exemplo: “[...] não cogitou a lei até hoje do meio de prover à formação científica de seu pessoal docente, sobretudo de matérias técnicas que requerem sólida e conscienciosa preparação”.

Tal expectativa é infundada, uma vez que o ensino profissional estadual treinou seus quadros em serviço, contando com a colaboração de normalistas e mestres. Portanto, o que à primeira vista parece improvável, “autodidatismo”, tornou-se circunstância para que a formação profissional, dirigida por normalista especializado, respeitasse critérios pedagógicos em seus procedimentos.

Neste sentido, o “normalista sem conhecimentos técnicos” e o “mestre de oficina sem conhecimentos pedagógicos” foram contingências da falta de professores especializados nas duas primeiras décadas e do próprio processo de amadurecimento e expansão de escolas profissionais pelo interior.

Os cursos de aperfeiçoamento para mestres foram criados em 1931, quando da reorganização da Escola Masculina e Feminina, da Capital; e o curso para formação de diretores, pelo decreto nº 6942, de 5 de fevereiro de 1935.

Longe de limitar-se a “reproduzir fielmente a realidade social e cultural e as tendências ideológicas daquele tempo”, conforme declarou no prefácio, o inquérito registrou a “mudança de atmosfera” cultural, “resultante das transformações que se operavam na estrutura econômica e social de S. Paulo, mas nem a intensidade necessária para influírem de modo decisivo na mentalidade do professorado e no aparelhamento institucional da educação (Azevedo, 1957, p. 19).

A metáfora utilizada por Azevedo, para encerrar o prefácio da primeira edição, anunciava seu tom combativo:

O velho relógio da educação „emperrado e dissonante(...) anda com atraso de quase meio século, marcando as primeiras horas do crepúsculo matinal, sonolento e sombrio“... Se é certo que não param, continuam com enorme atraso. A julgar pela hora que marca, apenas raiou para nós a madrugada (Azevedo, 1957, p. 23).

O inquérito e a discussão do self-supporting

Dentre as ideias discutidas pelos “liberais reformadores”, além do taylorismo, fordismo e psicotécnica, destaca-se a adoção do *self-supporting*, ou produção industrial pelas escolas profissionais (total ou parcialmente).

À época, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo usava o *self-supporting* integralmente, daí ser inevitável sua comparação com as escolas profissionais estaduais, cuja posição oscilou entre a recusa e sua adoção parcial: e com as escolas federais.

Em 1925, o diretor do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, órgão federal, o gaúcho João Luderitz, apesar de reconhecer a qualidade da formação prática dos aprendizes do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, responsável pela liderança da instituição na América Latina, questionou uma possível generalização desta experiência para as demais escolas do país, pelas seguintes razões:

1) por não terem as demais capitais do país o mercado que São Paulo dispunha – o próprio e o da capital da República; 2) porque a formação pelo Liceu (aprendizagem espontânea) era muito lenta, somente subsistindo à custa do pagamento do salário, o que seria impraticável em outras situações; 3) porque a educação geral ministrada era incompleta do ponto de vista técnico, uma vez que não constava do seu currículo o ensino dos rudimentos das ciências elementares e da tecnologia das profissões. Para o crítico, este fator seria o mais importante (Cunha, 2000, p. 219).

Nem mesmo Mange foi favorável ao *self-supporting* total:

Julgamos imprescindível a função industrial da escola, já por proporcionar assim aos alunos o meio de executar trabalhos realmente úteis que incitam o seu interesse, já por permitir à escola obter recursos em auxílio de sua manutenção. Não nos esqueçamos porém que o ensino deve ser o mais rápido e metódico possível para atingir sua plena eficiência, não podendo portanto ser abafado no seu desenvolvimento pela função industrial. A industrialização completa da escola (*„self-supporting“*) viria introduzir no ambiente de estudos a „luta pela vida“, viria prejudicar o desenvolvimento das aptidões e capacidades; seria manietar o princípio da sucessão metódica dos trabalhos. Por essas razões, pensamos que a escola mesmo disposta de recursos oriundos de sua própria produção não pode dispensar um fundo pecuniário que lhe sirva de base (Mange apud Azevedo, 1957, p. 151).

Posteriormente estas orientações seriam operacionalizadas com a criação do SENAI, quando industriais e Governo Federal passaram a financiar o ensino profissional.

A hipótese desta pesquisa é a de que o inquérito sobre o ensino profissional, ao homogeneizar as iniciativas federal e estadual, criou uma capciosa armadilha para a historiografia a partir de então. Seus argumentos foram aceitos pelos três pesquisadores analisados neste artigo.

Por outro lado, faz-se necessário salientar que a pesquisa *Escola Profissional Masculina da Capital* deve sua releitura crítica do inquérito ao exame do período consagrado pela historiografia (1911–1934) como “empírico”. A partir dele foi possível constatar que o inquérito não apenas sistematizou a política educacional dos “liberais reformadores”, como defende Moraes, como também operou uma desqualificação do ensino profissional estadual, objeto desta investigação.

Considerações Finais

O artigo *Crítica das representações historiográficas sobre o ensino profissional estadual* constatou certo consenso entre autores diferentes – o de que sua primeira fase (1911 – 1934) tornou-se obsoleta, deixando de atender às premências da industrialização e urbanização da cidade de São Paulo.

Mas ao afirmarem o ano de 1934 como seu marco zero, menosprezando a relevância e as peculiaridades do período anterior, obscurecem parte de sua história. Um dos responsáveis por tal fato foi o *Inquérito sobre o ensino profissional público*, elaborado por Fernando de Azevedo, sabendo-se de sua ligação com Armando Salles de Oliveira, do jornal OESP, e com vários empresários e industriais interessados em implantar e difundir a racionalização científica do trabalho e a racionalização de empresas privadas, públicas e da vida social, tais como o Instituto de Higiene, anexo à Faculdade de Medicina, a Seção Paulista de Higiene Mental, a Sociedade de Biologia e a Sociedade de Educação, aproximando médicos (Pacheco e Silva, Geraldo de Paula Souza, Benjamin Ribeiro, Moacyr Álvaro), engenheiros (Roberto Mange, Vitor Freire, Aldo de Azevedo) e educadores (Almeida Júnior, Manuel B. Lourenço Filho).

Tal constelação em torno de novos interesses não significa que a Escola Profissional Masculina da Capital não tenha atendido às premências sociais do início do século XX, uma vez que ela deu conta de “qualificar e nacionalizar” a força de trabalho. Ela cumpriu sua finalidade de “formar operários completos”, em substituição aos mestres de ofício estrangeiros.

Os relatórios elaborados por Aprigio Gonzaga, como no de 1923, registram visitas e elogios das autoridades seguintes: Conde Adrien Von Der Burch, comissário da Bélgica, na Exposição do Centenário da Independência; coronel Lê Bocacini, representante da Itália; Rodolfo Ramiz, representante do México; Harry J. L. Sarriban, representante dos Estados Unidos da América, Carlos Smith, presidente do Conselho Consultivo, e do engenheiro gaúcho João Luderitz, organizador das Escolas de Aprendizes Artífices, federais (Marques, 2003, p. 142).

As fotografias da diversificada produção da Escola Profissional Masculina da Capital merecem ser vistas – máquinas de grande porte, vagões de trem, projetos de iluminação de ruas, de decoração, móveis de estilo, mobiliário fun-

cional para vagões de trem da Companhia Paulista de Estradas de Ferro e até o primeiro carro nacional, uma “baratinha” (Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da USP, 2000).

O presente artigo remete ao estudo do “sloyd” sueco – objeto pouco explorado pela historiografia do ensino profissional. Para futuros trabalhos, outro tema importante é a comparação entre o “sloyd” e o desenho técnico que o substituiu segundo a organização racional do trabalho.

Referências

Antonacci, M. A. (1993). *A vitória da razão (?)*. O IDORT e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero / MCT – CNPq.

Arquivo Gustavo Capanema (1934). Aptidão profissional, 7/03/1934.

Arquivo Gustavo Capanema (1934): GC 34.0734, doc 1 e 2. P/ 239/ 54362/ 83 (cedido pelo CPDOC/ FGV ao SENAI – São Paulo, em 10 de junho de 1980.

Azevedo, F. (1957). *A educação na encruzilhada*: inquérito para o jornal O Estado de São Paulo (1926). 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos.

Carvalho, M. M. C. (1988). A configuração da historiografia educacional brasileira. In Freitas, M. C. (Org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.

Carvalho, M. M. C. (1997). História da Educação, notas em torno da questão de fronteiras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG, (26), dez.

Carvalho, M. M. C. (n.d). Educação popular e reformas da instrução pública no Brasil na década de 1920, mimeografado, pp. 1 - 36.

Carvalho, M. M. (1999). O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de pesquisa* (71), Fundação Carlos Chagas.

Cunha, L. A. (2000). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

Estado de São Paulo/Legislativo. (1925). *Coleção de Leis do Estado de São Paulo*: Decreto nº 3858, de 11 de junho de 1925.

Fausto, B. (1977). *Trabalhador urbano e conflito social*. São Paulo: Difel.

Foucault, M. (1973). Entrevista. *Cadernos*: PUC-RIO, s/nº.

Gandini, R. (1995). Intelectuais, estado e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944 – 1952*. São Paulo: UNICAMP.

Marques, S. M. L. (2003). *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o sloyd educacional (1911 – 1934)* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Mate, M. C. H. (1991). *Dimensões da educação paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legislando uma escola nova*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Miceli, S. (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil 1920 – 1945*. São Paulo / Rio de Janeiro: Difel.

Monarcha, C. (1989). *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez.

Moraes, C. S. V. (1990). *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República*. (2.ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Rago, M. (1985). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil: 1890 – 1930*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, M. A. R. (1986). Qualificação da força e trabalho: a experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo (1911 – 1942). In Gitay, M. L. C., Ribeiro, M. A. R., & Caetano, C. G. *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Simão, A. (1966). *Sindicato e Estado*. São Paulo: Difel.

Toledo, M. R. A. (1995). *Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Warde, M. J. (1990). Contribuições da História para a Educação. *Em aberto*. Brasília: INEP, 9(47), jul/set, 1990.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer



Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Rafael de Souza Pinheiro



Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). Vice - coordenador do GT de História da Educação (ANPUH-RS), gestão 2022-2024. Integrante do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC). Sua área de investigação e pesquisa envolve-se em temas como História e História da Educação. Instituições Educativas, Processos de Escolarização, Práticas, Sujeitos e Culturas Escolares. Professor Formador do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente é tutor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação dos cursos da área da Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Antonio Renaldo Gomes Pereira



Doutorando em Antropologia no PPGA/UFPB, com pesquisa na área de ritos fúnebres e práticas mortuárias. Mestre em Antropologia. Especialista em Tanatologia: sobre a morte e o morrer. Especialista em Arqueologia e Patrimônio. Especialista em Tutoria Ead e Docência do Ensino Superior. Especialista em Ensino Religioso. Licenciado em Ciências da Religião. Licenciado em História. Licenciado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais. Atualmente é professor (Ensino Religioso) da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante-CE. Tem experiências nas áreas de Educação e Antropologia, com ênfase em Antropologia da Morte e Antropologia das Religiões, atuando principalmente nos seguintes temas: culto aos mortos, morte, oferendas, religiosidade e santos populares. Membro da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR), Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>

E-mail: renaldogomes@live.com

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Sablina do Nascimento Veras

Doutoranda em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro PP-GHIS /UFRJ. E-mail: verasalexandrahistoria@gmail.com

Fabiano Greter Moreira

Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS/CPNA. Nova Andradina, MS, Brasil. E-mail: fabiano.greter@ufms.br

Janie K. Pacheco

Licenciada em Ciências Sociais, mestre em Antropologia Social pela UFRGS e doutora em Comunicação Social pela PUCRS. Leciona no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) - campus Panambi/RS.

E-mail: pacheco.janiek@gmail.com

Neiva Rosa Garcia

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais e mestre em Antropologia Social pela UFRGS. Professora de sociologia da rede estadual do Rio Grande do Sul, leciona no Colégio Estadual Piratini em Porto Alegre/RS.

E-mail: neivagarcia@gmail.com

Rafael de Souza Pinheiro

Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) e docente do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Rodrigo Wantuir Alves de Araújo

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor, pedagogo e historiador da rede pública do Estado do RN.

E-mail: rodrigowantuir@yahoo.com.br

Sandra Machado Lunardi Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3665-6840>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

E-mail: lunar5@ig.com.br

Sandra Maíra Souza Miranda

Mestre em Educação (UESB) e Professora do IFBA Brumado - BA.

E-mail: sandramaira@ifba.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8348013934855960>

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS:

Entre o Ensino e os debates
contemporâneos

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

