VERUM



REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ISSN: 2763-9665

EQUIPE EDITORIAL

EDITOR CHEFE
Me. Ewerton da Silva Ferreira, Centro de Estudos Interdisciplinares, Brasil

EDITOR JÚNIOR
Eduardo Lima, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

APOIO TÉCNICO
Ricardo Macuglia, Centro de Estudos Interdisciplinares, Brasil
Tiara Cristiana Pimentel dos Santos, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Maria Fernanda Coffi Ávila, Universidade Federal do Pampa, Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Dr. Alan Dutra Melo - Universidade Federal do Pampa, Brasil
Dr. Cristóvão Domingos de Almeida - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Dr. Darlan De Mamann Marchi – Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Dra. Juliani Borchardt da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
Dra. Léia Teixeira Lacerda -Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
Dr. Rogério Piva da Silva - Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Dra. Taniamara Vizzotto Chaves - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha

CAPA
Eduardo Lima, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

SOBRE A REVISTA

A VERUM: Revista de Iniciação Científica tem como objetivo principal socializar artigos de alunos de graduação com seus respectivos orientadores, especialmente, de programas de iniciação científica. Dessa forma, proporciona uma troca entre autores e leitores para o desenvolvimento do conhecimento nas diversas áreas. A VERUM publica trabalhos advindos do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão em três edições anuais.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

OS "POBRES E DESVALIDOS DA SORTE" E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

THE "POOR AND UNFORTUNATE" AND PROFESSIONAL EDUCATION

Recebido em: 01/08/2021
Aceito em: 30/08/2021

Adriana Barboza Roschild[1]
Adriana Duarte Leon[2]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo identificar os "pobres e desvalidos da sorte" como público prioritário da Educação Profissional no início do século XX, no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois o material utilizado para esta reflexão se constitui de produções acadêmicas de amplo reconhecimento no campo. Constata-se que as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) e outras similares que foram criadas no início do século passado, como é o caso do Instituto Técnico Parobé em Porto Alegre/RS, se constituíram no contexto brasileiro com o objetivo de atender aos "pobres e desvalidos da sorte" e transformar esses indivíduos em trabalhadores qualificados, deslocando os mesmos do contexto marginal dos centros urbanos. A modernização anunciada e almejada para o Brasil no início do século XX exigia um espaço urbano aprazível e as primeiras escolas profissionais colaboravam no sentido de constituir esse cenário moderno.

Palavras-chave: Educação Profissional; Escolas de Aprendizes e Artífices; Moderno.

Abstract: This article aims to identify the "poor and unfortunate" as a priority public of Professional Education in the beginning of the 20th century in Brazil and in the state of Rio Grande do Sul. This is a bibliographical research, as the material used for this reflection consists of academic productions with wide recognition in the field. It is verified that the School of Apprentices and Artificers (EAAs) and other similar ones that were created at the beginning of the last century, such as the case of the Parobé Technical Institute in PoA/RS, were constituted in the Brazilian context aiming to serve the "poor and unfortunate" and to transform these individuals into skilled workers, displacing them from the marginal context of urban centers. The announced and desired modernization for Brazil in the beginning of the 20th century required a pleasant urban space and the first professional schools collaborated in the sense of constituting this modern scenario.

Keywords: Professional Education; School of Apprentices and Artificers; Modern.

INTRODUÇÃO

Em face aos "pobres e desvalidos da sorte", presentes em diferentes partes do Brasil, bem como no Estado do Rio Grande do Sul, no início do século XX, destaca-se algumas iniciativas realizadas pelo governo para esse público, dentre elas a formação visando qualificá-los para suprir as demandas do mercado de trabalho, especialmente das indústrias. Além de suprir o mercado de trabalho, o governo também objetivava retirar a população pobre das ruas das cidades, a fim de tornar o espaço urbano aprazível e consonante com a tão almejada modernização.

1 Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas; Professora da rede municipal de ensino de Pelotas. E-mail: adrianaroschild@hotmail.com **ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-7827-8406
2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas. E-mail: adriana.adrileon@gmail.com **ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-0791-7359

Assim, este estudo visa abordar a criação das escolas profissionais no contexto brasileiro e no Rio Grande do Sul. Tem como objetivo analisar a inserção dos indivíduos pobres no mercado de trabalho e a sua retirada das ruas do país como forma de alcançar a modernização desejada. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), em exemplo o Instituto Técnico Parobé, de Porto Alegre/RS e outras instituições similares, objetivavam, no início do século XX, o atendimento aos "pobres e desvalidos da sorte". Tais espaços modificaram o contexto da educação profissional brasileira e se constituíram como uma iniciativa organizada de formação profissional.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, pois o material utilizado para a reflexão se constitui de produções acadêmicas de amplo reconhecimento no campo. Constata-se que as EAAs e outras similares que foram criadas no início do século passado, se constituíram no contexto brasileiro com o objetivo de atender aos "pobres e desvalidos da sorte" e transformar esses indivíduos em trabalhadores qualificados, deslocados do contexto urbano e marginal das ruas das cidades.

Considerando os pressupostos de Bourdieu (2007a)[3], este estudo busca compreender a estrutura social do Brasil e o contexto de desigualdades existente no início do século XX. Tenciona, também, avaliar a presença dos "pobres e desvalidos da sorte" existente no espaço urbano brasileiro, contemplando de forma específica o Rio Grande do Sul e a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho como forma de regeneração. Nesse contexto, a modernização do país era algo almejado e as escolas profissionais contribuíram nesse sentido.

A DINÂMICA DA PRÁTICA SOCIAL PRODUTORA DOS "POBRES E DESVALIDOS DA SORTE"

No intuito de compreender a estrutura social e suas particularidades, bem como o lugar dos indivíduos pobres na sociedade brasileira, buscou-se através de Bourdieu (2007b) compreender a organização social. As ideias de Bourdieu ganharam espaço a partir de 1960, período em que ele analisa as desigualdades existentes na sociedade, especialmente no espaço escolar francês. Para o pensador, a educação escolar é uma forma de reprodução social na qual os sujeitos são construídos socialmente.

3 Pierre Félix Bourdieu nasceu no ano de 1930 e faleceu em 2002. Atuou como sociólogo e filósofo francês. É reconhecido como um estudioso da área da educação na modernidade. Seus estudos buscavam compreender a organização da estrutura social, suas especificidades e a produção e reprodução das desigualdades sociais.

A fim de explicar a complexidade do mundo social, além do objetivismo e subjetivismo, Bourdieu (2007b) buscou outros elementos para compor sua teoria, considerando o conhecimento praxiológico. Através desse, o autor desenvolveu alguns conceitos para estabelecer o seu próprio percurso teórico-metodológico, a saber: habitus, campo, capital econômico, capital cultural, capital simbólico e capital social. De acordo com Almeida (2005, p. 141), Bourdieu:

> Busca desenvolver sua teoria de acordo com o conhecimento praxiológico, que se constitui na relação dialética entre o agente e a sociedade. Não ignora, dessa forma, os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os em vez de contrapô-los um ao outro. É nesse modo de conhecimento, fundado na relação entre o ator e a estrutura social, que Bourdieu ressalta dois conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: *habitus* e campo. A noção de *habitus* refere-se a um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

Ainda, para Bourdieu (2007ª), a análise científica está concentrada nos atores e suas ações. Nessa perspectiva, o autor visa compreender as relações sociais e principalmente as ações coletivas, elementos fundamentais na sua investigação. Nesse mesmo seguimento, ele busca entender a dinâmica das práticas sociais através das estruturas simbólicas, sendo essas responsáveis na organização das coisas, das subordinações e das estruturas de dominação.

Alguns conceitos epistemológicos são utilizados por Bourdieu (2007b) para caracterizar a estrutura social, dentre eles o habitus. Esse conceito apresenta-se como um sistema de disposições e está relacionado a distintas maneiras dos sujeitos, como a de perceber, sentir, fazer e pensar. Determina, também, o gosto dos indivíduos por algumas coisas, em exemplo, pela música, leitura, obras de arte. A teoria bourdieusiana aponta que, por intermédio do habitus, os indivíduos aprendem um determinado estilo de vida (BOURDIEU, 2007b). Nesse mesmo enfoque, Pies (2011, p. 17) sinaliza que:

> A relação entre *habitus* e prática se torna evidente porque ambos provocam e possibilitam ações na sociedade. O *habitus* trabalha com as probabilidades e possibilidades de ação, é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. Na verdade, ele abrange uma multiplicidade de relações e dentre elas, a relação com a prática social. Bourdieu procura rejeitar as teorias que adotam a prática social como uma relação mecânica, a prática não pode ser reduzida a esquemas previamente estabelecidos e fixos.

Um dos pontos centrais da análise de Bourdieu (1996) são as relações de poder existente em diferenciados espaços da sociedade, tanto em períodos remotos quanto nos dias atuais. O autor

sinaliza que "a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a 'realidade' que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem [...]" (BOURDIEU, 1996, p. 49). Em via de regra, na esfera social a palavra espaço é utilizada de forma corrente, tanto no dia a dia quanto nas diversas ciências. Contudo, em uma perspectiva bourdieusiana, ela assume um conceito específico que contempla o exterior, o interior e a produção social. De acordo com Santos (1996, p. 51), "o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]".

O espaço social global é definido por Bourdieu (1996) como um campo de forças, estruturado de arranjos, no qual dominantes e dominados passam a lutar por definidas posições. O autor descreve o espaço social global:

> Como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças., contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Ao investigar a organização do mundo social, Bourdieu (2007b) dialoga com os pressupostos de Marx, com ênfase no Materialismo Histórico-Dialético[4]. Todavia, propõe que as relações sociais não estão somente vinculadas ao capital econômico, mas a outros componentes. O autor concorda com a teoria marxista sobre o capital econômico estar diretamente relacionado à posse do capital e a detenção dos meios de produção. No entanto, além do capital econômico, Bourdieu (2007b) destaca mais três conceitos para descrever as relações de poder: capital cultural, capital simbólico e capital social.

No entendimento de Bourdieu (2007b), o capital cultural pode existir sob três formas, a saber: no estado incorporado, através de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, a partir de bens culturais e o estado institucionalizado, sob a forma de objetivação. O capital cultural resulta da interação de todos os capitais. É classificado pelo autor da seguinte forma:

4 Karl Marx nasceu no ano de 1818 e faleceu em 1883. Era um filósofo alemão, crítico da desigualdade social derivada do sistema capitalista. Foi um dos criadores do Materialismo Histórico-Dialético, que visa a análise social e científica a partir da história da sociedade. Os estudos de Marx objetivavam a compreensão de três pontos: o materialismo (economia e trabalho), o histórico (modos de produção histórica) e o dialético (dinamismo da sociedade e lutas de classes).

> O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

Já o capital simbólico é determinado pelo prestígio e honra que algumas pessoas possuem na sociedade, ou seja, o reconhecimento social estabelecido no decorrer de suas vidas, como nome, tradição, ou, assim dizendo, o prestígio adquirido ou herdado. Esse prestígio está vinculado à honra e ao reconhecimento. De acordo com Bourdieu (1996, p. 107).

> O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. (Um exemplo: a honra nas sociedades mediterrâneas é uma forma típica de capital simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas).

O capital social é legitimado por hierarquias organizacionais, sendo definidas pelas relações de poder. Está diretamente ligado ao processo de mobilidade social, a partir da rede de relações em que as pessoas são capazes de se inserirem. Bourdieu (2007b, p. 67) assevera que o capital social:

> [...] é o conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis [...].

Considerando a perspectiva bourdieusiana, entende-se que embora a escola tenha a função de promover a igualdade social, ela acaba por ser produtora de desigualdade em virtude do sistema hierárquico determinado pelos habitus, campo e capital (econômico, cultural, simbólico e social). Com isso, entende-se que mesmo a escola divulgando-se como promotora do desenvolvimento social, nem todos os estudantes conseguirão atingir o mesmo *status* social.

A INFÂNCIA DESVALIDA E A MODERNIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Em virtude da pobreza instaurada no Brasil no final do século XIX e início do XX, a vida das crianças na rua era algo que preocupava os governantes da época. Com a chegada da República em 1889, a aristocracia brasileira almejava ser uma sociedade abastada, baseada nos moldes europeus, os quais não aceitavam a presença de vagantes pelas ruas das cidades. Diversas iniciativas foram estabelecidas com o objetivo de retirar os andantes das ruas, dentre elas a qualificação para o exercício de um ofício ou profissão.

Nessa perspectiva, os infantes desvalidos passaram a contar com o auxílio do sistema assistencial, como as instituições de recolhimento, asilos, abrigos e roda de expostos[5]. Essas entidades tinham como finalidade prestar assistência às crianças desamparadas, especialmente as que viviam na rua, órfãs ou abandonadas pela família. Um dos principais interesses dos governantes em retirar esse público das ruas era consolidar uma sociedade moderna, através da regeneração e educação para o trabalho dos sujeitos marginalizados. Tal empreendimento era considerado como algo indispensável para o progresso do país.

Nesse panorama, o ensino do trabalho dedicado aos menores foi instaurado em diferentes locais do Brasil. Ainda no século XIX no Rio Grande do Sul, especificamente no Sul do Estado, a cidade de Rio Grande contou com a chegada dos primeiros padres salesianos. Eles criaram as Oficinas Profissionalizantes Salesianas, dando início ao desenvolvimento de algumas atividades de instrução, através de ofícios, destinadas a meninos desvalidos. A finalidade principal da instituição era proporcionar aos menores uma melhor condição de vida, dentre elas financeira. Ademais, ensinar os preceitos religiosos baseados no catolicismo, bem como o disciplinamento relacionado a prática do trabalho. Segundo a análise de Valle (2018, p. 55), as profissões ensinadas no educandário eram referentes "a marcenaria, mecânica, carpintaria civil, tipografia, encadernação e a alfaiataria".

Com o crescimento dos centros urbanos, no século XIX e principalmente no início do século XX, o Brasil contava com um aumento expressivo da desigualdade social. Um dos resultados desse contraste foi a presença de crianças pobres nas diferentes indústrias distribuídas pelo país. Para as famílias carentes, a inserção das crianças no mercado de trabalho era uma forma de os menores

5 Inspiradas a partir das rodas dos mosteiros medievais na Europa, nas quais os indivíduos colocavam alimentos e objetos destinados aos religiosos ali residentes. "A roda era um cilindro de madeira com aberturas laterais, era colocado em uma parede e girava ao redor do próprio eixo, permitindo que as crianças fossem colocadas do lado de fora e recebidas no interior da instituição sem que o depositante fosse visto" (LONER; GILL, MAGALHÃES, 2017, p. 243-244).

auxiliarem nas despesas do lar, pois os adultos responsáveis não conseguiam arcar com todas as despesas da casa. Já o pensamento político e intelectualizado da elite brasileira visualizava o trabalho como uma forma de formação, disciplina e salvação da infância desfavorecida (DOURADO, 2009).

De acordo com Caldeira (2020), com a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, que extingue o sistema escravocrata no Brasil, e com o advento da Proclamação da República, no ano de 1889, ocorreu no país as principais mudanças na educação institucionalizada. A autora sinaliza que "a instrução de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social passou a fazer parte das ações do governo" (CALDEIRA, 2020, p. 135). Ainda destaca que:

> […] a educação voltada para os "desvalidos da sorte" com a participação do Estado pode ser percebida no século XIX, constituindo-se em preocupação que precede o ideário republicano de ordenamento social, diante da crescente urbanização e dos problemas sociais daí advindos. Como exemplo, aponta-se a fundação de Escolas de Aprendizes e de asilos para órfãs em diversas regiões do país, onde as crianças pobres eram preparadas para trabalhos artesanais ou domésticos (CALDEIRA, 2020, p. 135).

Com isso, no ano de 1909, duas décadas após a Proclamação da República do Brasil, Nilo Peçanha assumiu o governo do país e emitiu o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, que estabelecia a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Deu-se início a Rede Federal de Ensino, resultando nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou um marco na educação profissional brasileira.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO SUL

No Rio Grande do Sul, o interesse em instruir o trabalhador remonta entre os anos de 1890 e 1930. Tal desejo consolidou-se a partir de algumas experiências de educação formal, em exemplo, a criação dos cursos noturnos. Esses, eram direcionados para a educação de jovens e crianças pobres, principalmente filhos de operários.

Ao estudar sobre as experiências do ensino técnico no Rio Grande do Sul, Stephanou (1990, p. 113) verificou que a ação do poder público "encontrava-se explicitamente marcada pela necessidade de 'educar profissionalmente' as crianças pobres, sendo relevante que o futuro trabalhador soubesse 'ler - escrever - contar'".

O Rio Grande do Sul contou com a consolidação do Instituto Técnico Parobé de Porto Alegre, que destinava-se principalmente à qualificação dos futuros trabalhadores. Um dos princípios da

instituição era o ensino de valores, desenvolvido a partir de práticas moralizadoras e disciplinadoras. Conforme assevera Stephanou (1990, p. 114):

> [...] o que perpassava estas proposições era a necessidade de contrapor o "espaço de rua", onde as crianças estão à mercê dos vícios e hábitos de vadiagem, o "espaço da escola" que através das práticas moralizadoras e da "terapia do trabalho" mantinha os menores ocupados e à salvo da corrupção moral.

Além do trabalho, outras formas de coerção utilizadas para educar a população pobre foi o disciplinamento e a corporificação de valores. Conforme Caldeira (2020, p. 100):

> O trabalho era considerado uma das resoluções dos problemas sociais da época, entre eles o de tirar indivíduos do ócio, mantendo-o ocupado em atividades de interesse da elite. O subalterno ocupado não tinha tempo, por exemplo, para os "vícios sociais" da época, como a mendicância, o alcoolismo, o jogo, dentre outros. Dessa forma, o trabalhador acabava corroborando para a ordem e o progresso previsto pelo novo regime. Pensando no futuro trabalhador, a infância desvalida também foi atingida por estas novas ideias [...].

Nesse contexto, o uso da denominação de "pobres e desvalidos da sorte" refere-se as crianças que sofreram um processo de abandono e exclusão social. De acordo com Caldeira (2020), as instituições voltadas para os órfãos e "desvalidos da sorte" foram criadas em várias regiões do Brasil, como na cidade de Pelotas, a qual dispunha a roda dos expostos, patronato e asilos, certificando que o município pelotense possuía a infância desvalida, sendo necessário iniciativas voltadas para o amparo, acolhimento e educação de tais menores. A autora ainda destaca que "é essa infância pobre, sem valia, 'desvalida da sorte', infratora, que foi colocada em instituições educativas da cidade para também ser controlada e modelada de acordo com os princípios da época" (CALDEIRA, 2020, p. 42).

No início do século XX, o governo brasileiro preocupou-se em retirar as crianças, mendigos, velhos, mulheres e homens em situação de vulnerabilidade das ruas. Julgavam que tal iniciativa era algo necessário, pois visavam limpar a cidade, ou seja, eliminar a imagem de uma cidade empobrecida, com a presença de indivíduos em situação de miséria. A aristocracia pelotense vislumbrava uma cidade com aspecto de modernização, conforme os ideais nacionais.

Uma das iniciativas encontradas pelos governantes da época foi a criação dos cursos noturnos de instrução primária, disponibilizados na Biblioteca Pública Pelotense, cujo alvo eram trabalhadores adultos do sexo masculino. Entretanto, conforme Peres (2002), havia a presença de crianças. A

finalidade era retirar os menores das ruas e evitar que eles adquirissem hábitos negativos, como vícios e vadiagem. Com isso, o espaço escolar foi uma das formas encontradas de fazer com que os infantes aprendessem práticas moralizadoras e técnicas de trabalho, bem como os mantinha ocupados.

Nas primeiras décadas do século XX, o município pelotense contava com a presença de crianças em algumas empresas. Os menores estavam inseridos em diferentes profissões e atuavam em oficinas como aprendizes, com idade de oito e nove anos. Além das oficinas, as indústrias dispunham de atividades desenvolvidas pelos infantes, sendo que uma das principais funções realizadas era a tecelagem, tarefa praticada especialmente no interior das charqueadas, desenvolvida tanto por meninos quanto por adolescentes (LONER, 2016).

Nesse quadro, tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul, como na cidade de Pelotas, em meados do século XX, o trabalho de crianças caracterizava-se como algo normal. Conforme dados do Censo de 1920, 1214 pessoas trabalhavam na indústria pelotense e possuíam menos de 20 anos, sendo 730 homens e 484 mulheres. Já nos transportes havia 218 meninos e somente 20 meninas. Ressalta-se que a distribuição dos meninos pelos diferentes ramos fabris ocorria de forma mais ou menos igualitária, diferentemente das meninas e jovens, em que a concentração ficava definida nos mesmos ramos direcionados para as mulheres adultas (LONER, 2016).

Nos primeiros 60 anos do século XX, o acesso as escolas públicas e as instituições de ensino era valorizado socialmente e limitado pela quantidade de instituições existentes no país, cujo a admissão as vagas era realizada por meio de exames de seleção. Os estabelecimentos de ensino eram formados pelos grupos escolares, ginásios, cursos de científico e escola normal. O público que frequentava esses educandários era proveniente da classe média e alta.

Todavia, a presença de indivíduos pobres era restrita, diversos motivos impediam a inserção dos desfavorecidos nas escolas públicas, privadas, religiosas e filantrópicas. Contudo, um dos principais empecilhos era o trabalho, assumido precocemente. Dessa forma, a trajetória da educação no Brasil, especialmente da escola pública, está atrelada a especificidades que a historiografia brasileira vem procurando entender através de estudos, tendo como exemplo a educação dos sujeitos pobres (VEIGA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a instauração da República em 1889, o governo republicano passa a idealizar o conceito de sociedade e busca implementar a modernidade no território brasileiro. Através do pensamento

republicano, várias reformas foram ganhando espaço no país, entre elas a urbana. Diante disso, algumas iniciativas foram realizadas para concretizar os interesses nacionais que iam ao encontro da modernização das cidades brasileiras, dentre elas fornecer instrução para os sujeitos pobres.

Diante das análises realizadas, foi possível identificar que a educação profissional no Brasil, no Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas, foi direcionada para a população pobre. Verificou-se que o principal interesse da governança era propiciar a qualificação profissional como forma de regenerar, disciplinar e, especialmente, gerar trabalhadores para o mundo do trabalho, além disso, promover a modernização do Brasil. Avaliou-se que o município pelotense é marcado por uma trajetória longínqua, atrelada a características específicas. Nesse sentido, constatou-se que a cidade de Pelotas apresenta de forma gradual o processo de organização do sistema educacional pelotense.

Avaliou-se, através deste estudo, que o interesse dos governantes do Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foi conceder a educação para "os pobres e desvalidos da sorte". Tal empreendimento tinha como propósito inserir esses sujeitos no mundo do trabalho, como forma de regeneração e disciplinamento. Todavia, identificou-se que o objetivo principal da governança brasileira foi implementar a modernização, e a presença dos pobres nas ruas das cidades não combinava com o ideal moderno almejado.

Nesse teor, foi possível identificar que a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em exemplo o Instituto Técnico Parobé, de Porto Alegre/RS, e similares, foram direcionadas para prestar atendimento aos sujeitos "pobres e desvalidos da sorte", tendo como proposta específica formar trabalhadores qualificados para suprir as demandas do mercado de trabalho. Com isso, verificou-se que o público prioritário da educação profissional brasileira do século XIX e XX foi a população pobre. Dessa forma, implementou-se uma nova configuração de trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: A transformação Social no Contexto de "a Reprodução". **Revista Faculdade de Educação**, **Inter-Ação**, UFG, n. 30, p. 139-155, jan./jun. 2005

BRASIL. **Decreto nº 7. 566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea).** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

BRASIL. **Recenseamento do Brasil, 1920**: população. Vol. 4. Pt. 4 e 5. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, 1929.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** In: MICELI, Sérgio (org.). São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.) Petrópolis: Vozes, 2007b.

CALDEIRA. Jeane dos Santos. **A infância desvalida institucionalizada em Pelotas/RS:** controle e ordenamento social nas páginas dos periódicos locais – décadas de 1910 a 1940. 2020. 272f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2020.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. História da Infância e Direitos da Criança. **Salto para o Futuro**, ano 19, n. 10, set. 2009.

LONER, Beatriz. **Construção de Classe:** operários de Pelotas e Rio Grande. Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

LONER, Ana Beatriz; GILL, Almeida Lorena; MAGALHÃES, Mário Osório (orgs). Roda dos expostos. In: TOMASCHEWSKI, Cláudia. **Dicionário da História de Pelotas**. 3. ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2017.

PERES, Eliane Teresinha. Sobre o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista brasileira de história da educação**, n. 2, p. 75-102, jul./dez. 2002.

PIES, Neri Gervasio. **Capital Cultural e Educação em Bourdieu.** 2011. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

STEPHANOU, Maria. **Forjando Novos Trabalhadores:** a experiência do ensino técnico – profissional no Rio Grande do Sul (1890 - 1930). 1990. 437f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

VALLE, Hardalla Santos. Imagens das Oficinas Profissionalizantes Salesianas na cidade do Rio Grande/RS (1910-1960). **História em Revista**, Pelotas, p. 51-71, v. 24/1, ago. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, n. 39, p. 502-596, set./dez. 2008.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND THE TEACHING OF HISTORY

Recebido em: 01/08/2021
Aceito em: 31/08/2021

Ana Beatriz Brüggemann[1]
Lívia Galveias[2]

Resumo: Este trabalho pretende fazer uma análise acerca do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à disciplina de história do sexto ao nono ano de escolaridade. Também procura entender a forma como essa construção se refletiu no texto do documento, através de uma análise documental que lhe serviu de base metodológica. Uma atenção maior é dada aos conteúdos relacionados aos aspectos étnico-culturais e à forma como as fontes são trabalhadas no contexto da sala de aula. Como vantagens, a BNCC traz maior objetividade e previsibilidade, no entanto pode prejudicar a autonomia e a formação crítica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Ensino de História; Sociedade Civil.

Abstract: This work intends to analyze the process of elaboration of the Common National Curriculum Base (BNCC), referring to the discipline of History from the sixth to the ninth year of schooling. It also seeks to understand how this construction was reflected in the text of the document, through a documental analysis that served as a methodological basis. Greater attention is given to contents related to ethnic-cultural aspects and to the way historical sources are worked in the context of the classroom. As advantages, the BNCC brings greater objectivity and predictability, however it can harm autonomy and critical formation.

Keyword: Common National Curriculum Base; National Education Guidelines and Framework Law; Teaching of History; Civil Society.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo governo federal/Ministério da Educação. Ele é o que seu título traz: um currículo com conteúdos comuns a todo o território nacional, para o ensino infantil, fundamental e médio, escolas públicas e privadas, em cada área do conhecimento. Ele se coloca como um

> documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

[1] Graduanda do curso de História, pela Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis e bolsista do Programa de Ensino Tutorial (PET) em História pela mesma Universidade. Pesquisa sobre Ensino e Metodologia de História. E-mail: anabrgmn@gmail.com
[2] Mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra, graduanda do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) em história pela mesma Universidade. Pesquisa sobre História Social. E-mail: galveiaslivia@gmail.com

> modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 57).

Serão analisados os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, referentes à disciplina de história. Considera-se importante fazer uma breve referência aos documentos que antecederam a BNCC e, de modo mais específico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A questão que norteou a pesquisa foi a de saber se a BNCC pode ser uma ferramenta para auxiliar estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história. A partir dessa problemática, considera-se importante saber se o documento institucional incentiva 1: - práticas que conduzem a uma formação crítica do aluno; 2 – reflexões acerca da diversidade étnica e cultural; 3 – utilização adequada de fontes documentais na sala de aula.

Após uma breve súmula sobre documentos institucionais que precederam e influenciaram a BNCC, é feita uma descrição do contexto que envolveu a produção do documento. A questão que se segue é referente à autonomia, aspecto considerado como fundamental para a formação crítica e para o aprofundamento da democracia, ponto que é abordado a seguir. Depois, o trabalho se atém mais especificamente ao texto da BNCC para refletir sobre aspectos do currículo da história, focando especificamente nas questões étnico-culturais e na utilização de fontes documentais na sala de aula.

Para analisar a BNCC – dentro do recorte já citado -, parte-se do texto de Kramer (1997), que traz a metodologia de exame do documento, focando sobre os autores envolvidos na sua formulação, os conteúdos do texto e os seus destinatários. A fim de compreender o documento em seu aspecto mais amplo, busca-se informações sobre o contexto e o processo de sua elaboração, já que "toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta." (KRAMER, 1997, p. 19). A partir disso, a análise seguirá três "critérios orientadores" que servem como um roteiro (ibid., p. 23), incentivando a fazer e a responder questões sobre 1) os autores da proposta, 2) o texto da proposta e 3) os leitores aos quais a proposta se destina (ibid., p. 24-28).

Ademais, se pergunta: a proposta tem fim em si mesma, ou pensa na realidade de sua aplicação? Para Kramer,

> Com frequência, por desconsiderar que no processo de implementação há prática pedagógica e conhecimentos em construção pelos profissionais, muitas propostas aparentemente bem intencionadas, elaboradas com seriedade e dotadas de belas intenções desgastam-se, perdem-se, ficam no discurso proclamado, nem encostam na realidade. Ou, como se diria na boa gíria do meu tempo, "nem fazem cosquinha" em termos de mudança. O discurso muda, mas tudo na prática permanece como era antes (ibidem, p. 28-29).

Portanto, durante a análise, existem questionamentos sobre quais as possibilidades e limitações da BNCC também no momento da prática da docência - questão fundamental para a autora.

Para aprofundar a análise acerca dos conteúdos e das metodologias propostas na Base, a atenção é dada a dois aspectos intrínsecos ao ensino de história: como o tema do multiculturalismo é tratado dentro dos conteúdos e quais são as possibilidades apresentadas para o uso de fontes históricas em sala de aula. Em relação ao multiculturalismo, Canen (2002) serve como guia quando se refere a formas de tratar o tema: existe a forma reparadora; a forma folclórica; e a forma reducionista (CANEN, 2002, p. 181-186). Cabe aqui entender de que forma a BNCC insere o tema e se atua na construção ou desconstrução de estereótipos associados a diferentes culturas.

Partindo para a análise da forma como a BNCC trata o uso de fontes na prática de ensino, recorre-se à Schmidt e Cainelli (2004). Segundo as autoras, é importante perceber se as fontes são tratadas de forma que tenham fim em si mesmas, como ilustração do conteúdo, por exemplo, ou se devem ser problematizadas, questionadas e compreendidas a partir de seu contexto de criação (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 117).

BNCC: PROCESSOS, TEORIAS E PRÁTICAS

A preocupação com os currículos de história do ensino básico acontece desde pelo menos o século XIX no Brasil. De 1841 a 1951 foram contabilizados 18 programas de ensino da disciplina, correspondentes a reformas curriculares que foram organizadas pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (SILVA; FONSECA, 2010, p. 15-16). A partir dos anos 1970 se assistiu a um maior protagonismo de diversos movimentos sociais, cujas lutas e reivindicações influenciaram diversos aspectos da Constituição Federal de 1988, nomeadamente os referentes à questão da educação. Na década de 1990 começaram a ser organizados eventos regulares de âmbito nacional dedicados ao ensino de história (o primeiro evento ocorreu na USP em 1988), em um contexto de redemocratização do país. Essa época ficou marcada pelo aprofundamento da globalização e por um enorme avanço das novas tecnologias, sendo que a educação passou por grandes transformações que foram consolidadas

em 1996, na Lei 9.394/96 (LDB). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no ano seguinte. Esses documentos concretizaram uma organização nacional da educação brasileira, com base na Constituição Federal de 1988, de acordo com pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos por pesquisadores e professores das áreas de ensino de história e tendo em conta um histórico de reivindicações dos movimentos sociais.

Um dos legados da LDB foi a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) com a consequente autonomia das disciplinas de história e geografia em 1996, alargada aos anos iniciais do ensino básico no ano seguinte. As licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais foram substituídas por licenciaturas com titulação universitária, sendo complementadas por outros programas de formação docente. Outra alteração importante se relaciona com os livros didáticos: em 1993 foi formada uma comissão para avaliar e definir os parâmetros dos livros destinados às séries iniciais, que concluiu que esses materiais didáticos se caracterizavam por conteúdos simplistas e generalizantes (SILVA; FONSECA, 2010);

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015, tendo sido em 2018 homologada sua versão mais recente. Ao todo, são três versões. É importante lembrar o que acontecia no Brasil durante esse período: o processo de impeachment da presidenta Dilma, eleita para seu segundo mandato no ano de 2014, que teve início no ano de 2015. O país enfrentava a instabilidade política que culminou no golpe de 2016, que retirou a presidenta do cargo. E junto com a instabilidade política, vieram as disputas pelo poder, tendo em vista a esfera da educação e as relações envolvidas no ensino como importantes locais de reprodução de ideais e normas. O contexto político gerou também um forte crescimento de movimentos conservadores como o Escola sem Partido, que pressionaram cada vez mais as instituições de educação e os professores a realizar seu trabalho de uma forma que não gerasse nenhuma reflexão crítica acerca das disciplinas e a deixar de lado conteúdos considerados “políticos”, tendo uma visão do processo de ensino e aprendizagem voltados para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Relações de poder se atravessam e podem ver-se refletidas na escrita do texto de qualquer documento voltado para a educação e para o processo de ensino e aprendizagem, já que, como dito por Sônia, “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural” (KRAMER, 1997, p. 18), projeto esse que responde aos anseios nacionais e, também, às demandas mundiais,

como é o exemplo dos PCNs, que pretendiam atender às demandas da globalização e da "tecnologização" da educação, assim como a BNCC.

Quem assina a Base Nacional Curricular Comum? O Brasil. Por mais que se diga que tenha sido escrita com a ajuda de profissionais das diversas áreas de conhecimento que constam no documento, quem assina a proposta pedagógica não é nem, ao menos, o Ministério da Educação. É o Brasil. Trata-se de um projeto que pretende atender aos anseios nacionais e, colocado verticalmente, do "Brasil" aos professores, criar a imagem de que a nação a impõe, ao mesmo tempo em que carrega consigo um projeto de nação. Gilberto Calil (2015) refere-se de forma crítica ao processo de construção do documento:

> O processo de construção das Bases Nacionais vem sendo marcado pelo autoritarismo em todas suas fases, desde a indicação dos especialistas que redigiram a proposta sem qualquer explicitação dos critérios adotados para sua escolha até a forma de gestão da chamada "consulta pública". O pressuposto geral é que a prerrogativa de definir os conteúdos cabe ao MEC, e não às distintas áreas de conhecimento. O corpo de "especialistas" indicado pelo MEC muitas vezes está longe de expressar a heterogeneidade da área, como é claramente o caso de História (CALIL, 2015, p. 40).

Apesar do interesse e da participação de classes e grupos relacionados à educação durante o processo de construção do projeto da BNCC viu-se também uma ampla mobilização, articulação e participação do setor empresarial. Moreno cita o destaque do Movimento pela Base Nacional Comum da Educação:

> O Movimento pela Base foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à criatividade, tecnologia, empreendedorismo e, pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada mais do que como práxis política (MORENO, 2016, p. 10).

Esse movimento chegou a promover um seminário para discutir as reformas educacionais e mantém um sítio de internet apoiado por grandes fundações, como a Lemann e a Roberto Marinho. Do Conselho do Movimento pela Base constam nomes ligados aos bancos Itaú BBA e Unibanco. Essa mobilização do setor empresarial na elaboração da BNCC influenciou profundamente em sua escrita. Calil (2015) chama também a atenção para a celeridade no processo de formulação de uma base comum nacional, que é justificada por se constituir como uma resolução do PNE. Ele questiona:

> por que não se tem pressa para outras metas do PNE que envolvem investimentos na condição de trabalho docente? Por que não discutir, também de maneira urgente, a viabilização dos investimentos necessários na formação inicial e na formação continuada, no salário inicial atrativo, em uma política de carreira estimulante, em melhores condições de trabalho, com um número menor de alunos por turma? (MORENO, 2016, p. 11).

Como já citado, a base contou com três versões. Quando fala do "autoritarismo", Calil (2015) lança seu olhar sobre as consultas públicas realizadas entre essas versões, feitas de modo extremamente restrito, e que não se construíram de forma suficientemente representativa sobre a BNCC. Portanto, o Ministério da Educação, além de não explicitar os critérios por eles adotados para a escolha dos especialistas (CALIL, 2015, p. 40), também não fez questão de ouvir as demandas dos profissionais da educação, pelo menos não tanto quanto as dos interesses empresariais.

Essa verticalidade, já vista durante o processo de construção do projeto pedagógico, se reflete no documento. O Brasil, a partir da BNCC, explicita quais conteúdos cada um dos professores, das redes municipais, estaduais e privadas, deve trabalhar em sala de aula quando, na verdade, ouviu deles muito pouco. O que seria melhor para o Brasil? Atender aos interesses não muito claros das empresas privadas ou aos interesses e demandas dos profissionais que trabalham diretamente na educação?

Outra questão importante trazida pela BNCC e já defendida na LDB e nos PCNs é a questão da autonomia: dos estudantes, dos professores e das escolas. O fator da autonomia dos estudantes não se consegue sem tempo para que o aluno seja protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A frequência e duração das aulas de história já é reduzida. Se houver um currículo mínimo extenso para cumprir, não sobra muito tempo para o desenvolvimento de outras atividades e abordagens, como debates e análise de fontes. Moreno defende que querer abarcar "toda a história" no ensino básico é algo ilusório, que só é possível com estudantes passivos.

> Vivemos em uma sociedade com excesso de informação, onde a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo (...). Se queremos evitar um trabalho de acumulação de informações efêmeras nas escolas, em favor de uma aprendizagem significativa, temos que ter uma base que se atenha aos fundamentos do saber e da aprendizagem histórica (MORENO, 2016, p. 17).

Na forma tradicional de ensino o aluno pode não adquirir conhecimentos significativos, mas os conteúdos constam como tendo sido transmitidos aos alunos. Só a dimensão cognitiva é contemplada, sem que outros aspectos da aprendizagem sejam mobilizados.

Quanto à autonomia dos professores, também comprometidos com a gestão do tempo das suas aulas, existem fatores que tornam a sua tarefa ainda mais difícil: baixos salários, turmas grandes, más condições de trabalho, pouco reconhecimento social, precariedade e pouco acesso a formação continuada. Além disso, a sua formação inicial muitas vezes se dá em instituições de ensino superior de qualidade insuficiente, sem acesso a pesquisa e extensão, o que não está de acordo com o definido pelo próprio MEC. Na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior consta, no parágrafo 5 do artigo 3º que "V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, [é] fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015).

Na BNCC, consta que os professores podem fazer combinações alternativas entre as habilidades, e a organização que está colocada no currículo não é a única possível, "Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos." (BRASIL, 2018, p. 402). Mesmo assim, a extensão dos conteúdos permanece como uma questão problemática, que afeta a autonomia do profissional. Como esperar de um professor, que tem uma grande carga de conteúdos e pouco tempo hábil para trabalhá-los em sala de aula, que opte por metodologias diferenciadas, se vê como restrita a possibilidade de uma seleção dos conteúdos a serem trabalhados? Sem contar que, além dos conteúdos presentes na BNCC, ainda se espera que o professor, com o pouco tempo que tem, trabalhe os conteúdos voltados para as especificidades de cada contexto e região. É desejável que o professor faça suas escolhas em relação aos conteúdos, para que deles retire um melhor aproveitamento.

A BNCC coloca os professores como agentes de ensino, mas também de aprendizagem. A eles cabe um processo constante e ativo de pesquisa, se tornando professores-pesquisadores: "Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental." (BRASIL, 2018, p. 401). O documento reforça as responsabilidades da classe docente, sem que garanta valorização profissional, formação acadêmica contínua e estruturas adequadas para a realização de suas atividades.

Em relação à autonomia das escolas, é essencial que os Planos Político-Pedagógicos (PPP) de cada uma sejam respeitados, para garantir de fato os processos democráticos nas escolas, sendo que a democracia é um conceito caro ao BNCC. Com um currículo pronto, a implementação dos PPPs fica dificultada, daí a necessidade de se manter um espaço para os projetos e as metodologias de

ensino definidas por cada escola, de acordo com a sua filosofia de ensino e outras aprendizagens e vivências que desejem realizar. A questão de como se dão as avaliações externas que têm como referência a BNCC também é importante: elas respeitarão a diversidade das escolas? (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017)

Apesar dos possíveis desafios colocados pela BNCC à autonomia escolar, existem alguns aspectos que podem ser considerados como vantagens. A existência de um currículo comum ao território nacional permite que, por exemplo, em caso de transferências de alunos e professores, haja uma maior previsibilidade que pode servir de auxílio na retomada de atividades, impedindo também o risco de repetição ou falta de conteúdo. Além disso, o documento permite que haja uma maior objetividade, facilitando a comparação entre escolas diferentes com base no cumprimento dos mesmos conteúdos (MIRANDA, s.a.).

A BNCC parece ter a preocupação, pelo menos ao nível teórico, de fomentar uma formação crítica do estudante:

> O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 416).

Pode-se questionar se o protagonismo do estudante é valorizado apenas na sua dimensão individual e profissional ou se é também reconhecida a sua ação no coletivo, para que seja possível concretizar o aprofundamento da democracia previsto no documento. O termo “democracia” é bastante usado ao longo do texto, junto com conceitos como “igualdade” ou “inclusão”. A inserção desses termos, porém, não exclui as intenções neoliberais que a BNCC aparentemente carrega consigo desde sua elaboração até sua implementação. Ainda existe a contradição já citada anteriormente. Como o professor pode trabalhar o conteúdo com o aluno, prezando pelo aperfeiçoamento de sua percepção crítica se, com tantos conteúdos mínimos, não dispõe de tempo para usar metodologias que facilitem essa função muito própria da disciplina de história?

Os PCNs contribuíram para uma reflexão sobre os currículos e as práticas do ensino de história e possibilitaram um maior diálogo com as discussões historiográficas produzidas no âmbito acadêmico. Um dos objetivos foi o de privilegiar alguns eixos temáticos (junto com temas transversais) ao invés de um ensino baseado em fatos, organizados de forma cronológica e teleológica, como era até então o foco do ensino tradicional. A história do Brasil também passou a

ocupar um lugar mais central sendo que, até então, estava praticamente ausente dos currículos até à quarta série. Muitos alunos abandonavam os estudos antes de terem acesso a uma visão mais abrangente da história brasileira e global, aprendendo apenas sobre alguns aspectos da história local e regional. A disciplina passou a ter objetivos menos centrados na história europeia e a colocar mais ênfase na história do Brasil, em especial na tríade das matrizes indígena, africana e europeia na configuração da história do país. (SILVA; FONSECA, 2010)

Os PCNs também contribuíram para que tanto o professor como o aluno passassem a ser vistos como agentes de ensino e dotados de uma maior autonomia. O professor poderia escolher quais conteúdos abordar e o aluno tinha um papel mais ativo nos processos de ensino-aprendizagem, dentro de uma abordagem de caráter construtivista. Nessa visão, o aluno é dotado de uma subjetividade e de todo um conjunto de saberes prévios, adquiridos em contextos diversos. As escolas passaram a ser reconhecidas como lugares de produção de saberes e como estando dotadas de uma cultura própria, produto da interação entre as dinâmicas internas e a relação que têm com o mundo fora de seus muros.

E qual a visão do BNCC relativamente ao sentido da história enquanto disciplina escolar? Quais os objetivos esperados com a aquisição dos saberes relacionados com a disciplina de história nesse documento?

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2018, p. 397).

Pode-se notar, ao longo da leitura do documento, que alguns aspectos que já não eram tão centrais no ensino de história continuam presentes, não obstante os avanços da LDB e dos PCNs. Apesar da inclusão de outros elementos que o diferenciam das propostas consideradas tradicionais, é notória a questão da importância do evento e das cronologias na BNCC. Essa posição ganha evidência no seguinte trecho de apresentação da disciplina de história na educação fundamental:

> O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: "O que torna um determinado evento um marco histórico?" (BRASIL, 2018, p. 400).

Essa questão do evento e da cronologia volta a ter destaque na seção dedicada aos anos finais do ensino fundamental, quando são propostos três procedimentos básicos que pautam o processo de ensino e aprendizagem. O primeiro deles se faz:

> 1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico (ibid., p. 416).

De acordo com o documento, a cronologia é uma forma de registro de memória que se constitui a partir de uma seleção de eventos históricos considerados significativos por diferentes culturas e sociedades. Os eventos sistematizados, ainda de acordo com o texto, permitem uma visão global da história e são consolidados na cultura historiográfica contemporânea. Essa ênfase nos eventos e na sequência linear da cronologia é rechaçada desde há muitos anos por pesquisadores. (MALERBA, 2017)

A opção de colocar o Ocidente por oposição ao Oriente também é bastante problemática se vista a partir de uma perspectiva crítica. A perspectiva de uma história caracterizada por conexões globais vem ganhando cada vez mais espaço e os conceitos de Ocidente e Oriente têm uma carga simbólica que não se resume apenas aos seus significados geográficos.

Malerba (2017) também questiona o porquê das noções abstratas de tempo terem sido destinadas ao sexto ano, sendo que as crianças desta idade têm um menor poder de abstração do que os alunos do nono ano. A primeira unidade temática do sexto ano, "História: tempo, espaço e formas de registro" contêm dois objetos de conhecimento intitulados "A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias" e "Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico" e só depois é que passa para um objeto de conhecimento mais concreto sobre as origens da humanidade, deslocamentos e sedentarização.

Nos anos 2000 houve um aprofundamento da noção de pluralismo cultural, já previsto como tema transversal nos PCNs. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 incluiu a história de África e a cultura afro-brasileira como conteúdos obrigatórios nos currículos. Houve um acréscimo de dois artigos à LDB: um deles acrescentou esses conteúdos e o outro implementou no calendário escolar o dia 20 de novembro, evocativo da morte de Zumbi dos Palmares, o "Dia Nacional da Consciência Negra" (em detrimento do dia 13 de maio, comemorativo da abolição da escravidão). Os novos conteúdos são centrais para uma melhor compreensão da história e da realidade atual brasileira. E o

dia 20 de novembro, simbolicamente, significa um deslocamento de uma noção do negro como sujeito passivo das transformações históricas para protagonista da ação histórica, lembrando que a resistência e a luta dos negros e escravizados teve um papel central na abolição da escravidão. Em 2008, a Lei 11.645, de 10 de março, tornou também obrigatória a inclusão da história indígena nos currículos. As principais dificuldades que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 impuseram, aquando da sua implementação na realidade escolar, foram a questão da formação de professores nesses temas específicos e a fraca presença de materiais didáticos que dessem suporte ao trabalho dos professores. (SILVA; FONSECA, 2010).

Qual a necessidade de uma proposta que contemple o multiculturalismo? Não existe uma só visão do mundo. O desconhecimento do outro, diferente do eu ou do nós, contribuiu para a construção de imagens estereotipadas. Existem diferentes formas de lidar com o multiculturalismo: de uma forma reparadora (através de ações afirmativas e de estratégias que sirvam para reparar injustiças), de uma forma folclórica (com dias festivos de evocação, feiras, por vezes feitas de um modo que enfatiza o outro como exótico), de uma forma reducionista (não conseguindo entender que existe uma grande diversidade dentro de um mesmo grupo étnico ou religioso) e de uma forma que procede a uma guetização (considerando as particularidades culturais como fixadas no tempo em vez de enfatizar os processos híbridos e de transformação dos hábitos e culturas). (CANEN, 2002, p. 181-186) As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 atuam como reparadoras históricas, mas os conteúdos acerca desses temas não podem ser encarados como definitivos: estão em constante construção, porque são temas que contêm em si uma grande complexidade temporal, espacial e cultural e que correspondem a movimentos dinâmicos.

A BNCC reconhece que existe uma naturalização dos estereótipos em relação aos indígenas e africanos e que isso se relaciona com uma historiografia brasileira que tem como referências uma imagem de nação construída a partir da colonização europeia. De acordo com o texto, o estudo das matérias obrigatórias definidas em lei, que tratam sobre a história de África e a cultura afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a retórica e contribuir para o entendimento de que essas populações se constituíram como artífices da história do Brasil.

> A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401).

Entende-se, pela leitura da BNCC, que existe uma preocupação em cobrir diversos aspectos da história da África ao longo dos anos finais do ensino básico. Há de se fazer um aparte para chamar a atenção para o fato de a antiguidade naquele continente continuar restrita ao estudo dos egípcios, o que é limitante, até porque muitas vezes não há uma contextualização desse povo inserida em dinâmicas históricas com outras regiões do continente. Em relação às culturas afro-brasileiras e indígenas, é conferida uma ênfase aos processos de conflito e resistência desses povos, mas talvez fosse necessário contextualizar todos esses conflitos relacionando-os com a emergência das dinâmicas capitalistas. Não parece haver muito espaço para os estudos sobre o cotidiano dessas populações, bem como um aprofundamento no entendimento de suas culturas, religiões e sua participação nos circuitos econômicos.

Quanto às competências específicas de história para o ensino fundamental, no que diz respeito às questões de pluralidade cultural, duas delas serão aqui realçadas. Uma diz respeito à compreensão das relações de poder e da manutenção das estruturas que produziram e produzem desigualdades e a outra se refere à identificação de outros pontos de vista em relação aos mesmos acontecimentos históricos, importantes para superar as desigualdades históricas e promover a compreensão do Outro, que também é o Nós (as categorias Eu, Outro e Nós são adotadas no BNCC, para os anos iniciais do ensino fundamental):

> Competência 1: Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 402)
> Competência 4: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (idem)

É no nono ano do ensino fundamental, quando se aborda a história contemporânea, que o documento dá uma atenção maior à questão específica da pluralidade cultural. Um dos objetos de conhecimento se refere às "Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade" (BRASIL, 2018, p. 432), sendo que a habilidade EF09HI36 está descrita da seguinte forma "Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência" (ibid., p. 433).

Um dos três procedimentos básicos que a BNCC coloca como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental para a disciplina de história é pautado no uso de documentos históricos:

> O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos:
> [...]
> Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens" (BRASIL, 2018, p. 416).

Pensando que o uso dos documentos históricos é um dentre os três procedimentos que devem servir de fundamento para o ensino de história (nos anos finais do ensino fundamental) é perceptível que ele ocupa um lugar de destaque. A BNCC indica, nesse mesmo tópico, uma metodologia para o tratamento delas:

> Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro (BRASIL, 2018, p. 418).

Essa passagem evidencia que a BNCC não prioriza fontes escritas, levando em consideração outros tipos de registo, como os colocados no texto. Os objetos materiais trazem, de certa forma, o passado para uma forma mais palpável, despertam curiosidade, principalmente de alunos tão jovens quanto os do ensino fundamental. O excerto supracitado propõe os processos de identificação, interpretação, análise e crítica para, enfim, a compreensão do registro histórico. É importante, segundo Schmidt e Cainelli, que os documentos não sejam tratados como "fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado" (2004, p. 117). A proposta da BNCC é que sejam feitas críticas acerca dos documentos históricos utilizados, justamente como sugerem as autoras.

Na BNCC, o uso dos documentos é central no processo de ensino e aprendizagem, sendo estes citados de forma recorrente ao longo do documento pedagógico. Há uma questão com a qual Schmidt e Cainelli se preocupam, que pode surgir a partir da dependência excessiva dos documentos:

> No entanto, é preciso deixar-lhe claro [ao aluno] que o uso de documentos históricos em sala de aula, em nenhum momento, poderá ter a função de transformá-lo em historiador ou substituir a intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 117).

O professor, no entanto, tendo em vista a restrição de seu tempo, muito provavelmente terá que selecionar pequenos momentos em que irá utilizar os materiais históricos para ter condições de se aprofundar o suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto que, para compreender melhor o teor do texto da BNCC, é necessário entender os processos de construção do documento. Entidades empresariais assumiram um discurso de compromisso com a educação. O processo de elaboração de documentos institucionais com a participação da sociedade civil, algo que é desejável e que contribui para o aprofundamento da democracia, pode resultar em textos que colocam alguns entraves a propostas mais emancipadoras, devido à assimetria de poder entre os diversos atores sociais. Aqueles mais envolvidos com a educação, estudantes e professores, cujo cotidiano é vivido na realidade escolar, tiveram uma influência aquém daquela que poderiam ter tido no processo de escrita do documento. Parece existir uma crença de que um currículo nacional comum resolveria todos os problemas da educação, englobando nessa equação a precariedade estrutural e a desvalorização da docência. Essas questões não foram consideradas tão fundamentais para a classe empresarial, que foi o setor social que mais pressionou o governo para a elaboração da BNCC.

Outro dos pontos que o trabalho descreveu foi o da problemática em relação à autonomia. A extensão dos currículos gera limitações que interferem com a gestão de tempo da aula, por si só já bastante limitado, e podem dificultar a concretização de atividades baseadas em metodologias diversas. Também as escolas podem sentir limitações na execução de seus PPPs. Esse ponto se articula com o seguinte, que tratou sobre a importância dos PCNs para uma mudança significativa na disciplina de história, fomentando maior autonomia, diálogo com o conhecimento produzido no

âmbito acadêmico e também concedendo mais importância aos conteúdos relacionados com a história do Brasil. A seguir, o trabalho propôs-se a analisar pontos específicos do currículo da disciplina de história, mostrando como alguns conteúdos que já não eram considerados tão centrais recuperam importância no documento, bem como chamar a atenção para a utilização de conceitos considerados problemáticos no contexto contemporâneo.

É perceptível a preocupação com a formação crítica do estudante. Dentro disso, foi ressaltado como a BNCC coloca as diferentes culturas. É indiscutível que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram avanços ao ensino de história, mesmo com suas limitações, portanto não se deve perdê-las de vista no momento de perceber o avanço dos temas de história africana, afrobrasileira e indígenas inseridos nas propostas pedagógicas. Como parte do tratamento dessas temáticas, a BNCC reconhece a necessidade da quebra de estereótipos associados às diferentes populações, e coloca o conceito da alteridade como central nessa discussão. Além disso, o documento assume que, por meio do ensino de história, deve-se combater o preconceito e a violência contra os grupos sociais historicamente negligenciados, o que é fundamental.

Ainda como parte do desenvolvimento crítico do estudante, o uso de fontes históricas recebe destaque na BNCC - que não as coloca como ilustrações de conteúdos, mas como registros históricos que devem ser contextualizados, analisados e criticados. É interessante como o documento coloca, inclusive, uma metodologia para seu uso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"**: uma conversa com historiadores. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. p. 5-20. 2008. Disponível em: https://bit.ly/3mltHwF.

ALBERTI, Verena. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. Revista História. Hoje,** v. 1, n. 1, p. 61-88. 2012. Disponível em: https://bit.ly/3qaNi3v.

ALVES FILHO, Manuel. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas.** Campinas, Jornal da Unicamp, 4 dez, 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nª 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, Distrito Federal: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** . Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste,** Porto Alegre, n.4, v. 3, p. 86 – 92, jan/jun. 2016.

CALIL, Gilberto. **Uma história para o patriotismo e a exaltação patriótica**: crítica à proposta de BNCC / História. Giramundo, Rio de Janeiro, Nº 4, Vol. 2, p. 39-46, jul./dez. 2015. Disponível em: http://cp2.gov.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670/574.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional:** reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo:** desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma leitura crítica das propostas pedagógicas. **Revista Educação & Sociedade,** ano PLANO DE ENSINO Página 5 de 5 XVIII, nº 60, p. 15 – 35, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Café História. 10 de abril de 2017. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento Pela Base**. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/.

MIRANDA, Juliana. **O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?.** Grupo Escolar, [s.a.]. Disponível em: https://www.grupoescolar.com/pesquisa/o-que-e-a-base-nacional-comum-curricular-bncc.html.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular:** *Déjà vu* e novos dilemas no século XXI. História & Ensino, Londrina, Nº 1, Vol. 22, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158

PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa; **Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos**. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 41-62 – 2018. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495/280

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história:** entre avanços, lacunas e desafios. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 63-85, 2018

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **As fontes históricas e o ensino de história**. In: _____. Ensinar História. São Paulo: Editora Scipione, 2004, p. 89-110.

SILVA, Marcos A. da; FONSECA, Selva Guimarães**. Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO *PODCAST* PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

HISTORY TEACHING: THE USE OF PODCAST FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Recebido em: 01/08/2021
Aceito em: 31/08/2021

Eliana Duarte Nunes[1]
Rita de Cássia Grecco dos Santos[2]

Resumo: Este texto emerge da coleta e análise de parte dos dados da pesquisa intitulada "Ensino de História: o uso do *podcast* para estudantes com deficiência visual", no Mestrado Profissional em História pela Universidade Federal do Rio Grande. Os estudos giram em torno da articulação de estratégias e/ou recursos didáticos no ensino de História, focadamente para estudantes com deficiência visual, além de tratar sobre o uso específico de *podcast* no ensino de História. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo verificar a presença e a utilização do *podcast* nos espaços de escolarização pelos professores de História. Como produto final a ser articulado tem-se como objetivo a criação de um *podcast* acerca da funcionalidade do mesmo, em especial com assuntos relacionados à sala de aula, educação especial e inclusão, sendo voltado para os professores de História. Deste modo, a metodologia utilizada é a da pesquisa-ação, pois caracteriza-se pela busca da compreensão de situações, planejamento de melhorias e explicação dos resultados obtidos. Pois, ao propor aos professores de História entrevistas, com o intento que os mesmos possam falar sobre suas experiências com estudantes com deficiência visual, bem como se existe a presença do uso de *podcasts* em suas aulas, e como tal ferramenta pode favorecer no ensino dos estudantes, poderemos articular novas estratégias ao ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Deficiência visual; Práticas de Ensino; *Podcasts*; Formação de Professores.

Abstract: This text emerges from the collection and analysis of part of the research data entitled "Teaching of History: the use of the podcast for students with visual impairments", in the Professional Master's Degree in History at the Federal University of Rio Grande. The studies revolve around the articulation of strategies and/or didactic resources in the teaching of History, focused on students with visual impairments, in addition to dealing with the specific use of podcasts in the teaching of History. In this sense, this research aimed to verify the presence and use of podcasts in schooling spaces by History teachers. As a final product to be articulated, the objective is to create a podcast about its functionality, in particular with subjects related to the classroom, special education and inclusion, being aimed at History teachers. Thus, the methodology used is that of action research, as it is characterized by the search for understanding situations, planning for improvements and explaining the results obtained. Because, by proposing interviews to History teachers, with the intention that they can talk about their experiences with students with visual impairment, as well as whether there is the presence of the use of podcasts in their classes, and how such a tool can favor the teaching of students, we will be able to articulate new strategies to the teaching of History.

Keyword: History Teaching; Visual impairment; Teaching Practices; Podcasts; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa "Prática e Pesquisa no ensino de História"[3] do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A

[1] Licenciada em Geografia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/ICHI/FURG, Rio Grande/RS, na Linha de Pesquisa: Prática e pesquisa no ensino de História. E-mail: elianaduartenunes@gmail.com
[2] Socióloga, Pedagoga, Licenciada em História, Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação – IE e do PPGH/ICHI/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br
[3] Centra-se na análise do papel das práticas e das pesquisas no ensino de História, assim como, na formação do historiador-docente como pesquisador. Visa a promover um debate que apresenta a pesquisa como parte indissociável

construção dessa pesquisa faz parte dos questionamentos das pesquisadoras acerca da inclusão das pessoas com deficiência visual e do uso de *podcasts* no ensino de História. O tema desta pesquisa gira ao redor de saber mais a respeito do ensino de estudantes com deficiência visual na disciplina de História, nas escolas públicas estaduais e/ou municipais da cidade do Rio Grande, no que concerne no uso de *podcasts*.

As questões geradas neste estudo fazem parte das reflexões das pesquisadoras desde a graduação em Geografia Licenciatura (uma como aluna e outra como professora), onde foi realizado o trabalho de conclusão de curso sobre o ensino de Geografia e estudantes com deficiência visual. Tivemos como objetivo descobrir como os professores de Geografia planejavam suas aulas, além de saber a respeito de suas angústias e aprendizados com os estudantes com deficiência visual. A ideia da pesquisa na Geografia surgiu quando fui colega de uma pessoa cega, na disciplina de Geomorfologia, o que suscitou a vontade de entender como ocorre o ensino e como os professores planjejavam suas aulas, além de descobrir quais eram suas perspectivas, estratégias, angústias e aprendizagens acerca do ensino para as pessoas com deficiência.

Em relação ao *podcast*, sua relação surge a partir da vivência da aluna pesquisadora com sua mãe (in memoriam), quando costumavam ouvir no rádio aos domingos, os jogos do Grêmio. Embora o *podcast* nao seja igual ao rádio, eles tem a semelhança a partir da criação de falas e de suas interpretações. Sendo assim, procura-se hoje discutir como o *podcast* pode contribuir para os professores de História.

No Mestrado, o objetivo principal está sendo a reflexão e verificação do uso do *podcast* no ensino de História para as pessoas com deficiência visual, além do uso de TICs[4] pelos professores da rede pública estadual e/ou municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS. Além disso, como produto final será criado uma série de *podcasts* acerca de sua funcionalidade e importância e com discussões acerca de ideias sobre outros *podcats* relacionados à História. Como referencial teórico foram utilizados estudiosos da área da educação especial e inclusão, além de autores que tratam sobre o ensino de História e *podcasts*.

DESENVOLVIMENTO

do ensino de História. Desta forma, estrutura-se a partir dos estudos sobre o ofício do historiador, procurando debater as práticas nas quais o historiador-docente realiza a pesquisa e o ensino de história (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2021).

[4] TICs –Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

A partir da curiosidade acerca do planejamento dos professores, nos angustiamos e passamos a questionar sobre como trabalhar questões essenciais da Geografia com os estudantes com deficiência visual, tais como os relevos, imagens, gráficos e os mapas, por exemplo. Nos questionamos como sair da percepção visual a que estamos acostumados e construir uma aula em que podemos ser acessíveis a todos.

Durante a graduação em Geografia, a aluna-pesquisadora trabalhou como monitora de estudantes com necessidades específicas e conseguiu perceber as nuances que fazem parte da inclusão e como ela se dá de fato na escola. Nesse sentido, no trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Geografia optou-se por pesquisar sobre o ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual, levando em conta as perspectivas, desafios e aprendizagens dos professores e como a disciplina de Geografia pode se desenvolver sem a percepção visual da paisagem e do território, além de estudos que são realizados a partir da análise de gráficos, mapas, imagens, etc.

Portanto, durante o Mestrado procura-se pensar em como poder trabalhar o *podcast* para os estudantes com deficiência visual, e como ele pode se desenvolver no contexto escolar dentro da disciplina de História. Segundo Diegues e Coutinho: "O *podcast* permite disponibilizar materiais didácticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio, podendo ser ouvidos a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos" (2018, p. 130). Os estudantes estão cada vez mais imersos nas "águas virtuais" e, nesse sentido, pode-se relacionar esse fato com o cotidiano escolar para que os estudantes possam se sentir contemplados com aulas que os aproximem do que eles costumam acompanhar no mundo virtual.

Também devemos considerar que a pandemia criada pelo SARS-COV-2, causador da Covid-19, provocando o distanciamento e até mesmo o isolamento social, mudou os hábitos de muitas pessoas, e nesse sentido o uso de diferentes mídias também, como por exemplo, o *podcast*. De acordo com Pezzotti[5], que escreveu uma matéria para a UOL[6] sobre o aumento de ouvintes de *podcasts*, o mesmo aponta com base no relatório divulgado pelo Spotify, que ocorreu um aumento de 140% entre janeiro e novembro de 2020 de ouvintes de *podcasts* sobre notícias e políticas, comparado com dados do mesmo período do ano anterior. Além disso, em relação aos *podcasts* educacionais, ocorreu um aumento de 81% entre janeiro e novembro de 2020 entre ouvintes do mundo inteiro.

[5] UOL. Spotify cria retrospectiva de 2020 especial para anunciantes. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/12/11/spotify-cria-retrospectiva-de-2020-especial-para-anunciantes.htm> Acesso em: 29 jan./2021.
[6] Universo Online é um portal que contribui para a divulgação dos mais diversos conteúdos na internet.

As tecnologias e os meios de comunicação fazem parte da vida da maioria das pessoas, deste modo, pensamos que pudéssemos construir uma pesquisa pautada na aliança do *podcast* à educação, em específico para as pessoas com deficiência visual. Afinal, faz-se necessário aproximar dos estudantes métodos que possam ser atrativos para os processos de ensino e de aprendizagem, levando em consideração suas realidades.

Nesse contexto se insere a disciplina de História, que se vê forçada a desenvolver questões pautadas na inclusão digital, sendo que o objetivo é pensar nas novas tecnologias da informação e comunicação na educação aliadas com a vida escolar de professores e estudantes. Ressalta-se que, a acessibilidade é um assunto importantíssimo e vem sendo debatido de forma mais recorrente ao longo das últimas décadas e, para que a mesma se efetive de fato, faz-se necessário a articulação deações tanto na escola quanto fora dela para que todos sejam contemplados de forma digna.

Uma das dificuldades surgidas ao longo da pesquisa, diante da pandemia, foi o fato de ocorrer o atraso da coleta de dados, pela impossibilidade da realização de entrevistas presenciais, forjando a modificação do formato de pensar o estudo. Dessa forma, o objetivo a será realizar as entrevistas via video-chamada. As entrevistas serão semi-estruturadas para que ocorra maior aproveitamento das respostas dos professores. As entrevistas com os professores de História tem como objetivo apreender as aprendizagens, angústias e saber mais a respeito de seus conhecimentos acerca do uso de TICs no ensino; de suas formações continuadas e como está sendo o ensino remoto durante a pandemia.

Como em todas situações do cotidiano, podemos aprender e ressignificar diversos saberes, e com a atual pandemia não foi diferente. Nesse período, precisamos trabalhar nossa ansiedade e nossa mente para que ela não pudesse nos “trapacear” – além de que foi necessário também trabalhar a solidariedade e a empatia ao lidar com tantas tragédias. Portanto, é preciso pensar uma sociedade que possa trabalhar sobre ações positivas que, acima de tudo, busque sempre o respeito e a dignidade do próximo.

O intento de pesquisar sobre *podcast* e ensino de História surgiu a partir de diálogos com a professora orientadora. Como o *podcast* é uma mídia em expansão, optou-se por relacionar ela com o ensino de História para estudantes com deficiência visual, sendo uma mídia que trabalha através do áudio, podendo contribuir para a aprendizagem desses sujeitos. Os *podcasts* podem ser disponibilizados em muitas plataformas na *internet*, podendo ser baixados pelo computador, pelo celular, *tablet*, contendo dessa forma uma maleabilidade grande, considerando o tempo disponível de cada ouvinte.

Assim, o objetivo é pensar em como trabalhar os mais diversos assuntos da disciplina de História com e para esses sujeitos, trazendo à tona o objetivo de trabalhar com os conhecimentos históricos relacionando com a vida e os conhecimentos prévios dos estudantes, tendo por propósito deixar distante as memorizações e o cansaço do cotidiano escolar, tornando os estudantes conscientes do seu protagonismo no processo histórico de suas vidas e da sociedade que pertencem, onde o *podcast* pode auxiliá-los melhor no desenvolvimento da aprendizagem.

Para Bittencourt: "As transformações tecnológicas tem afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino" (2008, p. 107). Os currículos que se propõem às renovações de métodos de ensino se organizam em torno de dois pressupostos: o primeiro se refere à articulação entre método e conteúdo, e o segundo trata de que os atuais métodos de ensino têm que se articular às novas tecnologias, a fim de que a escola se identifique com as novas gerações, as quais são pertencentes à "cultura da mídia" (*ibid.*).

A escola precisa garantir o acesso e a permanência dos estudantes, sendo necessário que ocorram ações que se concretizem nas comunidades escolares, tendo como base e respaldo diversas leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Constituição Federal, a Política de Educação Especial, a Lei Brasileira de Inclusão e a Política de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entre outras.

Deste modo, nesta pesquisa, busca-se instigar aos leitores a pensar na relação entre a História e todos aqueles que de alguma forma lutaram e lutam pela permanência de seus direitos perante a sociedade. É preciso pensar num ensino de História que questione acerca das diversas formas narrativas e dos protagonismos existentes que se constituem perante suas próprias histórias pessoais e, consequentemente, de outras pessoas.

Para Lima (2017, p. 53), ocorreram raríssimas exceções em que determinados povos adotaram atitudes de aceitação, apoio ou assimilação em relação às pessoas com deficiência, como por exemplo os povos Aonas do Quênia, que pensavam que as pessoas com deficiência visual mantinham uma relação direta com o sobrenatural. Infelizmente, no geral as sociedades tratavam as pessoas com deficiência como incapazes, fazendo com que fossem marginalizados ou privados da liberdade.

Conforme Mazzotta (2011, p. 16), consta-se que até o século XVIII, a respeito do atendimento às pessoas com deficiência, que as noções relacionadas a esses sujeitos eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não tendo base científica para o crescimento de

noções realísticas, fazendo com que os conceitos de diferenças individuais não fossem compreendidos ou avaliados. A falta de conhecimento sobre as deficiências fez com que as pessoas com deficiência se tornassem marginalizadas e ignoradas, por "serem diferentes" (*ibid.*).

As primeiras ações para o atendimento das pessoas com deficiência ocorreram na Europa, contribuindo para mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizando em medidas educacionais, as quais foram se expandindo, em especial para os Estados Unidos e Canadá, após para outros países, incluindo o Brasil. De acordo com estudos de Mazzota (*ibid.*, p. 17), até o século XIX, diferentes expressões eram usadas para se referir às pessoas com deficiência, como Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia da Assistência Social, entre outras.

O atendimento das pessoas com deficiência no Brasil se inicia no período imperial com duas instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), o qual hoje em dia se chama Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), o qual atualmente, se chama Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), sendo ambos lozalizados no Rio de Janeiro. Depois foram surgindo outras fundações como o Instituto Pestalozzi (1926), especializada no atendimento de pessoas com deficiência mental; já em 1954 é inaugurada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e em 1945, foi constituído o primeiro atendimento educacional especializado para as pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 11), até a década de 1930, de um modo geral, prevalecia a evidência de deficiência em si mesma, ou seja, em sua lesão, além disso, nos primórdios da colonização brasileira ou se abandonavam as pessoas com deficiência às intempéries, por acreditarem que não existia possibilidade de desenvolvimento, ou por situações de miséria, em que o mesmo procedimento se tinha com "normais" indesejados, ou se colocavam em Santas Casas de Misericórdia.

A partir de 1930, se insere a concepção Psicopedagógica, especialmente depois da vinda de Helena Antipoff, a qual atuou com teorias de aprendizagem psicológicas, influenciando intensamente na educação, tanto a geral, quanto para as pessoas com deficiência (*ibid.*, 2004, p. 12).

De acordo com Capellini e Mendes (1995, p. 8), pouco a pouco a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde para o âmbito da educação, através das ONGs como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional). Além disso, desde a década de 1950, as pessoas com deficiência

começaram a se organizar, participando de discussões acerca de seus problemas (JANNUZZI, *ibid.*, p. 17).

Foi disposto na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1961, em relação ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência, onde aponta que o direito dos mesmos à educação, deve ocorrer preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Embora tenha sido apontado na LDBEN de 1961, o direito de estar dentro do sistema de ensino geral, não ocorreu uma organização de ensino que fosse capaz de atender às necessidades das pessoas com deficiência, fazendo com que os mesmos fossem encaminhados para as classes e escolas especiais.

De acordo com Oliveira: "O movimento em favor da "*educação para todos*" caracteriza-se pela luta pelo ensino público e gratuito e na busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos, como garantia de direitos humanos" (2017, p. 42). No início da década de 1990, ocorre o desenvolvimento do avanço da ideia de inclusão sobre a integração, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), passando a estimular ações a respeito de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Tendo dessa forma como presunção educação para todos, direcionando para vários segmentos da educação especial.

Em 1994, nasce a Política Nacional de Educação Especial, onde estabelece objetivos gerais e específicos a respeito de anseios e necessidades das pessoas com deficiência, superdotação e transtornos globais. Embora seja colocado a respeito da integração instrucional, o documento Política Nacional da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva argumenta a respeito do documento de 1994 que:

> Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (MEC/SEESP, 2008, p. 8).

A LDEBEN de 1996 se constitui numa década onde a sociedade estava dando grandes passos à respeito das pessoas com deficiência, fazendo com que fosse criado o capítulo V, específico para a educação especial. De acordo com a lei, em seu artigo 58, determina que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda dentro da LDBEN, é colocado no artigo 58, em seu parágrafo 2° que: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular". Ainda no mesmo artigo 58, parágrafo 3°, é determinado que: "A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei".

Em 2008, foi apresentado o documento que apresenta as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, que tem como objetivo construir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes, pensando em assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (MEC, 2008).

De acordo com o MEC/SEESP:

> A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (2008, p. 6).

Conforme o site Educa + Brasil, que divulgou dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), onde é colocado que a inserção dos estudantes com algum tipo de necessidade específica aumenta a cada ano. As matrículas de 4 a 17 anos da educação especial, passou de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Em 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou atas habilidades/superdotação chegou a 1,2 milhão, de acordo com o Censo Escolar de 2018. Essas matrículas foram realizadas em classes comuns, sendo incluídos, ou em classes especiais. Foi um aumento de 33,2% em relação a 2014. A influência se deu no número de matrículas do Ensino Médio, que dobraram durante esse período.

Sendo assim, pensa-se que como os aumentos da incidência de estudantes com necessidades específicas nas escolas, como o ensino de História pode se posicionar diante desse grande aumento? De acordo com Iacono e Silva:

> A educação inclusiva é uma temática tão relevante quanto polêmica, pois se trata de pretender incluir – na escola, na sociedade de uma forma geral – pessoas que

> historicamente foram excluídas; mesmo hoje, nos primeiros anos do século XXI, com todos os recursos tecnológicos existentes e toda a riqueza produzida, a inclusão na escola, tanto quanto o acesso a essa riqueza, não acontece para todos, de forma equitativa, simplesmente porque vivemos numa sociedade dividida em classes sociais (2014, p. 56).

É preciso que o estudante com necessidade específica inserido na rede regular de ensino, possa receber os serviços de apoio, a fim de que possa se desenvolver, não sendo somente colocado na sala de aula, com o princípio de não se tornar excluído nas ações propostas pela escola. A presença de monitores, de infraestrutura adequada, de professores que participam de formação continuada, são ações de mitigação diante do aumento desses estudantes na rede regular. Portanto, com o tempo e com a construção de uma rede de diálogo e ações entre as famílias e a escola, pode se construir uma base forte que sustente o desenvolvimento das aprendizagens, tanto das pessoas que trabalham na escola como da comunidade escolar. Para Santos:

> Acreditamos que os conteúdos históricos nas salas de aula devem ser resultados de problemas, debates, pesquisas e polêmicas. Nesta perspectiva, a finalidade do ensino de história é formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de compreender a complexidade e tomar parte do debate democrático. Assim, as aulas de história não podem se caracterizar meramente exposições dialogadas, mas espaço de interação entre estudantes, professores, documentos, fontes variadas e, diferentes linguagens (2016, p. 1).

Sendo assim, as práticas de ensino no geral vão se modificando ao longo do tempo, a fim de atender a todos os públicos escolares, para que possamos constituir cidadãos conscientes de seus protagonismos históricos, assim como produtores de conhecimentos históricos. Além disso, o ensino para estudantes com deficiência se torna mais um caminho de grandes aprendizagens, constituindo uma rede de pessoas que estão empenhadas em fazer a diferença a fim de colaborar para o desenvolvimento de todos os estudantes. Ainda, de acordo com Santos:

> [...] é notória a necessidade de historiadores e historiadoras de ofício adentrarem o campo da multimídia não para uma disputa simples de narrativas com leigos, mas para marcar posicionamento e ser uma entre tantas ferramentas pedagógicas de disseminação de pesquisas históricas. Pesquisas que se constroem a partir de procedimentos metodológicos rigorosos, análise crítica das fontes, submissão dos resultados aos pares do mesmo campo científico e aprovação antes da publicação de seus resultados (*ibid.*, p. 135-136).

Em relação ao *podcast*, Barros e Menta, nos trazem a definição do mesmo:

> PodCast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa

> de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (feed)[7] que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor (2007, p. 2-3).

O Ipod, criado em 2001, foi e é bastante utilizado por diversas gerações. Algumas pessoas tiveram acesso a esse artefato, outras pessoas não, mas todo mundo se lembra da febre quando foi criado. Havia ali a possibilidade de colocar as músicas que quisesse para ouvir a hora que queria, sem ficar dependendo de antena ou sintonização da rádio, além de armazenar arquivos e dados pessoais quando conectado ao computador.

A tese de Eugênio Freire, intitulada, "*Podcast* na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação", trata sobre o uso do *podcast* tanto em contextos escolares quanto não escolares, analisando o *podcast* sob uma ótica própria da tecnologia educacional. Freire aponta que "[...] é possível entender o *podcast* como uma produção de áudio que difere da rádio tradicional pela maior maleabilidade de acesso e produção de conteúdo" (2013, p. 59). Sendo assim, abre o debate para discutir a utilização do *podcast* para além dos contextos não escolares, trazendo ele para as escolas.

De forma simplificada, é chamado de *podcast* um arquivo digital de áudio, que diferente de uma canção, tem em sua essência programas baseados em falas (*ibid.*, 2013, p. 59). O *podcast* pode lembrar o rádio, no entanto, este ocorre de forma ao vivo, não podendo ser baixado, pausado, sendo assim o ouvinte precisa ouvir em determinado horário não tendo acesso a seu conteúdo posteriormente, enquanto o *podcast* pode ser ouvido em outros momentos, em qualquer dia ou horário.

Para a produção do *podcast*, de acordo com Freire:

> [...] basta ao produtor possuir um computador de capacidade média, fone de ouvido ou caixas de som no seu PC, um microfone (de preço bastante reduzido em modelos mais simples, girando em torno de R$ 10), um programa de gravação e edição de áudio, como o *Audacity* e uma conexão com a internet de velocidade média (*ibid.*, p. 60, *apud* FREIRE, 2010).

Atualmente, também existem plataformas gratuitas para a criação, edição, gravação e/ou publicação de *podcasts*, como por exemplo, o Anchor, Adobe Audition, MP3 Skype Recorder,

[7] De acordo com Barros e Menta: *Feed* é um arquivo que permite a assinatura e recebimento de programas sonoros criados, o *feed* é cadastrado em serviços conhecido como diretórios, o qual serve como um tipo de catálogo para encontrar podcasts, que são divididos por países, assuntos, idiomas, etc (2007, p. 4).

Audacity. É possível também gravar com várias pessoas ao mesmo tempo, através do Skype Recorder. De acordo com Cruz:

> Para criar um podcast não é necessário um conhecimento apurado de software. Na verdade, as recentes ferramentas da Web 2.0[8] são criadas de modo a que qualquer utilizador, com o mínimo de conhecimentos informáticos (e estamos em crer que, actualmente, a grande maioria dos professores detém esses conhecimentos), possam usá-las nas suas aulas (2009, p. 76).

Freire (2013, p. 168), afirma que o aumento de *podcasts* no país favorece a diversificação do acesso pelas pessoas com deficiência visual. Embora os *podcasts* não sejam um tema tão explorado no meio educativo, ele pode auxiliar dentro do horizonte educacional, além disso, as pessoas com deficiência visual podem ter mais acesso aos conteúdos, tendo a oportunidade de amplificar seus contatos com a informação, sem necessidade de tempo real e local predestinado para o uso do recurso (SAIDELLES *et al.*, 2018, p. 3).

Os *podcasts* têm a funcionalidade de estar ao alcance das pessoas através dos computadores, celulares, tablets, além das pessoas poderem ouvi-lo em casa, a caminho do trabalho, no ônibus, sendo considerado por Saidelles (*ibid.*, p. 3), especialmente pertinente para estudantes com ritmo de aprendizagem mais lento, além de ser aliado de estudantes trabalhadores quando os mesmos não podem comparecer às aulas, sendo também um grande recurso para estudantes com deficiência visual. Sendo assim, as tecnologias e as variadas mídias podem ser instrumentos pedagógicos que favorecem para a prosperidade da cultura escolar. Para Freire:

> Nesse novo cenário, os deficientes visuais acrescem seu universo de contato com produções de oralidade tecnológica na medida em que inserem em suas práticas o acesso a programas distribuídas sob demanda, detentores de larga maleabilidade em seu acesso (2013, p. 169).

O *podcast* pode ser ouvido tanto pelo celular quanto pelo computador, podendo ser aliado das pessoas com deficiência visual, ao passo em que pode ser disponibilizado em áudios entrevistas, documentários e aulas, etc. De acordo com Barros e Menta: “As várias mídias integradas em sala de

[8] De acordo com Primo (2007, p. 2): “A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web syndication, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador”.

aula, como meios de comunicar e fazer aprender, são mais um desafio que quando enfrentado pode ou não potencializar os bons resultados no trabalho pedagógico" (*op. cit.*, p. 1). Sendo assim, cabe à formação continuada dar suporte aos professores para lidar com os processos pedagógicos que contemplem as mídias.

O Instituto Benjamin Constant (IBC) disponibiliza *podcasts*[9] relacionados aos mais diversos assuntos relacionados às pessoas com deficiência visual. As produções de *podcasts* começaram em 2020, e neles podem ser encontrados assuntos referentes à acessibilidade, Braille, Dosvox, recursos digitais, deficiência e tecnologia, desafios da educação a distância para as pessoas com deficiência visual, orientações para o relacionamento com pessoas cegas, etc. Além disso, a partir de 2019, o IBC começou a desenvolver o Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, voltado para docentes e profissionais da educação.

Alguns dos problemas enfrentados diante do mundo tecnológico é a exclusão em que muitas pessoas são submetidas. Para Bittencourt: "Outro problema decorrente das tecnologias a ser utilizadas nas escolas relaciona-se as desigualdades das condições de trabalho e da realidade escolar brasileira" (*op.cit.*, p. 110). Essa desigualdade causa diversos transtornos, como exemplo, o uso de computadores podem se tornar barreiras entre aqueles estudantes que têm condições de ter acesso ao mundo tecnológico e daqueles que vivem nas periferias e nas áreas mais carentes das cidades do Brasil (*ibid.*, p. 110).

Para Sousa, "[...] o uso da tecnologia deve auxiliar os professores na sua prática pedagógica e aos alunos como fonte de pesquisa e investigação desses novos conhecimentos adquiridos" (2019, p. 2). A sociedade vive em constante movimento e isso faz com que ocorram transformações diárias nos mais diversos aspectos cotidianos. De acordo com Veloso *et al.* (2019), as mídias mudaram da mesma forma como a consumimos, onde percebemos essas mudanças nas relações interpessoais, no comércio, nos aplicativos de compra, na educação, com as redes sociais digitais, com a incorporação de computadores, projetores e outros programas educacionais na internet.

Existe um projeto pensado em auxiliar os professores do Ensino Fundamental e Médio para a construção de *podcasts* como uma ferramenta educacional para a sala de aula, chamado MetaCast, tendo sido construído como um REA (Recurso Educacional Aberto), para poder contemplar a todos que se interessam pelo tema. Nesse projeto é apresentado um material que contém um manual disponível em PDF e Word, além de disponibilizar vídeos de tutoriais que estão no *YouTube* a

[9] Disponível em: < http://www.ibc.gov.br/audios> Acesso em 22 mai./2021.

respeito da edição de arquivos de áudio no *software* Audacity, e o Metacast, que é um *podcast* com episódios debatendo acerca do próprio formato. O Metacast discute em seus episódios a respeito de assuntos relacionados a: Como montar uma pauta; A identidade de um *podcast*; Como gravar; Equipamentos de produção, etc.

Dessa forma, faz-se necessário a aproximação dos conteúdos desenvolvidos na escola com a nova realidade que está se desenvolvendo com a recente geração dos alunos. Assim, procura-se trazer a importância do *podcast* sendo usado como recurso educacional por professores e estudantes, em especial para as pessoas com deficiência visual. De acordo com Sousa:

> [...] as tecnologias usadas nas escolas devem ser educacionais comunicativas e informativas e não apenas alfabetizadora na qual o indivíduo aprende a linguagem básica. É preciso despertar a preocupação em relação à maneira pela qual vem sendo inserida nas instituições educacionais, as novas tecnologias, e como esta vem sendo trabalhada (*op. cit.*, p. 7).

O intento é orientar aos professores que possam disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em forma de áudio, facilitando dessa forma o desenvolvimento do estudante com deficiência visual. Para Sousa:

> [...] as habilidades e competências é um fator mercadológico que demonstra a necessidade do indivíduo estar sempre em busca do novo, e as escolas necessitam ir à busca de uma formação continuada no sentido de ter uma didática diferenciada senão está condenada a ser superada por esta tecnologia, pois o professor não indo de encontro com o que está acontecendo a seu redor, ficará obsoleto (*ibid.*, p. 8-9).

Sendo assim, é de extrema importância que os educadores estejam sempre atualizados acerca dos processos tecnológicos que acontecem contemporaneamente, os quais possam colaborar com a aproximação da realidade dos estudantes com o conteúdo que está sendo abordado, posto que, configura-se como um encontro geracional. Dessa forma, é necessário que os professores tenham acesso a cursos de aperfeiçoamento que dizem respeito ao uso de ferramentas tecnológicas. Segundo Sousa:

> O processo de ensino e aprendizagem exige novos hábitos dos educandos como, novos conhecimentos, nova forma de ensinar, de armazenar e transmitir o saber, dando origem, assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento, através desses novos recursos tecnológicos, onde ajuda o educador a ser um facilitador nesse novo cenário, onde as tecnologias estão cada vez mais presente na prática docente (*ibid.*, p. 10).

Diante da pandemia, os professores e as escolas tiveram que reinventar suas práticas diante dos desafios do ensino remoto. Os professores precisaram aprender a trabalhar com as opções disponíveis e nas situações em que são colocados no momento, assim como os estudantes que não fogem desse aprendizado constante. Como exemplo de aplicativo que é utilizado pelos professores e alunos está o Google Sala de Aula, o qual serve tanto para comunicação como para a disponibilização de conteúdos e atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento da pesquisa foi responder aos objetivos listados, como verificar se existe o uso de *podcast* nas aulas de História. Em primeiro momento, devido a pandemia ocorreu um atraso na coleta de dados, como o fato da realização de entrevistas com os professores de História. Embora não tenha ocorrido as entrevistas, aconteceu a escrita acerca dos assuntos relacionados à educação especial, inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, disciplina de História e *podcast.*

Foi constatado que a educação especial no Brasil começou a dar os primeiros passos na era do império. Ao longo dos anos ela foi passando por diversas fases, especialmente envolvendo questões assistenciais e patologizantes, ao invés de educativa. Contemporaneamente, existem muitas outras leis que dão respaldo às pessoas com deficiência, desde a Constituição Federal de 1988, como por exemplo, até a Lei Brasileira de Inclusão de 2016.

Ao pensar no uso do *podcast* para a disciplina de História, pensou-se em contemplar especificamente os professores de História para que possam pensar em diferentes formas de trabalhar com os estudantes com deficiência visual, podendo sua utilidade favorecer as pessoas com ritmo de aprendizagem mais demorado e estudantes que trabalham, ao passo de sua disponibilidade acessível, onde a mesma pode ser ouvida pelo celular quantas vezes quiser.

O produto final a ser constituído será um *podcast* sobre sua funcionalidade, a fim de contemplar os professores que tenham interesse em fazer aulas que possa ser utilizado o *podcast*, para qualificar o ensino e a aprendizagem dos estudantes. A ideia é fazer com que os professores tenham perspectivas melhores de como trabalhar suas aulas e que os estudantes se sintam protagonistas ao aprender.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gílian C.; MENTA, Ezequiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. www.eptic.com.br, v. IX, n. 1, ene.-abr./2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217> Acesso em 01 jan./2021.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4024/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 17 jul./2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 01 jun./2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cotez, 2008.

CRUZ, Sónia Catarina. O *podcast* no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre *Podcasts***. Braga: CIEd, p. 65-80, 2009.

DIEGUES, V.; COUTINHO, C. P. Webrádio educativa: produção e utilização de podcasts em experiências educomunicativas. **Prisma.com (Portugual)**, n. 13, p. 125-147, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/64429> Acesso em 15 jan./2021.

EDUCA + BRASIL. **Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais.** 08 de fev 2019. Disponível em: https://bit.ly/3mouZqq. Acesso em: 02 nov./2020.

FREIRE, Eugênio P. A. ***Podcast* na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da educação. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 338 p. 2013.

IACONO, Jane Peruzo; SILVA, Luiza Alves. Reflexões sobre a Política de formação de professores para a educação especial/ educação inclusiva. In: **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. EDUNIOESTE: Cascavel, 2014, p. 53 – 71.

IBC. Instituto Benjamin Constant. Publicado em 11 dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc> Acesso em: 22 mai./2021.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências no Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> Acesso em: 06 mai./2021.

LIMA, Silvia Santos. A lei da inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação especial**: cidadania, memória, história. Belém: EDUEPA, 2017.

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

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação especial**. Brasília, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 02 jun./2021.

MEC/SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. Janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 31 maio/2021.

METACAST. Disponível em: <https://podmetacast.wordpress.com/> Acesso em 01 maio/2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação especial, direitos humanos e cidadania. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação especial**: cidadania, memória, história. Belém: EDUEPA, 2017.

PEZZOTTI, Renato. **Spotify cria retrospectiva de 2020 especial para anunciantes.** UOL. Mídia e Marketing. 11/12/2020. Disponível em: https://bit.ly/32rHuL2. Acesso em 29 jan./20201.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, v. 9, 26 jun. 2007. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/153> Acesso em 28 jan./2021.

SAIDELLES, Tiago; MINUZI, Nathalie; BARIN, Cláudia Smaniotto; SANTOS, Leila Maria Araújo. A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. **Revista Educacional Interdisciplinar**. v. 7. n. 1. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1143> Acesso em 12 jan./2021.

SANTOS, Jeovan A. dos. **O ensino de História para estudantes cegos**: o que dizem os professores?. Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal/III Encontro de Ensino de História | ISSN: 2179-5665. Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal | Ituiutaba-MG | 29 de novembro a 02 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/jeovanalvesdossantos.pdf> Acesso em 02 fev./2021.

SANTOS, João Manuel Casquinha M. Narrativas do passado e o poder de comunicação: um relato de experiência sobre a produção de podcasts e a formação do professor de História. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 127-137, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48861> Acesso em 25 jan./2021.

SOUSA, Arnaldo Prata de. **A tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem**. Faccat. 24° Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Hibrido. 12 a 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1416> Acesso em 01 maio/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA. **Linhas de Pesquisa**. Rio Grande. [2021]. Disponível em: <https://poshistoria.furg.br/linhas-de-pesquisa> Acesso em 01 jan./2021.

UOL. **Spotify cria retrospectiva de 2020 especial para anunciantes**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/12/11/spotify-cria-retrospectiva-de-2020-especial-para-anunciantes.htm> Acesso em 29 jan./2021.

VELOSO, Camila; BALDUINO, Isabela; SANTOS, Júlia; MARQUES, Laura; BARBOSA JÚNIOR, Reginaldo; ROSA, Rosane. **Projeto Metacast**: o uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Porto Alegre - RS – 20 a 22/06/2019.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ALTERIDADE COMO FORMA DE PROMOÇÃO DE DIREITOS: HOMOFOBIA E DIREITOS HUMANOS

ALTERITY AS A WAY OF PROMOTING RIGHTS: HOMOPHOBIA AND HUMAN RIGHTS

Recebido em: 01/08/2021
Aceito em: 25/08/2021

Janete Rosa Martins[1]
Dafhini Carneiro da Silva[2]

Resumo: Os seres humanos de hoje são o reflexo dos seres humanos de ontem, como consequência hoje se observa uma grande parte da sociedade adoecida e sem saber como manter praticas que respeitem o outro, mesmo quando fatores externos não recaem propriamente em suas vidas. Dessa forma, se pensa na alteridade como uma forma de promover a autonomia dos seres sociais para que exercitem seus direitos de liberdade e que vivam em uma sociedade plural e igualitária com todos, livre de preconceitos como a homofobia, que faz com que muitos tenham suas vidas ceifadas.

Palavras-chave: Alteridade; Autonomia; Homofobia; Direitos Humanos,

Abstract: Today's human beings are a reflection of yesterday's human beings, as a consequence today a large part of society is sickened and not knowing how to maintain practices that respect the other, even when external factors do not properly affect their lives. Thus, alterity is thought of as a way to promote the autonomy of social beings so that they exercise their rights of freedom and live in a plural and egalitarian society with everyone, free from prejudices such as homophobia, which makes many have their lives reaped.

Keyword: Alterity; Autonomy; Human Rigths.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como finalidade explorar algumas reflexões acerca da violação dos direitos humanos quando praticado o crime de homofobia na sociedade. Procura apresentar em um primeiro momento as violações que ocorrem a partir da pratica dessa conduta, bem como, em um outro momento apresentar como a alteridade pode ser uma forma de conscientização dos direitos do outro que compõem também o núcleo social, e que a esses independentemente de suas dessemelhanças, também é devido e assegurado constitucionalmente direitos.

[1] Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS – São Leopoldo/RS, Mestre em Direito pela UNISC – Santa Cruz do Sul/RS e Especialista em Direito Público e Bacharel em Direito pela UNIJUI – Ijuí/RS, Professora da Pós Graduação Stricto Sensu em Direito – Mestrado e Doutorado e da Graduação em Direito, Editora da Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas, Pertencente ao Grupo de pesquisa Conflito, Cidadania e Direitos humanos, vinculado a Linha de pesquisa II – Políticas de cidadania e Resolução de Conflitos, pesquisadora em Mediação URI – Universidade Integrada do Alto do Uruguai e das Missões – campus de Santo Ângelo/RS. E-mail: janete@san.uri.br
[2] Graduanda em Direito pela Universidade URI – Universidade Integrada do Alto do Uruguai e das Missões – campus de Santo Ângelo/RS, integrante voluntaria do Projeto Institucional de Iniciação Cientifica da URI-PIIC/URI, Projeto do Edital 03/2021 – A mediação transformadora de Luiz Alberto Warat como um novo meio de olhar o conflito. E-mail: dafhinicarneirodasilva@gmail.com

O Brasil é um dos países que mais acomete pessoas a exposição e a pratica de violências em decorrência de sua orientação sexual, mesmo com o cenário atual, não existe lei especifica que vise a criminalização da homofobia.

Contudo, o Supremo Tribunal Federal já se manifestou no sentido de mudanças, deixando o Estado a omissão diante dos fatos. Dessa forma, foi incluído a pratica de homofobia como crime no artigo 20 da Lei n° 7.716/1989.

Direcionado acerca dos direitos inerentes a todos os sujeitos, o trabalho reflete sobre uma possível mudança cultural a partir da alteridade, buscando dar autonomia para todos os sujeitos, como um meio de estimular a integração e satisfação do bem-estar de todos, deixando de ser indiferente ao outro em decorrência de padrões impostos por uma sociedade patriarcal e ultrapassada.

Nesse sentido, se conta com a abordagem de Luís Alberto Warat para melhor desenvolver a ideia de alteridade vinculada a autonomia de todos os seres humanos e a partir dessa premissa, criar-se um novo momento social. O meio de abordagem do presente estudo consiste no hipotético dedutivo.

A LIBERDADE E A ORIENTAÇÃO SEXUAL SOB OS DIREITO HUMANOS

A homossexualidade é fato inerente da sociedade, é a condição sexual de um cidadão, ao mesmo passo que a heterossexualidade, decorrente daí a expressão orientação sexual “a identidade sexual da pessoa está determinada, não sendo vista como uma escolha, visto que a orientação sexual é um sentimento e não uma ação” (SILVA, 2020, p. 70).

Partindo do pressuposto que a homossexualidade é fato que sempre existiu, não fazendo parte de uma “sociedade moderna”, pode ser questionado a origem da homofobia. O termo homossexualidade expressado pelo prefixo homo + o adjetivo sexual tem como finalidade apresentar a condição de sentir-se atraído, desejado, amado por uma pessoa do mesmo sexo. (VESCHI, 2019). A homossexualidade se faz presente na sociedade desde os primórdios, estando presente desde a Grécia Antiga, Império Romano, Ocidente. Contudo, já foi conceituada e encaradas de diversas maneiras, desde formas de evolução até como uma forma de pecado, com as ideias religiosas. (MOREIRA FILHO; MADRID, s.a).

Como resultado de uma sociedade patriarcal, a sociedade atual encontra-se em um período de intensas violações de direitos inerentes a todos os seres humanos, na Constituição Federal de 1988, é assegurado a todos a não discriminação em decorrência de sexo

, sendo um dos direitos mais violados no momento atual, pois o Brasil é caracterizado como um dos países que mais pessoas homossexuais são acometidas a violências e morte.

De acordo com dados atuais, no Brasil, acontece pelo menos, um assassinato por dia contra pessoas homossexuais em razão de homofobia. (POLITIZE, 2018) ainda acontecem as violências que não resultam em morte, como por exemplo, no estado de Santa Catarina em que um jovem homossexual foi vítima de estupro e tortura (LONGO, 2021).

Cabe destacar que orientação sexual, não se confunde com o termo, errôneo, opção sexual. "Orientação sexual se refere a atração de alguém por algum gênero" (MELO; SOBREIRA, 2018). A liberdade de orientação sexual deve ser tida como uma das garantias de direitos inerentes a todo o ser humano, principalmente, em um Estado Democrático de Direito. A orientação sexual diferente da forma que o senso comum reproduz, não está ligada com uma forma de escolha de cada um. "É um equívoco dizer que se trata de uma opção sexual, pois não depende de escolhas conscientes [...] (BRASIL, 2001, p.15).

A sexualidade faz parte de todo o ser humano, sendo um movimento que acontece desde o início da vida até o momento da morte de cada indivíduo. Independente da condição de reprodução, a sexualidade está ligada com o prazer de cada ser social e com as necessidades fundamentais destes. (BRASIL, 1997). "Nenhuma identidade sexual, mesmo a mais normativa, é automática, autentica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção" (BRITZMAN 1996, p.74).

Outrossim, nas legislações brasileiras, ser homossexual não é crime. Mas, se a homossexualidade é um traço da personalidade, isto significa dizer que ela caracteriza a humanidade de uma determinada pessoa. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2011).

É assegurado juridicamente, que ninguém sofrerá discriminação em decorrência de sexualidade (BRASIL,1988). Os Tribunais vêm se posicionando de forma positiva no que toca o assunto, como por exemplo, a Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.277/2011, que foi uma decisão certeira para assegurar de fato alguns direitos constitucionais inerentes a todos os cidadãos.

> Proibição de discriminação das pessoas em razão do sexo, seja no plano da dicotomia homem/mulher (gênero), seja no plano da orientação sexual de cada qual deles. A proibição do preconceito como capítulo do constitucionalismo fraternal. Homenagem ao pluralismo como valo sócio-político-cultural. Liberdade para dispor da própria sexualidade, inserida na categoria dos Direitos Fundamentais do indivíduo, expressão que é da autonomia de vontade. Direito a intimidade e a vida privada. Clausula Petra (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2011).

Em tese dos direitos humanos, é vislumbrado diversos princípios que vislumbram também a proteção desses. Há muita beleza em estudar os princípios vistos como pilares dos direitos humanos, como o princípio da igualdade onde não deve haver diferenciação de tratamento, no âmbito legislativo e judiciário para causas e situações consequentemente iguais.

Outrossim, também pode ser referenciado o princípio da liberdade, ora que toda pessoa possui direito a autonomia privada, dispondo de sua vida como achar que mais lhe convêm, "todos os projetos pessoais e coletivos de vida, quando razoáveis, são merecedores de respeito, consideração e reconhecimento". (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2011, p. 12).

Os direitos humanos de primeira geração foram os pioneiros em proteção a liberdade do ser humano. "Os direitos de primeira geração ou dimensão referem-se as liberdades negativas clássicas, que enfatizam o princípio da liberdade, configurando os direitos civis e políticos" (DIOGENES JUNIOR; s.a, p. 3).

> Na condição moderna, se chamaram Direitos Humanos ao direito dos homens, vinculados a própria condição de ser homem, independente de atributos como nível social, condição intelectual, virtudes morais ou talentos de qualquer tipo. Esses direitos, como já disse foram elevados a nível de princípios fundamentais de legislação, de formação do social, de orientação utópica do exercício do poder [...]". (WARAT, 2004, p.113)

Todavia, o que se quer afirmar é que esses direitos, também os que não aqui citados, em tese de direitos humanos e fundamentais, são de caráter universal. "Os direitos do homem são, antes de mais nada, direitos do outro homem. Dito de outro modo, são os deveres do homem para com os outros homens" (WARAT, 2004, p. 110).

Está elencado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1°, inciso III, um dos Direitos que norteiam a vida em sociedade, para se fazer um Estado Democrático de Direito, sendo ele o princípio da dignidade da pessoa humana. (BRASIL,1988), o princípio da dignidade da pessoa humana, que se nos afigura, inequivocamente, como a maior conquista do Direito Brasileiro nos últimos anos (FILHO; GAGLIANO, 2014, p. 75). Este assegura a todos os cidadãos, independentemente de sua tribo, de sua raça, orientação sexual, os mesmos direitos e deveres, para que esses sejam valorizados de forma igualitária. A propósito:

> Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que

> assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos [...] sua finalidade, na qualidade de princípio fundamental, é assegurar ao homem um mínimo de direitos que devem ser respeitados pela sociedade e pelo poder público, de forma a preservar a valorização do ser humano. Sendo a dignidade da pessoa humana um fundamento da República, a essa categoria erigido por ser um valor central do direito ocidental que preserva a liberdade individual e a personalidade, portanto, um princípio fundamental alicerce de todo o ordenamento jurídico pátrio, não há como ser mitigado ou relativizado, sob pena de gerar a instabilidade do regime democrático, o que confere ao dito fundamento caráter absoluto (SARLET, 2001, p. 60).

Todo indivíduo se faz diferente de alguma forma, ora, ninguém se faz igual a ninguém, nem mesmo irmãos gêmeos univitelinos, sendo que isso não o faz diferente em direitos. “Por serem iguais em dignidade, os indivíduos são titulares dos direitos humanos. [...] os direitos são humanos porque são devidos a todo e qualquer indivíduo pelo mero fato da sua humanidade” (IKAWA; PIOVAESAN; SARMENTO, 2008, p. 9)

Partindo dessa premissa, questiona-se de onde sai o preconceito, gerador da homofobia e causador da perda dos direitos humanos?

A homofobia pode ser tida como atitudes e sentimentos negativos a pessoa em razão de sua orientação sexual. As reproduções equivocadas em massa, tanto pelas pessoas quanto pela mídia, são as grandes percussoras de homofobia, preconceito que viola aos direitos personalíssimos e a dignidade de cada indivíduo homossexual.

A liberdade de orientação sexual deve ser tida como uma das garantias de direitos inerentes a todo o ser humano, principalmente, em um Estado Democrático de Direito. O Estado deve exercer o papel de defender essas pessoas, com total igualdade de direitos e deveres a uma pessoa heterossexual, visto que nada difere um ser humano do outro, sua orientação sexual não o coloca em situação de inferioridade. Enquanto as relações forem vistas de modo desigual, direitos seguiram sendo violados, e ainda, não se estará sendo um Estado Democrático de Direito (DIAS, 2017).

Nesse sentido, afirma Maria Berenice Dias (2017) “sem liberdade sexual o indivíduo não se realiza, tal como ocorre quando lhe falta qualquer outra das chamadas liberdades ou direitos fundamentais”.

Toda vez que uma pessoa não consegue exercer a alteridade para conviver com o outro e respeitar as suas diferenças, existe ali uma falha e também uma perca, de ser ético, de ser não um falso moralista, mas de fato alguém que possui respeito pela vida de outra pessoa.

A alteridade e também a empatia pode gerar uma revolução "não uma daquelas revoluções antiquadas, baseadas em novas leis, instituições ou governos, mas algo muito mais radical: uma revolução das relações humanas" (KRZNARIC, 2015, p. 9).

> Nas horas em que a sociedade ameaça com o retorno da barbárie, precisamos de formas mais eficazes de administração de conflitos, que garantam a todos o direito a ter Direitos (o Direito ao Direito), o direito de decidir seus conflitos por si mesmos, de forma cidadã. A resposta – a única resposta – consiste em reforçar as práticas de mediação que ajudem as pessoas a produzir, por elas mesmas, uma diferença - com o outro – em e a partir de seus conflitos. E uma forma de fazer cotidianas as possibilidades de decidir, por nós mesmos, as prioridades de nossas vidas e de nossos relacionamentos (WARAT, 2004, p.124).

Inegavelmente, as leis são necessárias para combater, evitar e também evidenciar os direitos dos homossexuais, contudo, o próximo momento do estudo se debruça na relação interior, na melhora individual de cada um para exteriorizar respeito e revolução nas relações humanas, por meio da alteridade.

Outrossim, é necessário que existe uma revolução principalmente, nas pessoas que passam agem de maneira a inferiorizar os homossexuais e a desprezar os Direitos humanos quando agem de determinada maneira.

Todos possuem o direito não apenas de existir como também ter o poder de expressar a todos o que de fato é, sua essência mais pura. "Uma das coisas que ameaça o futuro da democracia é o paradoxo de que, em plena revolução das comunicações, continue crescendo o número de silenciados pelas instituições que deveriam lhe dar voz" (WARAT, 2004, p. 124).

ALTERIDADE COMO FORMA DE PROMOÇÃO E RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

O ser humano não foi feito para viver sozinho, somos animais sociais que desenvolvem suas características em sociedade e não em isolamento. Sempre que uma pessoa evolui em alguma esfera, pessoal ou profissional, certamente ela contou com o apoio de alguém. Logo, a necessidade de explorar sentimentos como a alteridade, compaixão, empatia.

Partindo da premissa que todas as pessoas são resultado de um ambiente, que foi denominado como família, resta observar o motivo de muitos indivíduos hoje não saberem viver em sociedade como deveria, com respeito ao outro. Tom Wolfe descreveu os anos 1970 como a década do eu (KRZNARIC, 2015). Dessa forma, são visualizadas no século XXI o que foi plantado no passado.

"Cada dia, são mais degradantes os mecanismos de exclusão social e as práticas genocidas encobertas. Pois é um mundo onde nada poderia estar fora do lugar, um mundo sem estranhos, nem estranhezas" (WARAT,2004, p. 118).

As atitudes impensadas, falas que magoam, crimes que violentam fisicamente e psicologicamente são frutos de um problema cultural. Contudo, a sempre uma possibilidade de promover o bem-estar ao outro, podendo a alteridade ser uma forma de melhorar diversas situações e convívios para que o extremo não aconteça, que é o caso de crimes de homofobia. "Quando se está iniciando o século XXI, começa a surgir um novo paradigma jurídico-cultural que se coloca com outros olhos diante das questões de direitos humanos e cidadania" (WARAT, 2004, p. 116).

Com a chegada de um novo panorama de Direitos humanos, com uma nova perspectiva de resolução dos conflitos foi ficando cada vez mais claro a forma de realmente exercer seus direitos, sendo possível que todos conseguissem visualizar que não basta apenas existir ou participar da sociedade que já estou tendo meus direitos assegurados. (WARAT, 2004).

Nesse sentido, o estudo se debruça sobre algumas ideias de Luís Alberto Warat para tentar, nos aproximarmos de uma construção do novo, a partir da alteridade e autonomia dos sujeitos. Warat (1994) apresentou em um de suas sequências, a ideia de uma nova etapa com a vida, onde casa sujeito se permita a reinvestir sua própria identidade. "Tentar recompor as ordens social, política e desejante sobre novas bases, que considerem a produção da singularidade nos mais variados domínios".

> Toda uma redefinição de atitudes que inaugurariam novas visões do pensamento em todos os seus campos, que possa outorgar novas armas de analise para desequilibrar o pensamento acomodado, fazendo-nos ver o que permaneceu oculto nos modelos do saber instituído. Sem dúvida, uma boa maneira para alterar as velhas modalidades de entender o mundo (WARAT, 1994, p. 98).

Outrossim, o que quero destacar é que, a ideia de autonomia nesse sentido é para assegurar aos cidadãos o direito ao amanhã. A projeção da autonomia de cada um, da alteridade como uma forma de viver em sociedade, sendo o principal fio condutor dessa caminhada o sentir, o sentimento como transformador de uma realidade, o sentimento como um interesse de toda a coletividade.

Dessa forma, Warat relaciona a ideia de uma autonomia vinculada ao gênero:

> O gênero, como aqui o entendo, apontaria a busca de novas relações do homem com o seu corpo, com suas fantasias e com a temporalidade, um crescimento emocional, o descobrimento do lado criativo de nossos desejos. O gênero aponta para processos de constituição da autonomia e os desafios que se impõem para a continuidade da vida. Uma

> dialética do desejo como condição de sentido na constituição da realidade. Aceitar que o ser humano e a linguagem se constituem sobre o fundamento do desejo como relação inaugural (WARAT,1994, p. 100).

Nesse sentido, quando se chega a ideia de aceitar o ser humano e a linguagem a ideia é a baseada no amor, no amor como cuidado, não o amor sexual com outro cidadão e sim no amor para com a vida dos cidadãos. Encontrar a solidariedade com o cuidado dos seres humanos, a construção de uma cidadania digna.

Dessa forma, trabalhar a alteridade e autonomia dos sujeitos como um saber que estimule a criação de novos vínculos e valores. Trabalhar um respeito da diferença como limite para minhas condutas, uma capacidade de sonhar e viver sua liberalidade a serviço da autonomia dos homens e a transformação da sociedade, aceitando a alteridade a partir dos sentimentos.

Assim afirma Warat (1994) "a diferença se aceita quando se consegue um encontro afetivo com o outro, e na medida que se saiba querer". Esse encontro não se dá a partir de ideias puramente racionais e sim com a capacidade de amar, aprender e querer.

Cabe destacar, o diferente e a diferença exposta acima, não está vinculada as orientações sexuais que não seguem o sistema normativo e sim o entendimento a diferença que existe em cada sujeito, pois através desse entendimento pode ser criado um novo modelo de sociedade, com base na alteridade e autonomia, onde não existiria motivos plausíveis para colocar determinados grupos de pessoas em nichos de invisibilidade e diferenças.

O processo de autonomia dos sujeitos é sempre decorrente de uma demanda que vem do amor, esse que permite ao ser humano o entendimento de o sujeito consegue "entender-aceitando" a diferença do outro.

Os direitos de alteridade elaborado por Warat (2010, p. 117) a) – direito a não estar só b) – direito ao amor: nunca vivemos em meio a tanta carência. c) – direito à autonomia, encontro com a própria sensibilidade; d) - direito à autoestima; e) – direito a não ser manipulado; f) – direito a não ser discriminado, excluído; g) – direito a ser escutado. h) – direito a não ficar submisso; i) – direito a transitar à margem dos lugares comuns, os estereótipos e os modelos; j) – direito a fugir do sedentarismo como ideologia e retomar a pulsão de errância; l) – direito à própria velocidade.

O futuro da cidadania e dos direitos humanos estaria na mediação como cultura e com práticas para sua realização na experiência cotidiana das pessoas, trata-se de um saber com sabor, contrário aos saberes estereotipados, imobilizadores e estéreis, ou seja, precisamos desaprender o aprendido.

Os Direitos Humanos ainda estão distantes das pessoas. As relações produzidas por esse fenômeno cultural se manifestam tão-somente na esfera da formalidade entre os Estados-nação. Estabelecer outro modo de comunicação fora daquele modelo imposto pela postura da Ciência na Idade Moderna, qual seja, Sujeito-Objeto, indica o caminho que se inicia diante do Outro. Trata-se de uma compreensão na qual não se fundamenta na elipse do ego, ao contrário, é o movimento para fora-de-si, no sentido mais amplo dessa expressão. O reconhecimento do Outro como sujeito altera as relações humanas. O ser humano deixa de se tornar objeto para ingressar em cada individualidade como diálogo de complemento às nossas experiências com o mundo. Nesse ir e vir entre a certeza e incerteza, evidencia-se o significado de cada pessoa e o porquê de sua preservação e proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, com relação a orientação sexual, homofobia e alteridade, autonomia como uma forma de promoção aos Direitos Humanos, o momento é de reflexão para poder ser criado um novo caminho para as diferenças inerentes a todos os cidadãos, não classificando nenhum como diferente/inferior em decorrências de atribuições que não se escolhe.

A homossexualidade é fato que sempre existiu na sociedade, contudo, a homofobia nem sempre obteve o espaço que tem hoje, sendo necessário criar um novo ambiente social para que o novo seja criado, ocorrendo apenas com o encontro de cada ser com seus próprios desejos, possuindo autonomia sobre si e dando autonomia para o outro.

Pode ser encontrada através do amor, como afirma Luís Alberto Warat a solução que aqui se busca, o amor pela vida e o respeito e alteridade com todos, sendo assim possível reconhecer o outro enquanto sujeito. Dessa forma, se aposta no futuro da cidadania através da mediação transformadora, aquela que possibilita com que todos que possuem voz, falem, para exercer sua autonomia e pratique sua alteridade, quando colocado no campo de escuta ativa e sensível.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Superior Tribunal Federal. **Arguição de Preceito Fundamental (ADPF) n° 132 RJ. Encampação dos fundamentos da ADPF n°132 – RJ pela ADI n° 4.277- DF.** Relator: Min. Ayres Britto. Publicado no DJe de 14 de outubro de 2011. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

BRASIL, República Federativa. Lei n° 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. **Define os crimes de preconceito de raça ou de cor.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BRITZMAN, D. **O que é esta coisa chamada Amor – Identidade homossexual**: educação e currículo. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21. p. 71-96, jan/jun. 1996. Acesso em: 17 de set. de 2020.

DIOGENES JUNIOR, José. **Gerações ou Dimensões dos direitos fundamentais?** Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

IKAWA; PIOVESAN; SARMENTO. Apresentação. In: IKAWA; PIOVESAN; SARMENTO. [Orgs.]. **Igualdade, Diferença e Direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

LGBTfobia no Brasil: fotos, números e polemicas. **Politize**. Direitos humanos. 5 de outubro de 2018. Disponível em: https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

LONGO, Ivan. **Crime Bárbaro em SC:** jovem gay sofre estupro coletivo e é tatuado a força com frases homofobicas. Disponível em: https://www.geledes.org.br/crime-barbaro-em-sc-jovem-gay-sofre-estupro-coletivo-e-e-tatuado-a-forca-com-palavras-homofobicas/. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOREIRA FILHO, Francisco; MADRID, Daniela. **A homossexualidade e sua história.** Revolução na ciência: ciência e profissões em transformação, 2019. Disponível em: http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

NIKLAS, Jan. Polícia de SC investiga caso de jovem vítima de suposto estupro coletivo e tortura. **Extra.** 07 de junho de 2021. Disponível em: https://extra.globo.com/casos-de-policia/policia-de-sc-investiga-caso-de-jovem-homossexual-vitima-de-suposto-estupro-coletivo-tortura-25050692.html. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

KRZNARIC, Roman. **O poder da Empatia:** a arte de se colocar no lugar do lugar do outro para mudar o mundo. 1. ed. São Paulo: Zahar, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

WARAT, Luís Alberto. **Eco cidadania e Direito:** alguns aspectos da modernidade, sua decadência e transformação. Sequencia n° 28, junho/94. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15877

WARAT, Luís Alberto. **Surfando na pororoca:** o oficio do mediador. Fundação Boiteux, Florianopolis,2004

VESHI, Benjamin. **Etimologia de homossexualidade**. Etimologia origem do conceito, 2019. Disponível em: https://etimologia.com.br/homossexualidade/. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

INCIDÊNCIA DO IDEÁRIO CATÓLICO SOBRE A *REVISTA DO ENSINO* DE MINAS GERAIS (1925-1940)

THE INCIDENCE OF THE CATHOLIC CREED IN THE *REVISTA DO ENSINO* DE MINAS GERAIS (1925-1940)

Recebido em: 07/08/2021
Aceito em: 23/08/2021

Monalisa Lopes dos Santos Coelho[1]

Resumo: Este trabalho insere-se na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação. Os objetivos são identificar a quantidade de conteúdos pedagógicos católicos publicados na *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1940); verificar, em termos gerais, como estes conteúdos se apresentavam anualmente no interior do periódico, e compreender as representações assumidas pelo ensino religioso. Metodologicamente adotou-se a perspectiva da Nova História Cultural, sob uma abordagem qualitativa realizando-se uma pesquisa bibliográfica, e a análise documental dos 175 números do periódico, com o levantamento geral das publicações que veiculavam o ideário católico. Os resultados demonstraram que os conteúdos católicos foram tão aceitos pela direção da revista, que mesmo com variações na quantidade das publicações, eles incidiram sobre cada um dos seus quinze anos editoriais com várias publicações extensas. A conquista de espaço editorial foi intermedida pelas articulações políticas entre as autoridades eclesiásticas com os responsáveis pela imprensa pedagógica oficial mineira. A Igreja Católica encontrou em Minas Gerais uma sociedade de tradição religiosa conservadora, e sucessivos governos estaduais dispostos a colaborem com seus interesses. Portanto, considerou-se que o ideário católico não apenas incidiu sobre a *Revista do Ensino*, como também beneficiou-se desse veículo de comunicação para disseminar os seus pressupostos pedagógicos.

Palavras-chave: Ideário católico; imprensa pedagógica; *Revista do Ensino*.

Abstract: This work is inserted in the research line of History and Historiography of Education. The objectives are to identify the amount of Catholic pedagogical contents published in the *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1940); to verify, in general terms, how these contents were presented annually within the periodical, and to understand the representations assumed by religious teaching. Methodologically, we adopted the perspective of the New Cultural History, under a qualitative approach, carrying out a bibliographical research, and the documental analysis of the 175 issues of the periodical, with the general survey of the publications that conveyed the Catholic creed. The results showed that the Catholic contents were so accepted by the direction of the magazine, that even with variations in the quantity of the publications, they focused on each of its fifteen editorial years with several extensive publications. The conquest of editorial space was intermediated by the political articulations between the ecclesiastical authorities with those responsible for the official educational press in Minas Gerais. The Catholic Church found in Minas Gerais a society with a conservative religious tradition, and successive state governments willing to collaborate with its interests. Therefore, it was considered that the Catholic creed not only influenced the *Revista do Ensino*, but also benefited from this communication vehicle to disseminate its pedagogical assumptions.

Keyword: Catholic creed; pedagogical press; *Revista do Ensino*.

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: monalisalopes.coelho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, cujo tema trata da imprensa pedagógica e o ideário católico. O recorte selecionado corresponde ao período de 1925 a 1940, o objeto de estudo trata da incidência do ideário católico sobre as páginas da *Revista do Ensino* de Minas Gerais. Este trabalho constitui-se como parte de uma pesquisa mais aprofundada desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação[2], do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED-UFU. Este processo formativo foi desenvolvido como bolsista CAPES-UFU, de abril de 2019 até fevereiro de 2021.

As leituras dos 175 números da *Revista do Ensino* despertaram os seguintes questionamentos: como o ideário católico ganhou espaço de publicação nesse impresso pedagógico oficial? De que maneira os conteúdos pedagógicos católicos se apresentavam no interior do periódico durante o período (1925-1940)? A partir destas perguntas foram traçados os seguintes objetivos: identificar a quantidade de conteúdos pedagógicos católicos publicados na *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1940); verificar, em termos gerais, como estes conteúdos se apresentavam anualmente no interior do periódico, e compreender as representações assumidas pelo ensino religioso nesta revista educacional.

Para o estudo da imprensa pedagógica, este trabalho embasa-se em Catani (1996), compreendendo-se que as revistas educacionais são uma instância "[...] privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional" (CATANI, 1996, p. 117); e em Bastos (2002), que ressalta a relevância do estudo das revistas especializadas em educação entendendo-as como fontes documentais significativas, porque a imprensa periódica educacional: "se apresenta como importante fonte de informação para a história da educação", desde que submetida ao crivo da crítica histórico-documental". (BASTOS, 2002, p. 49).

Afim de contextualizar o período (1925-1940) é importante expor à guisa de introdução que com implantação do regime republicano em 1889, a Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil perdeu a sua primazia no campo educacional por ocasião da Constituição Federal de 1891, que extinguiu o ensino religioso das escolas públicas, e decretou a separação entre Igreja e Estado. Conforme Azzi (1994; 1977) e Matos (1990), apesar de ter se distanciado do Estado na política, a Igreja reagiu desde o final século XIX para conseguir unificar o episcopado brasileiro, e restaurar o

[2] O curso de Mestrado em Educação foi desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, cuja dissertação desenvolvida denomina-se "Presença do ideário católico na *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1940)".

seu poder de influência sobre o Estado, e sobre a sociedade brasileira com o movimento da restauração católica. A partir das primeiras décadas século XX este movimento foi se desenvolvendo, e alcançou o seu fortalecimento, sobretudo, nas décadas de 1930 e 1940. (AZZI, 1979).

Nos anos de 1920, 1930 e 1940, a Igreja se mobilizou para desenvolver uma intensa participação na sociedade brasileira, e neste processo de reconquista de influência sobre a sociedade e sobre o Estado, ela contou com o apoio do poder político, e do poder eclesiástico. (AZZI, 1979; 1994). Neste contexto, segundo Saviani (2008), dentre as perdas de privilégios sofridas, a proibição do ensino religioso nas escolas oficiais foi algo que a Igreja Católica jamais aceitou. Tal condição fez com que ela se mobilizasse com todas as suas forças, para reaver a sua hegemonia sobre o campo educacional. Esse processo de mobilização é chamado por Araújo (1986), e Azzi (1994; 1977; 1979) de restauração católica, e é denominado por Saviani (2008), de resistência ativa, e de reação católica caracterizando-se como um movimento pacífico, com manifestações individuais, e, especialmente a criação de organizações coletivas. Assim, Saviani (2008) expõe que as estratégias mobilizatórias se processaram de duas formas: no campo da educação, houve a pressão pelo retorno do ensino religioso às escolas públicas; e no campo da imprensa, houve a difusão do ideário católico através da imprensa.

No campo da educação, Cury (2019) explicita que a pressão pelo retorno do ensino religioso às escolas oficiais foi contínua após a instauração do regime republicano. Após a ascensão de Getúlio Vargas à presidência do Brasil em 1930, a Igreja aproximou-se desse regime autoritário, que desde o princípio do seu governo atendeu às reinvindicações da hierarquia católica. Um exemplo disso são: o decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que autorizou a volta do ensino religioso facultativo nas escolas públicas; e o artigo 153, da Constituição Federal de 1934, que autorizou esse ensino em caráter facultativo no país.

No campo da imprensa, Matos (1990) explica que a imprensa católica foi um exímio instrumento da restauração católica no Brasil, que ocupou a partir das décadas de 1920 e 1930, um lugar central na defesa das tradições religiosas. Desta forma, a Igreja encontrou na sua própria imprensa, e também na impressa de outros estados brasileiros, uma estratégia para disseminar os seus pressupostos pedagógicos religiosos (SAVIANI, 2008).

A Igreja acionou a publicação de artigos em revistas, jornais, e boletins, e também a publicação de livros, sobretudo livros didáticos, para serem utilizados na formação de professores, tanto nas escolas públicas, quanto em suas próprias Escolas Normais. Desta forma, a Igreja além da imprensa católica, também se utilizou de impressos oficiais chegariam às escolas (SAVIANI, 2008;

CARVALHO, 1989). E neste contexto, a *Revista do Ensino* de Minas Gerais constituiu-se como um desses impressos que o ideário católico conseguiu incidir.

DESENVOLVIMENTO

Em termos metodológicos adotou-se a perspectiva da Nova História Cultural para a análise do periódico em apreço, sob uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, e a análise documental dos 175 números da *Revista do Ensino* (1925-1940), com o levantamento geral das publicações que apresentavam o ideário católico veiculado nos enunciados. A partir desse levamento geral foi possível construir um gráfico para mensurar a quantidade total dos conteúdos pedagógicos católicos a cada ano nesse recorte histórico, bem como a quantidade mínima e máxima de páginas que tais conteúdos ocupavam a cada ano respectivamente.

Inspirando-se na História Cultural da imprensa, esta pesquisa leva em conta a análise histórica das representações inscritas nos textos produzidos pelos indivíduos. (CHARTIER, 1998). A Nova História Cultural movimento historiográfico da Escola dos Annales do século XX preocupou-se com a renovação das fontes e das interpretações históricas. Assim, a partir dessa perspectiva compreende-se que a imprensa periódica educacional possui indícios significativos para a construção de novos conhecimentos científicos para o campo da História da Educação.

Por meio de Chartier (1995; 1998) compreende-se que a *Revista do Ensino* de Minas Gerais constitui-se como um suporte material que serviu para a formação e informação de professores em seu tempo, e também como um artefato cultural resultante das aspirações, interesses e crenças de grupos sociais específicos que a produziram.

Deste modo, os textos veiculados neste periódico constroem representações de concepções de educação, de cultura, de ensino religioso, e de como ensinar em sala de aula. Sendo assim, as representações sobre os conteúdos pedagógicos de sentido católico que circulavam no interior desta revista educacional, e podem ser entendidas como dispositivos de conformação das práticas pedagógicas dos professores leitores em potencial deste impresso.

A *Revista do Ensino* foi criada em 1892, por Afonso Augusto Moreira Penna (então Presidente do Estado de Minas Gerias), com a Lei de número 41, 03 de agosto de 1892, mas foi extinta ainda neste mesmo ano. Após 33 anos mais tarde, no governo de Mello Vianna, o periódico foi reativado em 1925, dando início à sua efetiva produção e circulação. De 1925 até 1940 foram publicados do

número 1 ao 175, que encontram-se disponíveis no *website*[3] do Arquivo Público Mineiro (APM). Neste sentido, justifica-se a escolha do recorte histórico selecionado para a pesquisa (1925-1940), porque estes foram os primeiros quinze anos de circulação do periódico, que se deram antes do período de interrupção[4] (1940-1946).

Conforme Biccas (2008) a *Revista do Ensino* foi uma das revistas pedagógicas mais relevantes de Minas Gerais, destacando-se no campo da formação docente, circulando por todo território mineiro, sendo acessível, gratuita, enquanto o único periódico produzido pela Imprensa Oficial mineira para formar professores nas décadas de 1920 a 1940. Nestes anos, os demais impressos que existiam abordavam sobre assuntos diversos, e apenas a *Revista do Ensino* constituía-se como um periódico especializado em assuntos educacionais, voltado especificamente para a formação docente. Deste modo, esta revista diferenciou-se dos demais impressos[5] que circulavam em seu tempo (BICCAS, 2008).

RELAÇÕES ESTADO-IGREJA EM MINAS GERAIS: REVERBERAÇÕES NA *REVISTA DO ENSINO*

Em Minas Gerais as ações da Igreja Católica contrárias o Estado laico foram bem sucedidas para a restauração da sua posição hegemônica na política e na educação mineira deste contexto. As ações no âmbito da educação e da imprensa, por exemplo, produziram resultados significativos, porque muitos governantes de Minas Gerais, bem como grande parte da sociedade mineira, ainda conservava a tradição religiosa (MATOS, 1990; INÁCIO FILHO, 2002). De maneira que, este estado recebia interferências da Igreja desde os tempos imperiais, com clérigos mineiros, católicos leigos empossados na política. Araújo (1986), Azzi (1994), e Inácio Filho (2002) mostram os sinais de uma verdadeira romanização em Minas Gerias, que significam uma participação efetiva da Igreja no contexto brasileiro e mineiro.

Mas, nem todos os estados brasileiros, aceitavam a participação da Igreja Católica nas suas decisões políticas na Primeira República. Contudo, em Minas Gerais por conta da tradição católica, a Igreja dispendeu menos esforços para estabelecer boas relações com os governos republicanos constituídos, porque a maioria deles concordava com a participação católica na política (SILVEIRA,

[3] O *website* do APM está disponível em: <http:// http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>.
[4] Em 1940, a periodicidade desta revista educacional foi encerada, sendo retomada novamente só em 1946, em seguida, circulou por mais 25 anos, até ser totalmente extinta em 1971.
[5] Conferir Coelho (2021) para informações sobre quais eram os jornais, revistas, boletins e outros impressos diversos contemporâneos à circulação da *Revista do Ensino* (1925-1940).

1926). Segundo Araújo (1986), mesmo que o governo brasileiro tivesse decretado constitucionalmente a separação entre Igreja-Estado, após a instauração da República, ambas instituições concordaram em reaproximarem-se para beneficiarem-se mutuamente.

Neste sentido, observou-se que esta conjuntura histórica nacional e estadual, de mobilizações do catolicismo para reaver a sua influência sobre a política, a sociedade e a educação acabaram reverberando também na gênese, e na produção da *Revista do Ensino* de Minas Gerais, que fora produzida num contexto de governantes estaduais majoritariamente católicos.

Viscardi (2016), confirma que Afonso Penna, o político que mandou criar a revista com a Lei 41, de 1892, era católico. Além dele, conforme Silveira (1926), Mello Vianna (1926-1930), o governante que reativou o periódico no ano de 1925, também era católico, e endossava a participação eclesial nas ações do governo mineiro, inclusive na educação. Este político compactuava com a união entre Estado–Igreja, sendo ele homenageado pelo Papa Pio XI, com o recebimento de uma medalha de ouro do Vaticano, trazida de lá pelo arcebispo de Belo Horizonte Dom Antônio do Santos Cabral. (SILVEIRA, 1926). Ademais, durante o governo de Mello Vianna, o Secretário de Interior Sandoval Soares Azevedo[6], e o diretor da Instrução Pública Lúcio José dos Santos[7], também eram católicos, e inclusive publicaram conteúdos pedagógicos católicos na *Revista do Ensino*.

Na sequência, quem assumiu o governo de Minas Gerais foi Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926-1930), que por sua vez, também estabeleceu uma política de mútua cooperação com a Igreja, afirmando com veemência a sua catolicidade e o seu compromisso com as autoridades eclesiásticas. Esta percepção fica evidente num discurso seu proferido durante o Seminário do Coração Eucarístico de Belo Horizonte em 1931, e publicado no jornal *O Horizonte*, de 08 abril deste ano, em que Antônio Carlos falou:

> Minha fé católica, minhas convicções desassombradas sempre foram os guias, os roteiros de minha vida política, todo meu agir [...] Sem religião ruirão os lares, ruíram as famílias e, por isso, ruir a pátria, porque pátria e lares, pátria é famílias (ANDRADA, 1931, p. 6).

[6] Sandoval Soares de Azevedo publicou um texto de sentido católico na *Revista do Ensino* número 23 (1926). Para maiores detalhes conferir a dissertação de Coelho (2021), cujo apêndice consta o levantamento geral com a localização de todos conteúdos pedagógicos católicos, autores, ano e página, encontrados no recorte (1925-1940).

[7] Lúcio José dos Santos publicou textos com trechos católicos nas seguintes edições da *Revista do Ensino*: número 1 (1925); número 2 (1925); número 3 (1925); número 18 (1926); e no número 19 (1926).

Antônio Carlos em seu governo contava com Francisco Campos[8] como seu Secretário de Interior, e com Mario Casasanta[9] como Inspetor da Instrução Pública. Estes três políticos reformaram a educação mineira. Este governo também contou com Noraldino de Lima[10] como diretor da Imprensa Oficial mineira. Vale ressaltar que todos estes homens públicos eram católicos, e enquanto autoridades políticas foram localizados muitos textos educacionais de autoria de Mario Casasanta e Noraldino de Lima na *Revista do Ensino*, com de sentido religioso católico implícito e explícito nas argumentações publicadas.

O governo de Antônio Carlos colaborou com os interesses da Igreja no campo educacional. Em 1928, a volta do ensino religioso facultativo nas escolas primárias de Minas foi autorizada. No ano seguinte, a lei de 12 de outubro de 1929 autorizou o ensino religioso nas escolas públicas, e embora fosse facultativo, ele poderia ser ministrado em horário escolar. Assim, Antônio Carlos por meio de articulações políticas com o clero católico cedeu às reinvindicações da Igreja no campo da educação (PEIXOTO, 1993). Neste período, a *Revista do Ensino* veiculava em suas páginas as novidades da Reforma Francisco Campos.

À luz de Vidal e Faria Filho (2002) compreendeu-se que esta reforma foi um caso à parte, se comparada com as reformas educacionais dos outros estados brasileiros, pois, admitia ao mesmo tempo tanto os pressupostos da Escola Nova (que propunha a renovação pedagógica), quanto os pressupostos da pedagogia tradicional. Os reformadores mineiros desejavam promover um futuro inovador, sem, contudo, desvencilharem-se do passado educacional. A proposta era inovar dentro da tradição. Neste ponto, a Escola Nova em Minas Gerais diferenciava-se, por exemplo, da proposta escolanovista de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, que apoiava a renovação pedagógica e a laicidade, porque a reforma mineira levava em conta com os interesses religiosos na educação. Assim, com a implantação da reforma educacional em Minas Gerais:

> Nascia também uma nova educação, mas ela vinha, por assim dizer, de braços dados com a tradição católica, a qual, desde há muito tempo, vinha buscando formas discursivas e mecanismos pedagógicos de modernizar-se e de dialogar com as ciências e com os novos

[8] Francisco Campos tornou-se Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas em 1931. Na *Revista do Ensino* foi publicado 1 discurso seu no número 32 (1930), que implicitamente simpatizava com a educação católica. Para mais informações conferir Coelho (2021).

[9] Mario Casasanta publicou textos com trechos de sentido católico explícito nas seguintes edições da *Revista do Ensino*: número 26 (1928); número 29 (1929); número 30 (1929); número 33 (1929); número 36 (1929); número 78 (1932). Para mais informações conferir Coelho (2021).

[10] Noraldino de Lima publicou textos com trechos de sentido católico explícito nas seguintes edições da *Revista do Ensino:* número 78 (1932); número 79 (1933); número 97 (1933); número 73 (1934); número 76 (1934); e número 109 (1934). Para mais informações conferir Coelho (2021).

> sujeitos sociais, cuidando, no entanto, para não ser confundida, por exemplo, com o escolanovismo. Reformar, aproximando e distanciando das perspectivas escolanovistas, era um desafio que os mineiros buscavam enfrentar (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 33).

Desta maneira, Minas Gerais experimentou o nascimento de uma educação que se dizia nova, porém, apegada à tradição católica. Nesta conjuntura, é preciso esclarecer que, a princípio os católicos não queriam ser confundidos com escolanovistas, porque os princípios educacionais expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) defendiam os valores liberais, a escola laica, mista e obrigatória, e tais princípios destoavam dos dogmas católicos para a educação.

Entretanto, mesmo que alguns líderes católicos combatessem sem descanso à Escola Nova, com o tempo, a educação católica entendeu que precisava modernizar-se, e para tanto, fez a apropriação dos pressupostos pedagógicos da pedagogia nova excluindo de suas teorias pedagógicas obviamente o princípio da laicidade, e as ideias contrárias aos preceitos cristãos para a educação, recomendados na encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, em 1929 (CARVALHO, 1989). Ressalta-se que nem todos intelectuais católicos aceitaram essa proposta conciliatória como é o caso de Alceu Amoroso Lima, um crítico ferrenho do documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação. (SAVIANI, 2008).

Apesar dessa militância pedagógica, Orlando (2008) expõe que alguns dos signatários do Manifesto como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Mario Casasanta tiveram as suas trajetórias de vida marcadas pelo catolicismo, existindo assim, um diálogo entre pioneiros da educação e defensores da pedagogia católica.

Souto (2019) confirma que alguns intelectuais católicos como: Everardo Backeuser, padre Álvaro de Negromonte, monsenhor José Tibúrcio, Waleska Paixão, Evangelina Gonzaga, Julieta Magalhães Lopes e Carolina Nabuco dentre outros escreveram suas produções conciliando as propostas didáticas da Escola Nova, com os princípios da pedagogia católica, na defesa do catecismo católico nas escolas públicas. Sobre esse assunto reconheceu-se o surgimento da chamada Escola Nova Cristã[11], cuja temática aparece explicitamente e implicitamente em várias publicações da *Revista do Ensino*.

Retomando o contexto político mineiro, Antônio Carlos ao final do seu mandato passou o governo do estado para as mãos do Olegário Maciel (1930-1933), que também era um homem

[11] A Escola Nova Cristã foi uma temática veiculada explicitamente pela *Revista do Ensino* nas seguintes edições*:* número 77 (1932); número 78 (1932); número 127-133 (1936). No número 36 (1929) fala-se em "catecismo da escola activa". Conferir o artigo Coelho (2020), que detalha a localização desta temática publicada no periódico.

católico. Este novo governante teve como Inspetor de Instrução Pública, Guerino Casasanta[12], e também Noraldino de Lima no cargo de Secretário da Educação e Saúde Pública a partir de 1931, que permaneceu no cargo na próxima gestão estadual. Assim como nos governos anteriores, estas autoridades públicas eram católicas, e também colaboraram com os interesses da Igreja na área da educação. Neste contexto, na *Revista do Ensino* foram publicados textos pedagógicos católicos, escritos pelo Noraldino de Lima, e pelo Guerrino Casasanta.

Com morte de Olegário Maciel em 1933, Benedito Valadares (1934-1945) assumiu o governo de Minas Gerais, e também se aliou à Igreja colaborando com a expansão das Escolas Normais católicas pelo território mineiro (PEIXOTO, 1933).

Em síntese, considerando o período (1925-1940), em Minas Gerais o clero católico conseguiu estabelecer boas relações com o Estado mineiro, em colaboração mútua com os governos republicanos mencionados. Desta maneira, diante da cooperação entre Estado e Igreja observou-se que tal conjuntura política também reverberou no contexto de produção da *Revista do Ensino*, pois, graças à tais articulações político-religiosas o ideário católico conseguiu ganhar espaço de publicação no interior desse periódico oficial mineiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para identificar o quantitativo dos conteúdos católicos publicados na *Revista do Ensino* procedeu-se com a leitura, e análise documental dos 175 números editados no período (1925-1940), e em levantamento geral localizou-se a ocorrência de 123 textos que continham elementos do ideário católico implícitos e explícitos nos enunciados veiculados. Analisou-se que esse ideário incidiu sobre a revista desde a primeira edição – número 1 – publicado em março em 1925, até o número 170–172 – o antepenúltimo número publicado no trimestre janeiro-março em 1940. E, de maneira geral, examinou-se que a presença de conteúdos pedagógicos católicos permeou toda a trajetória editorial da revista no recorte examinado.

Nestes quinze anos do periódico, os assuntos mais recorrentes são: a Pedagogia de Jesus Cristo; o ensino religioso/ensino do catecismo; a Escola Nova Cristã; a Igreja Católica; o magistério como missão, vocação, sacerdócio e lugar da mulher; religião, educação e pátria. Na conjuntura editorial geral do periódico, reconheceu-se que o ideário católico foi veiculado por autores católicos

[12] Guerino Casasanta publicou textos com trechos de sentido católico nas seguintes edições da *Revista do Ensino:* número 27 (1928); número 78 (1928); número 89 (1933); número 90-91 (1933). Para maiores informações sobre a localização destes textos conferir Coelho (2021).

diversos como: autoridades eclesiásticas (padres, cônegos, bispos e arcebispos); autoridades educacionais (secretário, inspetores, técnicos e assistentes técnicos da educação, etc); além de professores e professoras da escola primária e secundária.

Por meio meio da leitura do periódico e do reconehcimento dessa gama tão diversa dos 123 conteúdos católicos, observou-se que 35 enunciados tratam explicitamente sobre a pedagogia de Jesus Cristo, sem contar aqueles que abordavam indiretamente esse assunto. Nestes textos, eram constantemente reiterados seis príncipios fundamentais recorrentes na abordagem dessa temática, interpretados como seis princípios que fundamentam essa pedagogia cristã explicitada nas publicações veiculadas.

O primeiro princípio é *Cristo como o Mestre dos Mestres*. Dentre as muitas ocorrências, destaca-se a seguir, 2 fragmentos que expressam tal princípio. Mario Casasanta, no número 78 afirmou: "[...] Jesus Christo, o mestre dos mestres, cuja prégação maravilhosa é uma incomparável lição de perfeição" (CASASANTA, 1932, p. 19); e o cônego Raymundo de Almeida Curvelo, na edição 98–99–100 disse: "O Filho de Deus veio à terra para ensinar [...] Mestre Divino [...] Verbo Divino, o Mestre Modelo que afirmou ser o único título a que era sensível e de que era divinamente ambicioso" (CURVELO, 1934, p. 45).

O segundo princípio é *o amor às crianças*, dentre as muitas ocorrências, existe a fala da professora Zina Magalhães: "O próprio Jesus nos deu o exemplo do amor aos pequeninos quando disse: 'Deixae vir a mim as criancinhas" (MAGALÃES, 1934, p. 29). Reconheceu-se que esta frase "Deixai vir a mim os pequeninos/criancinhas", dita por Jesus em passagens bíblicas, e escrita pelo Papa Pio XI na encíclica *Divini Illius Magistri*, foi repetida por 11 vezes em diferentes textos da *Revista do Ensino,* sem contar aqueles que somente aludiam a essa expressão nos enunciados.

O terceiro princípio é o da *submissão (obediência e disciplina)*. Dentre as diversas ocorrências duas serão expostas a seguir, o texto da Pedagogia da Obediência, de Lúcio José dos Santos, publicado no número 19: "Se uma criança não tem noção religiosa, difficilmente poderá admitir que se deva submeter a restricções [...] satisfação de seus caprichos [...] A religião é, pois, a primeira mais eficaz, e mais simples norma pedagógica (SANTOS, 1926, p. 403–404); e o texto de Guerino Casasanta no número 97 afirma: "A disciplina que nos convém é sem dúvida a disciplina de Christo: disciplina interior, disciplina firme e consolidada pela prática das virtudes" (CASASANTA, 1933, p. 33-34).

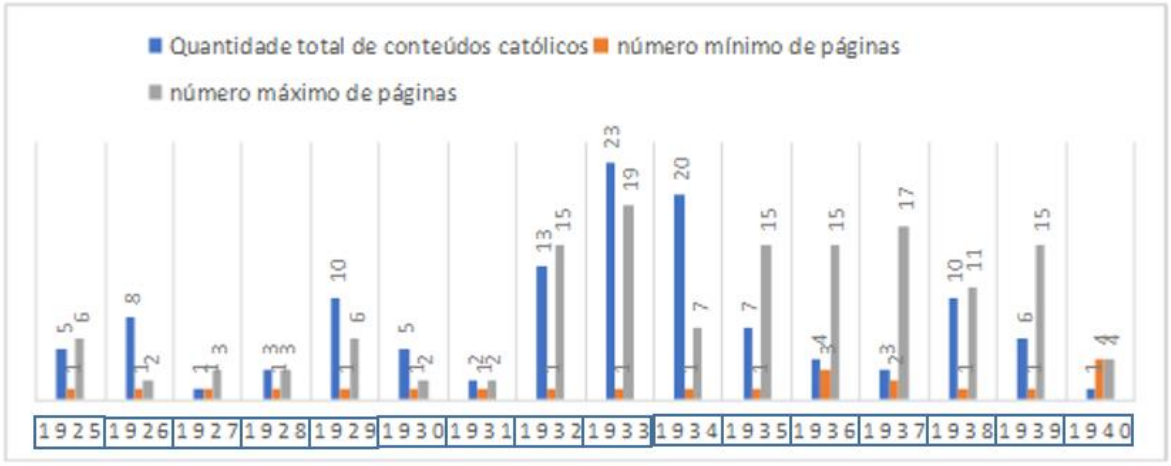
O quarto princípio é o da *educação pelo exemplo*, dentre os vários textos localizados expõe-se as palavras de Guerino Casasanta, publicadas no número 89: "[...] nós os professores somos o

exemplo vivo das crianças [...] modelos de virtudes [...]" (CASASANTA, 1933, p. 38). O quinto princípio é o da *educação moral atrelada à educação, por meio da socialização, pelo ensino de virtudes morais.* Dentre os textos localizados, na *Revista do Ensino* número 81 há um enuncaido em que se observa a proposição da educação moral por meio da socialização escolar: "A socialização bem orientada, será um fator decisivo para a formação moral do indivíduo. Não convém esquecer aquilo de Christo: "Como é bom viver os irmãos unidos em um!" (EDUCAÇÃO, 1933, p. 42).

O sexto princípio é o da *ideia de ensino religioso dogmatizado pela Bíblia e pelos documentos produzidos pela Igreja*. Verificou-se que, dentre os enunciados que tratavam explicitamente sobre a pedagogia de Jesus Cristo, o fundamento apresentado envolvia a citação de: textos bíblicos, encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, carta pastoral do Arcebispo de Diamantina Dom Joaquim Silverio de Souza, e textos diversos do catecismo católico, para atestar as argumentações elaboradas.

Compreendendo que não é possível expor neste artigo científico a localização de todos os textos encontrados na *Revista do Ensino,* ressalta-se que no apêndice da dissertação de Coelho (2021, p. 153-161) consta de forma detalhada o levantamento geral dos conteúdos pedagógicos católicos encontrados nestes 175 números (1925-1940). Desse panorama geral das ocorrências foi possível a construção do gráfico a seguir.

GRÁFICO 1: TOTAL ANUAL DE CONTEÚDOS DE ORIENTAÇÃO CATÓLICA PUBLICADOS NA *REVISTA DO ENSINO*, COM MÍNIMO E MÁXIMO DE PÁGINAS DOS TEXTOS LOCALIZADOS (1925–1940)



Fonte: Adaptado de Coelho (2021, p. 95).

No gráfico acima pode-se reparar que, em relação à quantidade total dos conteúdos pedagógicos católicos (em azul), foi a partir do ano de 1929, que a *Revista do Ensino* experimentou um aumento das quantidades totais dessas publicações elevada a 10 neste ano. A presença do ideário católico nas capas da *Revista do Ensino* (com títulos católicos explícitos em sumários que indicavam os textos no interior dos exemplares) iniciou-se mais acentuadamente com a edição do número 29, de 1929, cujo sumário contém a chamada para o artigo *A pedagogia de Jesus Christo*, de Mario Casasanta.

Embora a quantidade dessas publicações tenha sido no máximo de 10 conteúdos no período (1925-1928), e nos anos (1930-1931) no máximo 5, foi exatamente a partir de 1932 que essa quantidade experimentou um novo crescimento, e elevou-se a 13 neste ano. Daí em diante começou o crescimeto da quantidade destes conteúdos pelos anos subsequentes, e o ensino do catecismo[13] se expandiu para o interior da *Revista do Ensino,* como nunca antes, conquistando mais espaço a cada nova edição. O projeto editorial desenvolvido a partir de 1932 mostrou também que houve o aumento do número de páginas destinadas a tratar da pedagogia nova católica.

Considerando que foi a partir do número 74, que se intensificaram o volume das publicações católicas, Biccas (2008, p. 110) indagou: "REVISTA OU CATECISMO?" pois, a *Revista do Ensino*, de finalidades didático-pedagógicas, assumira claramente as feições de um manual de catequese. As lições de catecismo nela publicadas são da autora Maria Luiza de Almeida Cunha, que as escreveu

[13] Segundo Orlando (2008), o padre Álvaro Negromonte tornou-se referência no ensino de catecismo nas Escolas Normais, em seu projeto catequético ele se mostrava a favor da união da tradição com a modernidade; conservar a tradição significava preservar os princípios religiosos, e aderir a modernidade significava adequar esses princípios fazendo-se a conciliação por meio da proposta da Escola Nova Cristã.

enquanto era Assistente Técnica da Educação na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte. Estas lições iniciam no número 74 (1932), e ocupam 8 páginas com 7 lições; que têm continuidade no número 75 (1932), que ocupam 7 páginas, com outras 6 lições; e finalizam no número 76 (1932), com outras 7 lições que se utilizaram de 10 páginas ao todo. A seguir, há um exemplo de como essas lições de catecismo se apresentavam no interior do periódico:

IMAGEM 1 - LIÇÃO 14, A VIDA DE JESUS E O ENSINO DO CATECISMO, N. 76



A VIDA DE JESUS E O ENSINO DO CATECISMO

(COM APROVAÇÃO ECLESIASTICA)

por D. Maria Luiza de Almeida Cunha.

(Conclusão)

14.ª LIÇÃO

A Eucaristia.

"E o Verbo se fez carne e habitou entre nós".

Repetimos hoje as palavras do apostolo São João, porque vamos ainda tratar do mesmo assunto: Jesus na Santa Eucaristia.

Narrativa

Foi na vespera da sua morte que Jesus operou pela primeira vez este milagre.

Durante a sua vida publica, Jesus tinha feito muitos milagres: por duas vezes multiplicou o pão no deserto; acalmou as tempestades; perdoou os pecadores e ressuscitou os mortos. Tudo isso fizera para provar aos homens que os amava, que era Deus; entretanto, apesar de tudo isso, os judeus contemporaneos de Jesus não acreditaram nele e o condenaram a morrer na Cruz.

Dogma — Jesus instituiu a Eucaristia

Jesus, que conhecia todo o Futuro, porque é Deus, teve pena de

Fonte: Revista do Ensino, (CUNHA, 1932, p. 9).

Analisou-se que, as lições do catecismo conquistaram um espaço editorial considerável, pois, a média de páginas dos demais conteúdos que tratavam da educação era de 1 a 3 páginas somente, contudo, tais lições de catecismo chegaram a ocupar de 7 a 10 páginas a cada edição. Estas lições eram ilustradas, e se apresentavam como proposta para o ensino religioso em sala de aula, que estimuva os professores a pôrem em prática os princípios da pedagogia de Jesus Cristo.

Retomando o gráfico explicitado, verificou-se em termos gerais que, o período (1932–1934) (cor azul no gráfico) pode ser entendido como o auge do crescimento da quantidade de conteúdos pedagógicos católicos publicados na *Revista do Ensino*. As edições de 1932 exibem o total de 13

publicações; em 1933, exibem o total de 23 publicações; e em 1934, foram publicados o total de 20 conteúdos. E, embora os anos de 1935, 1936 e 1937 tenham apresentado queda na quantidade de textos (decrescendo para 7, 4, 3, respectivamente), em 1938 houve outro aumento, com 10 publicações. No ano de 1939, a quantidade de textos diminui para 6, e em 1940, somente 1 texto foi publicado. Diante dessas oscilações, em termos gerais compreendeu-se que, apesar da quantidade destes conteúdos terem sofrido variações em suas quantidades totais a cada ano, é necessário ressaltar que tais publicações sempre se fizerem presentes em cada um dos anos do período (1925-1940).

Além disso, verificou-se também que, o período (1932–1939), (vide cor cinza no gráfico), foi o período em que houve o maior crescimento do volume desses textos educacionais católicos, cujo destaque vai para a elevação da extensão de páginas. Isso mostra que, durante esse recorte histórico o ideário católico adquiriu espaço para veicular longos conteúdos didáticos. E ao considerar o número mínimo e máximo de páginas que tais publicações ocupavam (vide cor cinza e laranja no gráfico), verificou-se em termos gerais, que durante toda a história da *Revista do Ensino*, o recorte (1932-1939) foi o período que mais apresentou crescimento na quantidade páginas destinadas a disseminar os pressupostos educacionais católicos, com publicações extensas que chegavam a ocupar entre 9, 11, 13, 15, 17, e até 19 páginas na revista.

Deste modo, em suma analisou-se que o período (1932–1939) exibiu tanto um crescimento progressivo da quantidade destes textos, quanto um aumento do volume de páginas nas publicações localizadas.

Analisando esse panorama geral das publicações de sentido religioso católico encontradas, comprendeu-se que as representações assumidas pelo ensino religioso nesse periódico significavam o ensino do catecismo, e o ensino da pedagogia de Jesus Cristo entrelaçados com com a pedagogia nova. A seguir exibe-se um quadro com a localização dos conteúdos que materializaram a conciliação destas duas propostas pedagógicas traduzidas na Escola Nova Cristã pelo periódico.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DOS CONTEÚDOS QUE TRATAM SOBRE A ESCOLA NOVA CRISTÃ NA *REVISTA DO ENSINO* (1925-1940)

ANO	NÚMERO	AUTOR	TÍTULO	ASSUNTO	N. DE PÁGINAS
1929	n. 29	Mario Casasanta	*A Pedagogia de Jesus Christo*	"[...] <<Deixae vir a mim os pequeninos e não os estorveis, porque deles é o Reino de Deus>> [...] Vamos para a Escola Nova. (p. 85)	p. 80-85 (5 páginas de conteúdo católico)
1929	n. 36	Revista do Ensino	*A aula da escola activa*	"[...] A escola activa está dentro das paginas da reforma do ensino. [...]	p. 83

				Encontreis a referida escola do "Catecismo da Escola Activa"'.	(trecho católico)
1930	n. 45	Oscar Arthur Guimarães (Assistente techinico do ensino)	*Escola Nova* (Palavras pronunciadas na Escola Normal de Juiz de Fora)	"[...] os preceitos de uma profissão de fé. A lealdade desse pacto, firmado em hora de grande enthusiamo [...] obriga a pregar qual novo apóstolo, opportuna, inoportunamente, os ideaes da Escola Nova [...]	p. 70-71 (2 páginas de conteúdo ligado ao tema da Escola Nova Cristã
1932	n. 77	Marie Fargues	*CATECISMO*	"Infelizmente, se os catecismos dos pequeninos envolvessem ao modo de um "um jardim do Menino Jesus", uma porção muito pequena de crianças seria beneficiada. Um número maior poderia cursar, Se existisse "a escola Declory do Menino Jesus" (infelizmente o dr. Declory não previu isso..) [...] amostras de toda sorte referentes a religião [...]. (p. 82)	p. 68-82 (15 páginas de conteúdo católico)
1932	n. 78	Guerino Casasanta	*A Escola Ativa e a Escola Cristã* Discurso de paraninfo às diplomandas do Colégio "N. S. Auxiliadora", de Ponte Nova	Neste texto são descritas passagens bíblicas, e os milagres de Jesus, em que o autor recomenda que na Escola Nova estes ensinamentos de Jesus deveriam figurar os problemas do ensino escolar.	p. 19-25 (7 páginas de conteúdo que defendem a Escola Nova Cristã)
1932	n. 78	Mauricio Murgel	*Discurso de paraninfo às diplomandas do Colégio "Sagrado Coração de Jesus", da Capital*	Neste texto, o autor substituiu ao Secretário da Educação Noraldino de Lima, e defende que a Escola Nova esteja alinhada aos ensinos de Jesus Cristo.	p. 25-31 (6 páginas de conteúdo com trechos católicos)
1933	n. 79	José Maria Paradas (Assistente técnico do ensino)	*Daqui e dali: A Escola Nova* José Maria Paradas – Conferência realizada no Grupo Escolar "Dr. W Braz", de Baependi	"Ruiu o edifício da velha escola [...] Façamos surgir destas ruínas a brilhante, a esplendorosa Escola Nova [...] A cabeça idealizadora de Francisco Campos e o braço realizador de Mario Casasanta fizeram brilhar nesta bendita terra mineira [...] (p. 56-57) "[...] a reforma da mentalidade humana; dizei como Jesus: "Deixai vir a mim os pequeninos". (p. 59)	p. 54-59 (trecho católico)
1933	n. 82	Leticia Chaves Gomes	*COLABORAÇÃO* disciplina escolar	[...] Liberdade que Deus nos deu [...] (p. 5). [...] Jhonatas Serrano, o grande escritor católico, no seu livro "A Escola Nova", diz o seguinte quanto à disciplina: O mestre mais respeitado [...] É o que se faz querido e persuasivo pela bondade, sem fraquezas e sabe crear o ambiente de alegria e amor ao trabalho" (p. 6-7).	p. 4-7 (4 páginas voltadas para as professoras contendo trechos católicos)

1933	n. 92	J. Madureira	*COLABORAÇÃO* palestrando com professores	[...] A base, o alicerce profundo e inabalável da verdadeira educação moral, nós o encontramos hoje na escola nova – é o decálogo, são os Evangelhos [...] é a disciplina da escola nova"	p. 6-7 (2 páginas com conteúdo católico
1933	n. 92	Leonilda Montandon	Educação moral nas escolas	Neste texto a autora defende que a Escola Nova sem o catecismo fatalmente irá fracassar	p. 26-29 (trechos católicos a favor da Escola Nova)
1933	n. 94	Dom Joaquim Silverio de Souza	NOTICIARIO: deve a escola nova renegar a escola tradicional? Conferencia de Dom Joaquim Silverio de Souza, Arcebispo de Diamantina, na Escola de Aperfeiçoamento	O autor fala da educação religiosa no passado, dos jesuítas, dos papas, da Escola Nova, e afirma ser contra à Escola sem Deus, e contra a coeducação, defendendo com veemência a educação religiosa, e que a Escola Nova não deve renegar a escola tradicional, ao contrário, deve seguir os princípios da educação cristã.	p. 49-67 (18 páginas de conteúdo católico)
1933	n. 97	Manuel Casasanta	*Jesus-Christo na escola* Discurso do paraninfo, como representante do sr. Guerino Casasanta, Inspetor Geral da Instrucção, ás diplomandas do Colégio "Santos Anjos", de Varginha	"O CONCEITO CRISTÃO DA NOVA ESCOLA Respeitando a espontaneidade das crianças a nova escola obedece à letra dos Evangelhos. (p. 48) "Elegendo-se Jesus-Christo como o seu único e verdadeiro ideal, está a exigir-vos a nova escola, esta nobilíssima tarefa: infundir as virtudes inestimáveis de simpatia, solidariedade e cooperação [...] tornando os homens mais polidos e a sociedade mais feliz" (p. 51)	p. 47-51 (5 páginas com conteúdo católico)
1934	n. 102	João Batista Santiago	*A divulgação dos ideais da escola renovada*	Este texto defende que a Escola Nova deve estar apegada ao catolicismo	p. 11-13 (3 páginas de conteúdo católico)
1934	n. 104	Honorio Armond	*O sentido da renovação*	Este texto defende que o sentido da renovação está na Escola Nova adotar os princípios cristãos do catolicismo	p. 42-48 (7 páginas de conteúdo católico)
1934	n. 105	Lombardo Radice	*Adolphe Ferrière e a Escola Ativa*	"O progresso espiritual leva a crença do egocentrismo subjetivo a Deus! Deus imanente, Deus transcendente, Absoluto [...] (p. 46)	p. 46 (trecho católico da Escola Ativa)
1936	n. 128-133	Dulce Botelho Junqueira	*Uma interpretação da Escola Nova*	Neste texto a autora defende que a Escola Nova esteja aliada à consciência da presença de Deus e da religião	p. 45-47 (3 páginas de conteúdo católico
1936	n. 128-133	Irmã Olga (profa. de methodologia do equiparato	*Escola Nova Christã* (palestra realizada no grupo escolar de Araguary)	"A Igreja Cathólica comndena a Escola Nova? [...] A Igreja Catholica, em accordo aliás, com todos os pedagogos criteriosos, não é contra os princípios da Escola	p. 64-76 (13 páginas de conteúdo que defende a

		normal de Araguary)		Nova, que são seus proprios principios [...]" (p. 73)	Escola Nova Cristã)
1938	n. 149-151	Abel Fagundes	Acêrca de Livros...	[...] sabemos quão recente é a aceitação da Escola Nova pela Igreja, que, entretanto foi deveras, a muitos respeitos, uma precursora [...]" (p. 195)	p. 190-200 (11 páginas de conteúdo sobre o ensino religioso)

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base na *Revista do Ensino* (1925-1940), 2021.

A partir deste quadro, pode-se comprender que as representações sobre o ensino religioso católico, veiculadas pela *Revista do Ensino* estão vinculadas à Escola Nova Cristã, e expressaram a conciliação da pedagogia nova com a pedagogia católica verificada nos enunciados destacados acima. Em termos gerais, a incisão do ideário católico nas páginas do periódico desenvolveu-se atrelada às recomendação sobre a pedagogia moderna. Nas publicaçãoes explicitadas no quadro acima houve a clara conciliação da proposta da Escola Nova com a proposta da educação católica, traduzida explicitamente nos textos que recomendavam a Escola Nova Cristã, a Escola Nova Católica, o catecismo da Escola Activa, o evangelho da Escola Nova, etc. Além disso, pôde-se notar que a maioria das publicações acima, que abordavam essa temática ocupavam muitas páginas no interior do periódico, com conteúdos que chegaram a 11, 13, 15, e até 18 páginas .

Em linhas gerais, os resultados demonstraram que os conteúdos católicos foram tão aceitos pela direção da revista, que incidiram sobre todos os quinze anos editoriais (1925-1940), e mesmo com variações na quantidade das publicações, o ideário católico jamais deixou de se fazer presente em cada ano, e de forma privilegiada conquistou publicações extensas para a divulgação do ensino religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa demonstrou-se como o ideário católico conquistou espaço editorial nesse impresso pedagógico oficial do Estado, a *Revista do Ensino* de Minas Gerais. Essa conquista foi intermedida pelas articulações políticas entre as autoridades eclesiásticas com os responsáveis pela imprensa pedagógica oficial mineira. Por meio da colaboração mútua entre o clero católico com as autoridades políticas estaduais constitídas durante os governos Mello Vianna, Antônio Carlos, Olegário Maciel e Benedito Valadares, os conteúdos católicos foram aceitos e amplamente publicados. Além dessa coloboração somam-se as boas relações políticas da Igreja estabelecidas com o governo de Getúlio Vargas.

Neste contexto de articulação, a Igreja também recebeu o apoio de autoridades educacionais como Francisco Campos, Mario Casasanta, Noraldino de Lima, Guerino Casasanta, Manuel Casasanta (assistente técnico da educação), dentre outros, e tais alianças político-educacionais propriciaram-lhe uma abertura singular na imprensa educacional oficial.

Deste modo, mesmo que a República no Brasil fosse laica constitucionalmente, em Minas Gerais a Igreja Católica encontrou uma sociedade de tradição religiosa conservadora, e também sucessivos governos estaduais dispostos a colaborem com seus interesses. Assim esta conjuntura favorável acabou reverberando na educação, e na imprensa pedagógica do estado. Portanto, considerou-se que o ideário católico não apenas incidiu sobre a *Revista do Ensino*, como também beneficiou-se desse veículo de comunicação para disseminar os seus pressupostos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **O Horizonte**, Belo Horizonte, n. 763, abr, p. 6. 1931.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil**: um estudo de mentalidade ideológica. São Paulo: Paulinas, 1986.

AZZI, Riolando. **A neocristandade**: um projeto restaurador. História do pensamento católico. v. 5. Paulus: São Paulo, 1994.

AZZI, Riolando. O início da restauração católica no Brasil: 1920–1930. **Síntese Revista de Filosofia**, v. 4, n. 10, p. 61–89. 1977. Disponível em: http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2398 Acesso em: 09 jun. 2021.

AZZI, Riolando. O fortalecimento da restauração católica no Brasil (1930–1940). **Síntese Revista de Filosofia**, v. 6, n. 17, p. 61–89. 1979. Disponível em: http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2291 Acesso em 09 jun. 2021.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931–1935). **Cadernos ANPEd**, n. 1, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, p. 41–60. 1989. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.7_dez_1994.pdf Acesso em: 09 jun. 2020.

CASASANTA, Guerino. A disciplina que nos convém. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n. 97, dez, p. 33-34. 1933.

CASASANTA, Guerino. Noticiário: Semana de Educação em São João Del-Rei. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n. 89, jun, p. 38. 1933.

CASASANTA, Mario. A caminho do ideal. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 4, n. 78, dez, p. 19. 1932.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, jul-dez, p. 115–130. 1996. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/83 Acesso em: 09 jun. 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural***:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1998.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16. 1995.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos Coelho. A Escola Nova Cristã em Minas Gerais divulgada pela Revista do Ensino (1925-1940). In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste Reunião Regional da Anped 15 – Reuniões Regionais da ANPEd: Centro-oeste**, 2020, Uberlândia, MG. Anais (on-line). Uberlândia, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/p/centrooeste2020/trabalhos Acesso em 09 jun. 2021.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos Coelho. **Presença do ideário católico na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1940)**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

CUNHA, Maria Luiza de Almeida. A vida de Jesus e o ensino do Catecismo. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 6, n. 76, nov, p. 9. 1932.

CURVELO, Raymundo de Almeida. Ensino Moderno e Religião. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 98-99-100, jan-mar, p. 45. 1934.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade e ensino religioso em Minas Gerais: 1891-2005. In. CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO Luciano Mendes de. (Org.); GONÇALVES NETO, Wenceslau; Carlos Henrique de CARVALHO (Coord.). **História da educação em Minas Gerais da Colônia à República**: volume 3 República. Uberlândia: EDUFU, 2019.

EDUCAÇÃO Moral na Escola. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n. 81, jul, p. 40. 1933.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triangulo Mineiro (1880-1960). In. ARAÚJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

MAGALHÃES, Zina. Disciplina na liberdade. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 106, set, p. 29. 1934.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Um estudo histórico sobre o catolicismo militante em Minas entre 1922 e 1936**. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 1990.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã***:* a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937-1965). 2008. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A luta dos católicos pela escola em Minas Gerais nos anos 30. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação UFMG, n. 17, jun. 1993.

SANTOS, Lúcio José dos. Pedagogia da Obediência. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 2, n. 19, dez, p. 403-404. 1926.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Victor. **Minas Geraes em 1925**. Bello Horizonte: Imprensa Official, 1926.

SOUTO, Adilour Nery. **Entre o prescrito, o lido e o possível**: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946. 2019. 200 f. (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan-jun, p. 31–50. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100003 Acesso em 09 jun. 2020.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **Atlas histórico do Brasil**: Afonso Penna. FGV CPDOC, 2016. Disponível em: https://atlas.fgv.br/verbetes/afonso-pena Acesso em 19 jun. 2020.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O DIREITO À PAZ E O FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

THE RIGHT TO PEACE AND STRENGTHENING THE CULTURE OF PEACE THROUGH HUMAN RIGHTS EDUCATION

Recebido em: 20/08/2021
Aceito em: 06/09/2021

Paulo Henrique Miotto Donadeli [1]

Resumo: O presente artigo faz uma reflexão sobre a necessidade de promover a Cultura de Paz, por meio da educação em Direitos Humanos, de forma permanente e em todos os níveis de ensino, como forma de transformar a mentalidade social e individual, permitindo um caminho seguro na efetivação do Direito à Paz, como um direito universal e indispensável a dignidade humana. O artigo analisa o conceito do Direito à Paz e sua vinculação com a Cultura de Paz, na ordem internacional, de acordo com a Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz, de 1984, e a Declaração sobre uma Cultura de Paz, de 1999, ambos documentos da Organização das Nações Unidas, que refletem os objetivos da Carta de 1945 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O artigo enfoca a Cultura de Paz como um conjunto de crenças, atitudes e regras que instruem e regulam o comportamento social e humano, baseados no combate a todas as formas de violência, no respeito as diferenças, no diálogo e na cooperação, na preocupação constate de promover os direitos humanos e a igualdade entre as pessoas, na busca do desenvolvimento social e econômico para todos, no desejo de justiça social, de democracia e de solidariedade entre os povos, assegurando os princípios da ordem internacional de respeito à soberania, a autodeterminação, a integridade e independência dos Estados. Com isso, espera-se trazer uma contribuição para o debate educacional sobre o ensino dos valores, utilizam-se da metodologia descritiva bibliográfica e do método dogmático jurídico.

Palavras-chave: Direito à Paz; Cultura de Paz; Ordem Internacional; Educação em Direitos Humanos.

Abstract: This article reflects on the need to promote the Culture of Peace, through human rights education, permanently and at all levels of education, as a way to transform the social and individual mentality, allowing a safe path in the realization of the Right to Peace, as a universal and indispensable right to human dignity. The article analyzes the concept of the Right to Peace and its link with the Culture of Peace, in the international order, in accordance with the 1984 Declaration on the Right of Peoples to Peace and the 1999 Declaration on a Culture of Peace both documents of the United Nations, which reflect the objectives of the 1945 Charter and the 1948 Universal Declaration of Human Rights. The article focuses on the Culture of Peace as a set of beliefs, attitudes and rules that instruct and regulate social behavior and human rights, based on the fight against all forms of violence, on respect for differences, on dialogue and cooperation, on the constant concern to promote human rights and equality among people, on the search for social and economic development for all, on the desire of social justice, democracy and solidarity among peoples, ensuring the principles of the international order of respect for sovereignty, self-determination, integrity and independence of States. With this, it is expected to bring a contribution to the educational debate on the teaching of values, using the bibliographic descriptive methodology and the dogmatic legal method.

Keyword: Right to Peace; Culture of Peace; International Order; Human Rights Education.

[1] Pós-doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto. Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Franca. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, Passos. paulo.donadeli@uemg.br

INTRODUÇÃO

O Direito à Paz é um direito humano indispensável para a sobrevivência social e para a efetivação de uma vida plena em dignidade, pois é o direito das pessoas viverem em uma situação ou circunstância de sossego, calmaria e tranquilidade. O assunto é muito discutido no âmbito do Direito Internacional Público, pois o Direito à Paz é fundamental para à promoção da segurança entre os povos e do desenvolvimento das nações.

No campo das relações internacionais o Direito à Paz é diretamente correlacionado a ausência de guerras ou a vedação do uso da força armada na resolução de conflitos de qualquer natureza entre os Estados Soberanos. Mas, o Direito à Paz não é um desejo somente da comunidade internacional, mas das sociedades internas dos Estados, que buscam uma vida em harmonia para que possam desenvolver suas potencialidades, sem hostilidades e sem violências e com tolerância e respeito as individualidades e a diversidade humana.

Nesse sentido, a efetivação da Paz deve ser um objetivo permanente de toda ação política, por ser uma instituição de direito que vai muito além de uma questão de segurança nacional (SANTOS; GARCEZ, 2019). O direito à paz, então, deve ser visto como a manutenção das condições de vida civilizada, de modo a resolver o problema das múltiplas formas de violência e encetar a construção do ideal cosmopolita de comunidade de todos os povos (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2010, p. 849). Num mundo multicultural e totalmente desigual e excludente, falar em paz plena parece um caminho difícil de alcançar. Por isso, é preciso construir uma Cultura de Paz em todas as sociedades, para que a paz seja um sentimento e um desejo coletivo, não só uma ação de Estado.

O presente artigo busca contribuir para o debate em torno da construção do Direito à Paz, seja na sociedade internacional, seja na sociedade interna de cada Estado, a partir do fortalecimento da Cultura de Paz. E um dos melhores instrumento para criar e fortalecer a Cultura de Paz é a educação em Direitos Humanos, que precisa ser uma atividade ou ação constante no ensino regular. Para a construção teórica, utiliza-se da metodologia descritiva bibliográfica e para a interpretação do Direito, emprega-se o método dogmático jurídico.

O DIREITO À PAZ NA ORDEM INTERNACIONAL

A paz é um direito natural que implica em valores implícitos na consciência da humanidade. Estes são "valores providos de inviolável força legitimadora, única capaz de construir a sociedade da justiça, que é fim e regra para o estabelecimento da ordem, da liberdade e do bem comum na convivência universal" (BONAVIDES, 2006). A paz agrega a solidariedade e harmoniza "todas as etnias, de todas as culturas, de todos os sistemas, de todas as crenças e que a fé e a dignidade do homem propugnam, reivindicam e sancionam" (BONAVIDES, 2006).

No estudo da história da sociedade mundial é perceptível que a paz foi muito ameaçada por conflitos e guerras, motivados por diferentes interesses, como lutas por poder, por conquista de territórios, por questões religiosas, por riquezas, por motivos defensivos, travadas entre Estados, ou entre povos de um mesmo país. A Segunda Grande Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, foi um divisor temporal na sociedade internacional, que se valeu do Direito Internacional Público para construir um conjunto de normas internacionais para a garantia da paz mundial, em razão das inúmeras atrocidades cometidas nesse período, que chocaram a humanidade.

> Após o final dessa terrível guerra, o mundo passou a repensar suas ações, estratégias e caminhos e rever posicionamentos que levaram a uma necessidade de relativizar o conceito de soberania em nome da tutela dos direitos humanos, buscando criar uma efetiva proteção à dignidade da pessoa humana. Os Estados Nacionais que até então se aliaram apenas com o objetivo de resguardar seus interesses soberanos e garantir a segurança de seus territórios, assumiram uma tendência de se sujeitar a uma ordem internacional, em nome da paz mundial. O Direito Internacional Público que durante os últimos séculos sempre encontrou resistência dos Estados, por representar uma ameaça ao poder soberano, começou a ganhar força por ser o único meio encontrado pelos Estados para buscar a manutenção da paz, evitando novos conflitos e novos desrespeitos aos direitos humanos (DONADELI, 2021)

A Organização das Nações Unidas foi criada nesse contexto histórico com a missão de garantir a paz universal e tutelar os direitos humanos, mostrando a relação direta entre esses dois objetivos, pois não há paz sem dignidade humana e não há dignidade sem o reconhecimento e a efetivação dos direitos humanos. A atuação da ONU impôs o surgimento de um novo padrão de conduta nas relações internacionais, colocando como preocupações primordiais da sociedade internacional "a manutenção da paz e segurança internacional, o

desenvolvimento das relações amistosas entre os estados, o alcance da cooperação internacional no plano econômico, social e cultural, a criação de uma nova ordem econômica internacional e a proteção internacional dos direitos humanos" (PIOVESAN, 1996. p. 150.)

O trabalho da ONU é fomentar o diálogo nas relações internacionais, buscando as soluções diplomáticas amistosas e a cooperação entre Estados, para equilibrar os interesses no mundo, como meio de se evitar o uso da força contra a integridade territorial ou a independência política de qualquer Estado (PIOVESAN, 1996, p. 150).

> Os interesses divergentes entre os Estados existem, às vezes são menos intensos, às vezes são mais intensos, e, portanto, os conflitos são inevitáveis. Na sociedade internacional não existe uma organização judiciária internacional com jurisdição obrigatória sobre os Estados para dirimir as controvérsias e impor soluções que respeitem os direitos de cada um, conforme as normas do direito internacional. Toda controvérsia é uma porta aberta para a guerra. Para tanto, foram pensados e desenvolvidos mecanismos de soluções de controvérsias, para tentar reduzir as tensões e em buscar o melhor caminho de forma amistosa e sem maiores enfrentamentos. São exemplos de instrumentos de solução pacífica de conflitos: a diplomacia, por meio da negociação direta, das conferências, da mediação, dos bons ofícios; os meios jurídicos, por meio de cortes e tribunais permanentes e a arbitragem internacional (DONADELI, 2021).

A Assembleia Geral da ONU, reafirmando que o propósito da manutenção da paz e da segurança internacional e expressando a vontade de eliminar a guerra da vida da humanidade entendeu, por meio da Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz, adotada na Resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984, "que uma vida sem guerras constitui no plano internacional o primeiro requisito para o bem-estar material, o florescimento e o progresso dos países, e a realização total dos direitos e das liberdades fundamentais do homem" (ONU, 1984).

Desta forma, essa Declaração impôs aos Estados o dever de realizar todos os esforços, nos planos nacionais e internacionais, para sua promoção, de forma a orientar a política estatal na "eliminação da ameaça de guerra, especialmente da guerra nuclear, à renúncia do uso da força nas relações internacionais e ao acordo pacífico das controvérsias internacionais por meios pacíficos de acordo com a Carta das Nações Unidas (ONU, 1984).

Atualmente, mesmo após inúmeros tratados e declarações internacionais, com intensa atuação dos organismos internacionais, a paz enfrenta ameaças. No mundo existem muitos conflitos entre Estados e internamente entre grupos políticos opostos, que geram as guerras

civis. Como também, vários países enfrentam problemas graves de violências urbanas e rurais, fruto de ações do crime organizado, que promovem a intranquilidade social. A cultura do confronto, a intolerância com as diferenças, a exclusão social, os interesses econômicos dominante, as velhas rivalidades ideológicas, são fatores que alimentam os conflitos, fragilizando o direito à paz.

Para que tenhamos uma sociedade internacional pacífica, a primeira regra é o respeito ao princípio da não intervenção, corolário da igualdade moral entre os Estados, na qual todos detém os mesmos direitos e obrigações, devendo um Estado respeitar a soberania e a independência dos demais (JUNIOR AMARAL, 2011, p. 226). Desse princípio decorre o reconhecimento da autodeterminação dos povos, o que impede a interferência interna de um Estado em outro, bem como, a busca constante pela solução pacífica dos conflitos.

> Mas, a construção da paz é mais ampla e complexa que o simples respeito as fronteiras do Estado e aos seus interesses internos nacionais. Não existe paz sem a tutela dos direitos humanos. Um mundo desigual socialmente e economicamente, um mundo que não respeita as diferenças culturais e religiosas, um mundo em que não resguarda o valor da dignidade humana e que não elimina todo o tipo de exploração e violência com o ser humano, não consegue construir a paz entre os povos (DONADELI, 2021)

Assim, a promoção e a efetivação dos Direitos Humanos em sua acepção completa, que envolve os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, de forma universal, interdependente e indivisível, combinando o discurso liberal e o discurso social, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade, fomentando a dignidade da pessoa humana e reconhecendo que todos os seres humanos são merecedores do mesmo respeito, independentemente da classe, raça, gênero, religião ou nacionalidade a que pertençam, é o caminho sustentável para a construção da paz mundial entre os povos. Sem a concepção do bem comum fundamentada nos direitos humanos não haverá paz. Isso é o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948.

Também, é importante acrescentar com instrumento para a construção da paz mundial duradoura o reconhecimento que os Estados Soberanos não são autossuficientes, precisando da ajuda e colaboração de outros Estados para se desenvolverem. A cooperação internacional visa o progresso da humanidade e do desenvolvimento social, econômico e cultural dos povos, devendo os Estados prestarem assistência mútua para a promoção do bem-estar geral.

A cooperação pode ser de natureza política, social, econômica, cultural, estratégica, defesa, humanitária, entre outras (LOPES, 2009, p. 4).

O artigo 4º da Constituição Federal consagra os princípios da ordem internacional, mostrando que o Brasil tem uma preocupação e uma tradição na construção da paz universal, no fortalecimento das relações amistosas e colaborativas entre o Brasil e as demais nações componentes da sociedade internacional (SILVA, 2005, p. 50).

A defesa da paz como um princípio norteador das relações internacionais do Estado brasileiro é a comprovação de que o constituinte reconheceu o Direito à Paz como um direito fundamental de quinta geração ou dimensão (as gerações antecedentes compreendem direitos individuais, direito sociais, direito ao desenvolvimento, direito à democracia). "E, como todo princípio na Constituição, tem ele a mesma força, a mesma virtude, a mesma expressão normativa dos direitos fundamentais" (BONAVIDES, 2006).

A CULTURA DE PAZ

A Cultura é uma manifestação de determinada sociedade, num dado momento, fruto dos comportamentos adquiridos pelo grupo ao longo dos tempos, que revela um quadro de normas, tradições, crenças, atitudes e de valores que determinam à representação que uma sociedade faz de si mesma, bem como, instruem e regulam o comportamento humano.

> Assim, como o pensamento humano é baseado em uma troca pública, coletiva e contínua de símbolos e significantes – palavras, gestos, linguagens, objetos, etc. – a cultura serve tanto para exteriorizar quanto para interiorizar experiências que autoafirmam e auto-orientam a vida de cada indivíduo nos contextos em que vive. Se não fosse dirigido por padrões culturais, o comportamento humano seria virtualmente ingovernável e a totalidade desses padrões é condição essencial para sua existência. A compreensão de que o homem é um ser incompleto e dependente da cultura define a sua capacidade de aprender, assim como a sua necessidade de aprender para se comportar e se reconhecer como um ser humano (SANTOS; GARCEZ, 2019).

A cultura não é um elemento socialmente estático, mas pode ser modificada com o passar do tempo. Se não houver um trabalho constante de fortalecimento de determinados valores, a sociedade pode ser influenciada por outras ideias, gerando uma transformação cultural. Existe a possibilidade de surgirem distintas culturas numa mesma sociedade, num dado momento da história. Não existe uma cultura única nacional, mas existem valores

amplamente difundidos e compartilhados que formam uma cultura dominante (DONADELI, 2014, p. 363).

"A gênese da cultura, assim como sua manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais" (SANTOS; GARCEZ, 2019). Assim, a cristalização da cultura se faz através das instituições: família, escola, meio de trabalho, partidos políticos e a imprensa. A família é onde a criança recebe diretamente um conjunto de normas, de valores, que forma sua primeira bagagem social. Depois vem a escola que transmite muitas referências baseadas na reflexão e na crítica. Em seguida, vêm as influências adquiridas em diversos grupos da convivência cotidiana, como o meio de trabalho, de lazer. A mídia, também, tem um papel relevante na difusão de representações e na formação da opinião. Mas, nenhum destes vetores tem ação exclusiva, por vezes, são até influências contraditórias. A difusão de temas, modelos e normas acabam interiorizadas, o que geram as ideias e os comportamentos, que evoluem no meio social (BERSTEIN, 1998).

Na Declaração sobre uma Cultura de Paz aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de setembro de 1999, de acordo com os objetivos e princípios enunciados na Carta de 1945, e ainda, fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e em outros instrumentos internacionais, considera que "posto que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens onde devem erigir-se os baluartes da paz". Desta forma, reconhece que a "paz não é apenas a ausência de conflitos, mas que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos" (ONU, 1999).

"A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam permeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas" (OLIVEIRA, 2006). Ela começou a se fortalecer com o final da guerra fria, expressando uma profunda preocupação pela persistência e a proliferação da violência e dos conflitos em diversas partes do mundo, e pela necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e intolerância, inclusive aquelas baseadas em raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem nacional, étnica, condição social ou de outra natureza (ONU, 1999).

A ONU por meio da Resolução 52/15, de 20 de novembro de 1997, proclamou o ano 2000 como o "Ano Internacional da Cultura de Paz", e pela Resolução 53/25, de 10 de

novembro de 1998, consagrou o período 2001-2010 como a "Década Internacional para uma Cultura de Paz e não-violência para as crianças do mundo", como forma de promover uma mudança cultural no mundo, chamando atenção de toda comunidade internacional para agirem em prol do fortalecimento de um padrão novo de comportamento, que prestigie a paz nas relações humanas, sociais e econômicas (ONU, 1999).

No artigo 1º da referida Declaração define a Cultura de Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

> a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
> b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
> c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
> d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
> e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras;
> f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
> g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
> h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
> i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz. (ONU, 1999)

A Declaração, em seu artigo 2, afirma que o pleno desenvolvimento de uma Cultura de Paz somente será possível quando esses valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida voltados ao fomento da paz forem uma preocupação de todas as pessoas, grupos e nações. O fortalecimento da Cultura de Paz depende diretamente das ações governamentais, do comprometimento da sociedade civil, dos meios de comunicação, dos grupos religiosos, das universidades e dos intelectuais, da classe artística e cultural, dos sindicatos e associações, e de cada pessoa.

A Cultura de Paz somente será fortemente disseminada quando a sociedade viver um tempo de pleno desenvolvimento econômico e social sustentável, por meio do combate a todas as formas de exclusão social, erradicando a pobreza, reduzindo a desigualdade e promovendo o acesso de todos as benesses sociais, distribuindo equitativamente as riquezas

mundiais, fomentando a igualdade entre gêneros, reduzindo a violência e a criminalidade, acabando com todo tipo de dominação e formas de exploração, e, essencialmente, respeitando e protegendo os direitos humanos de todos, em todas as suas dimensões, desde as liberdades civis e políticas, até os direitos de natureza econômica, social e cultural, entre outras ações de cooperação e ajuda mútua entre os povos.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ

É preciso muitos esforços para a promoção do valor da paz no pensamento social. "A paz existe no interior cada um de nós e precisa ser, antes de mais nada, despertada em nosso interior, o que requer uma educação com este propósito" (SANTOS; GARCEZ, 2019). Desta forma, para a construção de "uma Cultura de Paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não violento (por meio de acordos) e não de modo hostil" (SANTOS; GARCEZ, 2019).

A Declaração sobre uma Cultura de Paz pontua que a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz, especialmente a educação sobre os direitos humanos.

> A Educação para a Paz tem emergido, na interlocução da comunidade internacional, como uma alternativa eficaz e significativa de promover uma conscientização dos Direitos Humanos, que acompanhados de uma Cultura de Paz, proporcionará o Desenvolvimento e combaterá a violência social e estrutural. Tarefa mundial, exigência indiscutível, componente importante dos programas educativos, são alguns dos atributos referidos à educação para a paz (SANTOS; GARCEZ, 2019).

No Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, a ONU estabeleceu alguns objetivos, estratégias e definiu os agentes principais para pôr em prática o fortalecimento das ações de Cultura de Paz, arrolando um conjunto de medidas para promover uma Cultura de Paz por meio da educação:

> a) Revitalizar as atividades nacionais e a cooperação internacional destinadas a promover os objetivos da educação para todos, com vistas a alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico, e promover uma Cultura de Paz;
> b) Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação;

> c) Preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz;
> d) Zelar para que haja igualdade de acesso às mulheres, especialmente as meninas, à educação;
> e) Promover a revisão dos planos de estudo, inclusive dos livros didáticos, levando em conta a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia de 1995, para o qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura prestaria cooperação técnica, se solicitada;
> f) Promover e reforçar as atividades dos agentes destacados na Declaração, em particular a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, destinadas a desenvolver valores e aptidões que beneficiem uma Cultura de Paz, inclusive a educação e a capacitação na promoção do diálogo e do consenso;
> g) Estimular as atividades em curso das entidades ligadas ao sistema das Nações Unidas a capacitar e educar, quando for o caso, nas esferas da prevenção dos conflitos e gestão de crises, resolução pacífica das controvérsias e na consolidação da paz após os conflitos;
> h) Ampliar as iniciativas em prol de uma Cultura de Paz empreendidas por instituições de ensino superior de diversas partes do mundo, inclusive a Universidade das Nações Unidas, a Universidade para a Paz e o projeto relativo ao Programa de universidades gêmeas e de Cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (ONU, 1999).

A escola além de ensinar os conteúdos clássicos e básicos, como os conhecimentos de língua português, matemática e geografia, deve mostrar a importância dos direitos humanos na prática de vida de todos e ensinar valores, como respeito as pessoas, a dignidade humana, a honestidade, a solidariedade, a responsabilidade social, a tolerância, o diálogo, a paciência, a pacificação dos conflitos, o repúdio à violência, entre outros, difundindo a necessidade de defendê-los para a construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária. O ensino nas escolas, em todos os níveis e modalidades, deve formar cidadãos amantes dos direitos humanos e da paz.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, vinculou o conceito de educação a uma forma mais abrangente do que a mera instrução e consagrou as finalidades da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. É preciso garantir que as pessoas tenham uma formação integral, que vai além dos conhecimentos técnicos-científicos, mas que possibilite principalmente a difusão dos valores humanísticos, sociais e éticos, como forma de criar um ambiente adequado para a vida em coletividade.

> A formação integral da pessoa humana é, pois, a finalidade precípua destacada pela nossa lei maior, e ela, por si só, na expressão “pleno desenvolvimento”, já inclui, logicamente o desenvolvimento político (preparação para o exercício da cidadania) e

> o desenvolvimento social do educando que lhe abrirá as portas para o sucesso econômico (ou, no mínimo, para a sua sobrevivência como pessoa qualificada para o trabalho). No entanto, nossos legisladores maiores fizeram questão de detalhar a matéria tornando-a bem explícita, talvez para deixar claro que tal conceituação dos fins da educação não se resume a um beletrismo humanista, nem a um conceito tecnocrático ou uma definição ideológica (MOTTA, 1997, p. 168)

O art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispõe que os conteúdos curriculares deverão observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social e dos cidadãos. Educar para a paz está dentro desse contexto, cabendo a escola descontruir valores contrários ao pensamento humanístico, como: "a competitividade, o individualismo, o materialismo e consumismo, o desrespeito à vida e às diversidades, a desonestidade através da mentalidade de que é correto "ser esperto" e "levar vantagem", entre outros", (VIZENTIM, 2021, p. 3). Desta forma, a educação para a paz, pode estimular nas pessoas e nas comunidades a:

> criar padrões de não violência; buscar estabelecer relações com grupos e organizações que se dediquem à paz; buscar consensos favoráveis à paz; captar e capacitar pessoas para que trabalhem em prol da causa da paz; rejeitar preconceitos e estereótipos para que seja possível aceitar as diferenças; aceitar os conflitos como existentes e inevitáveis e aprender a resolvê-los sem violência; minimizar a possibilidade de agressão; e abominar a violência em todas as suas manifestações e possibilidades (SANTOS; GARCEZ, 2019).

É preciso ter no currículo a Disciplina de Cidadania e Direitos Humanos, com um conteúdo que promova os direitos humanos, trabalhando temas interdisciplinares com a História, a Sociologia, a Literatura, a Filosofia, a Psicologia, a Geografia, sempre focando que o aluno é um sujeito de direitos e um ser coletivo que depende do grupo para seu desenvolvimento pleno da sua personalidade, e que somente em um estado de paz é possível alcançar efetivamente a cidadania, as liberdades e a dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aspiração de todos os povos de eliminar a guerra do mundo e efetivar a paz duradoura somente poderá ser alcançada por meio da garantia ao desenvolvimento de todas as nações e a realização dos direitos e das liberdades fundamentais para todos os povos. A paz não pode ser uma meta coadjuvante, mas deve ocupar o espaço de destaque entre as

preocupações sociais e políticas. É preciso entender que somente se alcança uma paz duradoura e uma sociedade menos violenta e mais compreensível e tolerante, se realmente ocorrer um fortalecimento da cultura de paz, na qual os valores, atitudes, estilos de vida, as estruturas políticas, econômicas, jurídicas e as relações políticas internacionais sejam movidos pelo desejo e pelo amor ao Direito à Paz.

A Cultura da Paz é a expressão que melhor traduz o desejo de grande parte da humanidade: "justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política" (OLIVEIRA, 2006).

Promover a cultura de paz é trabalhar constantemente pela transformação das mentalidades. O fortalecimento da Cultura de Paz é um desafio constante, como é a questão da efetividade dos Direitos Humanos e do desenvolvimento social, tanto no âmbito nacional como internacional. É importante reconhecer a relevância da Cultura de Paz como política pública educacional, a ser permanentemente exercitada dentro dos Sistemas de Ensino. Mas, a Cultura de Paz somente será efetiva quando todos sentirem como agentes desse processo histórico, conscientes dos seus direitos e deveres, e das responsabilidades para a fomentação de um mundo mais seguro, mais igual e mais justo.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, G. E. do Nascimento e; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de direito internacional público**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

BONAVIDES, Paulo. **O direito à paz**. Folha de São Paulo. São Paulo, 03 de dezembro de 2006.

DONADELI, Paulo Henrique Miotto. A construção histórica do direito à paz na ordem internacional e a disciplina jurídica do uso das armas nucleares após a Segunda Guerra Mundial. **Revista Científica Eletrônica Estácio**, v. 1, p. 77-85, 2013. Disponível em: http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/ Acesso em: 04 Jul. 2021.

DONADELI, Paulo Henrique Miotto. Cultura política republicana e o código penal de 1890. **História e Cultura**, Franca, v.3, n.3 (Especial), p. 360-375, dez. 2014.

JUNIOR AMARAL, Alberto. **Curso de direito internacional público**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOPES, Inez. Breves considerações sobre os princípios constitucionais das relações internacionais. **Consilium Revista Eletrônica de Direito**, Brasília n.3, v.1 jan/abr 2009.

MOTTA, Elias. **Direito educacional**: educação no século XXI. Brasília: UNESCO, 1997.

OLIVEIRA, Ariana Bazzano de. Direitos humanos e cultura da paz: uma política social de prevenção à violência. **Serviço Social em Revista**, Universidade Estadual de Londrina. Volume 8, Número 2, Jan/Jun 2006 Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2_ariana.htm Acesso em: 29 Jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração sobre uma Cultura de Paz, Aprovada em 13 de setembro de 1999.** Disponível em: http://comitepaz.org.br/index.php/documentos-internacionais/ Acesso em: 6 Jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz Adotada pela Assembleia Geral em sua Resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-sobre-o-direito-dos-povos-a-paz Acesso em: 6 Jul. 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limond, 1996.

SANTOS, Fábio da Silva; GARCEZ, Maria Virgínia de Salles. A cultura de paz, direitos humanos e educação para paz em prol do desenvolvimento. **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 590-605, maio/ago. 2019.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. São Paulo: Malheiros, 2005.

VIZENTIM, Maria Elisa França. **Valores na educação escolar democrática**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/514-4.pdf Acesso em: 05 Maio 2021.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

GÊNERO E MEIO AMBIENTE: O CUIDADO AMBIENTAL (NÃO) INERENTE À MULHER

GENDER AND THE ENVIRONMENT: ENVIRONMENTAL CARE (NOT) INHERENT TO WOMEN

Recebido em: 20/08/2021
Aceito em: 04/09/2021

Aline Rodrigues Maroneze[1]

Resumo: Este ensaio teórico tem como objetivo principal estudar sobre relação das mulheres com a natureza e o ideal de cuidado com o meio ambiente, como sendo algo (não) inerente à mulher, para isso, buscaremos fazê-lo através de uma perspectiva ecofeminista. Dessa forma, os objetivos específicos estão estruturados em três seções trabalhadas ao longo da construção deste artigo, são eles: a) estudar sobre a (in)visibilidade feminina ao longo da história; b) pesquisar sobre o patriarcado e o reforço da ideia de dominação/subordinação, bem como o reforço dos papéis impostos às mulheres e aos homens, onde através do reforço destes papéis às mulheres estariam mais ligadas a ideia de cuidado, por fim, c) aprender sobre a relação das mulheres com a natureza, valendo-se das teorias ecofeministas e autores adeptos da ecologia profunda, como Fritjof Capra. Assim, a problemática de pesquisa parte do pressuposto de que em uma sociedade patriarcal e capitalista, que naturaliza a lógica de opressão - dominação dos homens sobre as mulheres, portanto, estariam elas mais ligadas à ideia do cuidado ambiental pelo fato de serem mulheres ou isso também foi uma construção patriarcal? Contudo, pudemos verificar que o cuidado ambiental não é inerente à mulher, é mais uma criação patriarcal, que insiste em estipular e atribuir papéis a homens e mulheres, reforçando estereótipos negativos e opressores, buscando ligar à imagem da mulher com a amorosidade e com o cuidado, e a do homem com a de superioridade e dominação, dominação esta presente inclusive na sua relação com a natureza. A metodologia utiliza o método indutivo e a revisão bibliográfica, por livros, revistas e pela busca eletrônica por artigos científicos no Google Acadêmico e Scielo, que tenham alguma relação com a temática de pesquisa.

Palavras- chave: Cuidado Ambiental; Patriarcado; Ecofeminismo.

Abstract: This theoretical essay has as its main objective to study the relationship of women with nature and the ideal of care for the environment, as something (not) inherent to women, for that, we will seek to do it through an ecofeminist perspective. Thus, the specific objectives are structured in three sections worked throughout the construction of this article, they are: a) study about the (in)visibility of women throughout history; b) research on patriarchy and the reinforcement of the idea of domination/subordination, as well as the reinforcement of the roles imposed on women and men, where through the reinforcement of these roles women would be more linked to the idea of care, finally, c) learn about women's relationship with nature, drawing on ecofeminist theories and authors adept at deep ecology, such as Fritjof Capra. Thus, the research issue is based on the assumption that in a patriarchal and capitalist society, which naturalizes the logic of oppression - domination of men over women, therefore, they would be more linked to the idea of environmental care because they are women or that was it also a patriarchal construction? However, we could verify that environmental care is not inherent to women, it is more a patriarchal creation, which insists on stipulating and assigning roles to men and women, reinforcing negative and oppressive stereotypes, seeking to link the image of women with love and with the care, and that of man with that of superiority and domination, domination is present even in his relationship with nature. The methodology uses the inductive method and bibliographic review, through books,

[1] Mestranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, Campus de Santo Ângelo/RS. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES/ PROSUC. Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Cerro Largo/RS (2020). E-mail: aline_maroneze@yahoo.com.br

magazines and electronic search for scientific articles on Google Academic and Scielo, which have some relationship with the research theme.

Keywords: Environmental Care; Patriarchy; Ecofeminism.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico tem como objetivo estudar a relação entre gênero e natureza, sobretudo, verificar se em razão do gênero as mulheres estariam mais ligadas à ideia do cuidado com a natureza. De tal sorte, a pesquisa busca compreender sobre a questão da opressão e da dominação que tanto natureza quanto as mulheres sofrem do patriarcado, bem como se as mulheres estariam mais ligadas ao cuidado com a natureza ou não.

Dessa forma, a pesquisa está estruturada em três seções, num primeiro momento busca-se a) estudar sobre a (in)visibilidade feminina ao longo da história; b) pesquisar sobre o patriarcado e o reforço da ideia de dominação/subordinação, bem como o reforço dos papéis impostos às mulheres e aos homens, onde através do reforço destes papéis, as mulheres estariam mais ligadas a ideia de cuidado, por fim, c) aprender sobre a relação das mulheres com a natureza, valendo-se das teorias ecofeministas, e de autores adeptos da ecologia profunda, como Fritjof Capra.

Nesse sentido, a problemática de pesquisa parte do pressuposto de que em uma sociedade patriarcal e capitalista, que naturaliza a lógica de opressão - dominação dos homens sobre as mulheres, estariam elas mais ligadas à ideia do cuidado ambiental pelo fato de serem mulheres, ou isso também foi uma construção patriarcal?

Assim, a realização desta pesquisa será baseada no método hipotético-dedutivo. Como técnicas, específicas serão realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, mediante as quais serão apresentados os posicionamentos doutrinários acerca do problema debatido neste trabalho. Portanto, o estudo será uma revisão de literatura, tendo como base principal responder a problemática que pauta este ensaio teórico.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE A (IN)VISIBILIDADE FEMININA AO LONGO DA HISTÓRIA

Durante muito tempo as mulheres foram deixadas no segundo plano na história, podemos até dizer que eram vistas e tratadas como seres inferiores, e esta afirmação pode ser confirmada com o que o filósofo Aristóteles (1991), diz sobre as mulheres em sua obra “A Política”, ao ressaltar

que: “Em todas as espécies, o macho é evidentemente superior à fêmea: a espécie humana não é exceção” (ARISTÓTELES, 1991, p. 29).

Os tempos eram outros, alguns vão dizer, é verdade, mas o pensamento de Aristóteles continua a influenciar a nossa sociedade e a forma que ainda vemos as mulheres, prova disso que ainda é necessário buscarmos a preservação da vida e da dignidade das mulheres através de legislações e políticas públicas que possam vir a dar conta de conter os mais diversos tipos de violência ainda experimentados por elas.

Com base na citação de Aristóteles trazida alhures, não é difícil verificar o *status* de coisa que era conferido às mulheres, que conforme a lógica do patriarcado tinha como propósito de que as mulheres existiriam apenas para a satisfação dos homens, tanto que Aristóteles (1991), volta afirmar que a força do homem verdadeiramente se mostra quando faz com que a mulher o obedeça: “A força de um homem consiste em se impor, a de uma mulher, em vencer a dificuldade de obedecer” (ARISTÓTELES, 1991, p. 31).

Michelle Perrot (2019), vai explicar que esta invisibilidade das mulheres vai ocorrer por diversas razões, dentre as quais está a domesticidade, já que às mulheres era reservado somente o espaço do lar e da vida doméstica.

Pegando como referência, mais uma vez, a obra de Aristóteles, as mulheres naquela época não tinham espaço na vida pública, sequer na vida política, já que eram igualadas ao *status* de coisa. E por conta desta vida doméstica, durante muito tempo acreditou-se que as mulheres não possuíam nenhum relato de importância sobre a história ou qualquer outro assunto.

Sobre a questão da irrelevância da participação e da importância de alguns grupos no cenário social, podemos trazer o entendimento de Nancy Fraser (2006), quando ela trabalha a questão do reconhecimento, já que para a autora o fato de existir a exclusão das pessoas em assuntos e decisões de relevância social estaria ligada à condição de serem considerados “inferiores”, aqui, no nosso caso, as mulheres seriam inferiores para a lógica patriarcal, e por isso, lhe seria negado o direito à existir com dignidade e também o papel de atrizes de relevância social e política:

> […] es injusto que a algunos individuos y grupos se les niegue el estatus de interlocutores plenos en la interacción social como consecuencia sólo de uno padrones institucionalizados de valor cultural en cuya elaboración no han participado en pie de igualdad y que menosprecian sus características distintivas o las características distintivas que se les adjudican (FRASER, 2006. p. 36).

Vejam, a questão abarca certo grau de complexidade, estudar sobre gênero é tarefa extremamente desafiadora. Para o autor Leonardo da Rocha de Souza (2013), as mulheres não sofreriam somente com a questão relacionada ao gênero, mas também por conta da questão do *status*, já que para o autor, o *status* reforça a subordinação das mulheres aos homens e o consequente menosprezo das mulheres nos mais amplos campos, levando a uma falta de representatividade nos espaços de poder, e reforçando também, a lógica da violência e do descrédito social:

> Assim, o gênero combina uma dimensão de classe com uma dimensão de status, exigindo, simultaneamente, soluções provenientes da redistribuição e do reconhecimento, mantendo-se em aberto questionamentos relacionados ao peso de cada dimensão. O certo é que a solução não pode provir de apenas uma espécie de política (SOUZA, 2013. p. 80).

Importante esclarecer que juntamente com o cristianismo cria-se a ideia sobre o pecado, onde incentiva-se, sobretudo, às mulheres, o ideal de amor, doçura e o celibato, nesse sentido:

> Na Idade Média, também ocorreram estas relações de dominação; as mulheres estavam submetidas à autoridade do pai ou do marido e tinham como destino certo o casamento, senão com um esposo escolhido pelo pai, num acordo de negócios, com Cristo, ao ser enviada para algum convento (era comum dizer que freiras tornavam-se esposas de Cristo) (BONINI, 2006, p. 324).

Dessa forma, como percebe-se nesta primeira parte da pesquisa, em muitos momentos a mulher é colocada numa condição de inferioridade e submissão com relação ao homem, sendo que por alguns períodos da história era equiparada ao status de coisa, como percebe-se pelos escritos de Aristóteles. Ocorre que, esta inferioridade constantemente afirmada ao longo do tempo, acaba por naturalizar as mais diversas formas de violência sofrida pelas mulheres ainda hoje.

O PATRIARCADO E O REFORÇO DA IDEIA DE DOMINAÇÃO/SUBORDINAÇÃO

Aqui, neste momento do ensaio teórico, busca-se estudar sobre a questão do patriarcado e o reforço do ideal de dominação que está presente desde a relação dos homens com as mulheres, até a relação dos homens com a natureza.

Sobre o patriarcado, a autora Sílvia Camurça (2007), esclarece que: "Há mecanismos que sustentam o sistema de dominação, através dos quais a dominação se reinventa, reproduz e perdura" (CAMURÇA, 2007, p. 32).

Nesse sentido, com base na citação da autora, podemos entender que o patriarcado compõe a estrutura social, de modo que não há como romper com o patriarcado, sem que se rompa também com a lógica que o sustenta.

Para o autor Pierre Bourdieu (2005), a lógica da dominação está tão naturalizada que em muitos momentos nem percebemos que estamos sendo submissas, e por conta desta naturalização da dominação executamos nossos afazeres até com certo grau de alegria e devoção:

> [...] encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamente e de abnegação (BOURDIEU, 2005, p. 73).

A autora Carole Pateman (1993), discorre sobre uma lógica de dominação e subordinação salvaguardada pela existência de um contrato sexual, que no caso é o casamento, onde então, por ser aparentemente algo que ocorra com o consentimento voluntário do homem e da mulher, passaria uma falsa ideia de igualdade entre os gêneros.

Nesse sentido, para a autora o contrato sexual apresenta grande grau de dualidade, pois ao mesmo tempo que ele pode representar a liberdade, também pode representar a sujeição da mulher às vontades do marido, mas esta sujeição é invisibilizada e naturalizada por conta da existência deste contrato sexual:

> O pacto original é tanto um contrato sexual quando social: é sexual no sentido de patriarcal -, isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres -, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres (PATEMAN, 1993, p. 17).

Diante disso, não é errado dizer que a ideia de dominação/subordinação é própria do patriarcado. A sociedade do patriarcado está dividida entre dois campos: o campo público e o campo privado, para a autora Carole Pateman (1993), o âmbito público diria respeito à lei, a liberdade política civil, que teria início com o "contrato social", já o âmbito privado diria respeito às relações pessoais e ao espaço doméstico, que se originaria através do "contrato sexual":

> Uma vez que se introduz o contrato, a dicotomia pertinente passa a ser entre a esfera privada e a esfera pública, civil – uma dicotomia que reflete a ordem da divisão sexual na

> condição natural, que também é uma diferença política. As mulheres não têm papel no contrato original, mas elas não são deixadas para trás no estado natural – isso invalidaria o propósito do contrato sexual! As mulheres são incorporadas a uma esfera que ao mesmo tempo faz e não faz parte da sociedade civil, mas que está separada da esfera "civil" (PATEMAN, 1993, p. 28).

Para a autora, as mulheres passam a ser uma espécie de peça contratual, onde a partir disso, se dá a permissão para que os: "homens transformem seu direito natural sobre as mulheres na segurança do direito patriarcal civil" (PATEMAN,1993, p. 21).

Ainda, a autora ressalta que: "[...] as discussões sobre o patriarcado giram em torno do poder (familiar) das mães e dos pais, ocultando, portanto, a questão social mais ampla referente ao caráter das relações entre homens e mulheres e à abrangência do direito sexual masculino" (PATEMAN,1993, p. 49).

A questão sobre a inferiorização das mulheres pelo patriarcado é algo muito antigo, e de acordo com os entendimentos de Saffioti (2000, p. 72), isso foi perpetuado através das: "práticas sociais, em mercadorias, em rituais religiosos, além do infanticídio de meninas, do aborto seletivo de fetos femininos".

Ainda, a autora acrescenta sobre o capitalismo, uma vez que, ao contrário do que fora difundido pelo patriarcado, não foi o capitalismo que colocou as mulheres no mercado de trabalho, por que elas sempre trabalharam, só que o trabalho nunca foi remunerado e reconhecido, de fato, como um trabalho, por acontecer no âmbito doméstico, assim:

> Acham muitos que a opressão (exploração-dominação) não só das mulheres, mas também delas, era muito mais aguda no passado remoto. O capitalismo teria aberto as portas do mundo do trabalho para a mulher. Não foi nem é assim. O capitalismo abriu as portas sim, mas do emprego, pois as mulheres já trabalhavam, havia muito tempo, mais que os homens (SAFFIOTI, 2000, p. 73).

No que se refere à desigualdade de gênero, é importante esclarecer que ela encontra-se alicerçada no fato do homem ser oposto à mulher. Pierre Bourdieu (2005), escreve sobre esse antagonismo, ao afirmar que homem e mulher são opostos, assim como o pênis é da vagina. Mas, além disso, o homem é considerado autoridade, líder, racional, enquanto a mulher é sensível, emocional e frágil, por conta disso apenas o homem teria condições de desempenhar certas funções.

Assim, através dos ensinamentos de Pierre Bourdieu (2005), depreende-se que os princípios da sociedade moderna se acham como definidores do masculino, assim como a narrativa

colonizadora está presente nas desigualdades de gênero. Com base nessa lógica, apenas o homem compreende o que é mais adequado e razoável para a mulher, a sociedade e sua família, portanto seria o único melhor preparado para tomar decisões.

Destarte, as relações de gênero de acordo com a lógica patriarcal, refere que o sistema sexual define os postos sociais a serem ocupados por homens e mulheres. A partir disso, a sociedade determina os papéis a serem desempenhados a depender do gênero de cada um: "A sociedade delimita com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem" (SAFIOTTI, 1988, p. 8).

Diante das citações acima, pode-se dizer que o cuidado, segundo o que preceitua os ditames patriarcais é algo mais inerente à mulher, já que como percebe-se a sociedade delimita o que é de homem e de mulher. Assim, já que a mulher ficou durante tanto tempo relegada apenas ao ambiente doméstico, cuidando do lar, dos filhos e do marido, criou-se a ideia de que ela também estaria mais ligada também a ideia de cuidado com a natureza. Mas tudo isso merece ser desconstruído, já que o cuidado não é algo inerente à mulher por conta do seu gênero. Afirmar isso, é ratificar a lógica patriarcal e reforçar estereótipos de gênero.

Dessa forma, pode-se compreender que a lógica de dominação/subordinação, reforçada pelo patriarcado continua a gerir nossas relações sociais, familiares, profissionais e também com a natureza, então para que todos possam viver de maneira mais equitativa, é necessário que se modifique toda esta estrutura de opressão que ainda continua a ser reforçada e reproduzida pela sociedade.

O CUIDADO COM A NATUREZA COMO ALGO NATURAL À MULHER

A questão a respeito de um desenvolvimento sustentável é um assunto cada vez mais em voga nos tempos de hoje, onde vem ocorrendo uma mudança de paradigma com relação a ideia de exploração incansável dos recursos naturais, os quais estão cada vez mais escassos.

Assim, muito tem se falado sobre garantir um ambiente mais saudável às gerações futuras, e a partir disso, as mulheres teriam uma relação mais ligada ao cuidado e a proteção ambiental. Esta última parte da pesquisa busca tentar identificar se isto é verdade ou apenas mais uma criação do patriarcado, que insiste em definir os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres.

Então, busca-se identificar se as mulheres estariam mais ligadas a este ideal de cuidado com a natureza ou não.

Contudo, antes de passarmos a estudar de maneira mais específica a relação das mulheres com a natureza, passaremos a estudar um pouco a respeito da questão ambiental e de desenvolvimento sustentável.

Para Rodrigues (1998): "A questão ambiental deve ser compreendida como um produto da intervenção da sociedade sobre a natureza. Diz respeito não apenas a problemas relacionados à natureza, mas às problemáticas decorrentes da ação social" (RODRIGUES, 1998, p. 13).

É necessário que mudemos nossa forma de olhar o meio ambiente e a natureza de forma geral, já que a continuidade da nossa vida depende da existência de um meio ambiente equilibrado e saudável.

Nesta perspectiva do cuidado com o outro, que aqui, é a natureza, buscamos os ensinamentos de Luis Alberto Warat (1994), onde ele trabalha a ideia deste cuidado de uma maneira muito mais abrangente, através da ecocidadania, assim:

> As preocupações quanto ao sentido da vida estão estreitamente vinculadas à necessidade do cuidado de si mesmo. Seria a emergência de um estilo de existência inteiramente novo, dominado pelo cuidado de si mesmo. Individuos que se disponham a cuidar-se de todas as formas de maus tratos: em relação ao meio ambiente, ao poder e ao afeto. A ecologia como cuidado da vida; a cidadania como cuidado frente aos poderes que fundamentam a exploração e a alienação; a subjetividade como cuidado que permite liberar os afetos oprimidos (WARAT, 1994, p. 101).

Já, Henrique Leff (2009), acredita que a partir de "princípios de gestão ambiental" nasce uma economia mais equilibrada, menos preocupada com apenas seus interesses econômicos e de mercado e mais voltada para um desenvolvimento sustentável. Onde, a partir disso, a natureza possa ser respeitada e preservada:

> [...] uma economia baseada na diversidade biológica da natureza e na riqueza cultural da humanidade. Isso implicará a necessidade de legitimar os direitos e fortalecer politicamente as comunidades, dotando-as, ao mesmo tempo, de uma nova capacidade técnica, científica, administrativa e financeira para a autogestão de seus recursos produtivos e para tornar viável o manejo produtivo da biodiversidade, num projeto alternativo de desenvolvimento. (LEFF, 2009, p. 83).

Ainda, sobre os ensinamentos do autor, ele acrescenta que a ecologia também se refere aos procedimentos políticos, ultrapassando os aspectos apenas econômicos, sobre isso:

> [...] a distribuição ecológica compreende os processos extra-econômicos (ecológicos e políticos) que vinculam a economia ecológica à ecologia política, em analogia com o conceito de distribuição que transfere a racionalidade econômica para o campo da economia política (LEFF, 2001, p. 67).

Contudo, a exploração e dominação da natureza faz parte da agenda e do projeto Neoliberal, que coloca os interesses econômicos a frente de tudo, e busca o extermínio de todos os que ousarem impedir, sobre isso, podemos trazer Luís Alberto Warat (2010, p. 10), que esclarece: "Este é o projeto de globalização neoliberal: submeter à servidão a todos os outros; imigrantes, mulheres, e todos os excluídos que se submetem aos construtores da torre ou ficam como inimigos, que obstaculizam a construção e devem ser aniquilados [...]".

A partir de agora passaremos a estudar um pouco sobre a relação da mulher com a natureza, assim, Rosângela Angelin (2006), esclarece que a "Mãe Terra" ou Gaia foi adorada e cultuada pelas mais diferentes crenças, onde tinham a "Terra" como algo sagrado e divinal, esta prática é bem presente na cultura grega. Contudo, com a chegada do cristianismo, que adotava a figura masculina de um Deus, tanto a mulher quanto a natureza, passam a ser renegadas e deixam de ser tão importantes dentro dos preceitos cristãos de um Deus patriarcal.

Além disso, outro importante fator para que houvesse esta transformação social, foi o fortalecimento do patriarcado, que evidenciou o papel do masculino na criação da vida, que antes era ligado somente à mulher e à natureza. Com isso, através do cristianismo e do patriarcado passou-se a adorar Deus no masculino e passou-se também a atribuir a criação da vida a esta figura divinal do sexo masculino (DIAS, 2015).

Ademais, segundo Angelin (2006), com o surgimento da propriedade privada, onde as pessoas deixaram de ser nômades e passaram a se fixar em um local, começa a lógica opressiva de homens sobre as mulheres. Isso ocorre, baseado muito na ideia de que aos homens cabia a responsabilidade de caçar e alimentar a família, por serem considerados mais fortes e astutos que as mulheres, e a elas cabia à responsabilidade com o cuidado do lar e da família.

Ainda, Riane Eisler (2007, p. 29), afirma que o cosmos está ligado ao feminino, já que toda a vida provém dali, dito isto, a autora vê esta metagaláxia: "[...] como uma Mãe generosa, de cujo ventre aflora toda a vida, e ao qual tudo retorna depois da morte para em seguida ressurgir, como nos ciclos da vida vegetal" (EISLER, 2007, p. 29).

Importante destacar que para o ecofeminismo tanto a mulher quanto a natureza são vítimas do patriarcado, diante disso, a sociedade do patriarcado se vale da dominação e exploração dos recursos da natureza, reafirmando seu ideal de superioridade sobre os recursos ambientais e sobre a mulher (FLORES; TREVISAN, 2015).

Dessa forma, o movimento do ecofeminismo: "[...] sintetiza duas preocupações: a ecológica e a feminista. Ele pressupõe que existe uma conexão entre a dominação da natureza e a dominação da mulher" (SOUZA, 2000, p. 57).

Não é errado dizer que: "O movimento ecofeminista traz à tona a relação estreita existente entre a exploração e a submissão da natureza, das mulheres e dos povos estrangeiros, pelo poder patriarcal" (MIES; SHIVA, 1993, p. 24-25).

Nesse sentido, no que se refere ao ecofeminismo, é importante dizer que ele questiona a lógica ocidental de exploração e dominação da natureza, a mesma que se reproduz com relação a prevalência de homens sobre as mulheres:

> [...] o ecofeminismo contando com distintas significações, compõe uma ideia fundamental, que é a existência de uma interconexão entre a dominação da natureza pelos seres humanos e a sujeição feminina aos homens, expressando a predominância de formas patriarcais na estruturação ocidental, que remete o papel da mulher apenas à reprodução social. (SOUZA E GÁLVEZ, 2008, p. 6).

Sandra Garcia (1992), vai esclarecer sobre as "construções ideológicas nas relações de gênero", onde fica claro que do mesmo modo em que o homem trata a mulher, arraigado na ideia de sua superioridade, trata a natureza:

> O debate ecofeminista enfatiza o efeito das construções ideológicas nas relações de gênero e nas formas de ação em relação ao meio ambiente. No entanto, precisamos ir mais adiante e examinar criticamente as bases materiais que são subjacentes a estas construções, ou seja, analisar o trabalho que a mulher e o homem produzem, a divisão sexual da propriedade e do poder e a realidade material das mulheres das diferentes classes, raças e castas (no caso da Índia), pressupondo que essas diferentes inserções sociais devem afetar de forma diferenciada a vida das mulheres, possibilitando diversas respostas à degradação do meio ambiente (GARCIA, 1992, p. 165).

Fritjof Capra (1991), vai nos ensinar que a Terra ou Gaia, é a origem de toda a vida, e como provedora de toda a vida: "[...] Ela nos proporciona o contexto para o novo pensamento a respeito de Deus e da Natureza". (CAPRA, 1991, P. 04)

Assim, se a humanidade aprender a ver a Terra com respeito e reverência, reconhecendo a sua divindade, poderá modificar a forma como convive e trata a natureza. Superando a lógica cartesiana que nos ensinou a dominar e a explorar a natureza e tudo o que vem dela.

O cuidado com a mãe natureza não é obrigação somente das mulheres, embora seja assim que a patriarcal sociedade nos faz pensar, mas este cuidado precisa ser de todos nós, independente do gênero, portanto, se os homens fossem responsáveis pelo espaço doméstico, talvez isso se refletiria na proteção do meio ambiente, sobre isso:

> Os filósofos adeptos a ecologia profunda afirma que, se os homens estivessem mais próximos às tarefas domésticas e de reprodução, haveria um ganho na qualidade de vida e, consequentemente, na proteção ambiental, uma vez que eles teriam uma percepção real da unidade e interdependência dos seres humanos com o meio ambiente. As mulheres já fazem isto, porque a elas foi deixada a tarefa do cuidado e da manutenção da vida (ANGELIN, 2006, p. 15).

Rosângela Angelin (2014), vai chamar a atenção para o fato de que não podemos cair no determinismo de afirmar que este cuidado é somente inerente às mulheres, por que então estaríamos reforçando a ideia patriarcal de que o "cuidado" e o amor é inerente somente à mulher, e assim reforçaríamos os papéis e de gênero, impostos pela sociedade e pelo patriarcado:

> A vista disso é interessante notar que as mulheres possuem e, ao mesmo tempo desenvolveram, um ponto de encontro com o meio ambiente natural que foi sendo cada vez mais próximo, em decorrência de diversos fatores, entre eles o cuidado com a vida e, junto a isso, a naturalização dos papéis femininos, repassando responsabilidades para as mesmas que as aproximaram mais de situações envolvendo natureza. O que se deve ter presente como linha norteadora desse tipo de análise é o cuidado e a perspicácia para não se relativizar e universalizar a relação entre mulheres e natureza, a fim de não se incorrer no erro de naturalizar as identidades femininas numa visão determinista (ANGELIN, 2014, P. 1.572).

Conforme pode-se verificar pela citação acima, a relação das mulheres com o meio ambiente foi se tornando uma relação de proximidade por diferentes fatores e motivos, mas este cuidado com a natureza não é inerente à mulher, porque dizer isso, é (re)afirmar os papéis e estereótipos que a sociedade patriarcal nos impõe.

Dessa forma, chega-se ao final deste ensaio teórico, não porque o assunto foi esgotado, ele é muito amplo para isso, mas por que entende-se que já existe a resposta para a pergunta norteadora

deste estudo: estariam elas mais ligadas à ideia do cuidado ambiental pelo fato de serem mulheres ou isso também foi uma construção patriarcal??

A relação da mulher com o meio ambiente se dá com mais proximidade, mas isso ocorre por diferentes motivos, dentre os quais destacamos o reforço pelo patriarcado dos papéis inerentes aos homens e às mulheres. Sendo que de acordo com a lógica patriarcal eles deveriam controlar e dominar a natureza (e as mulheres), e elas deveriam cuidar da casa, dos filhos e das plantações, já que a elas cabia o ambiente doméstico.

Portanto, há um reforço pelo patriarcado de que o cuidado seria mais inerente à mulher, mas concordar com isso é reforçar estereótipos de gênero opressores. Assim, o cuidado ambiental é tarefa de todos e todas, não podendo ficar na responsabilidade somente das mulheres, já que um meio ambiente sadio e equilibrado é um direito constitucional, independente de gênero, por isso é de responsabilidade de todas as pessoas que preocupam-se com a garantia da sua vida e das próximas gerações.

Então o cuidado ambiental não é inerente à mulher, esta construção de que a mulher está mais alinhada a ideia do cuidado é uma construção patriarcal, que tenta a todo momento nos impor os papéis de gênero, ou seja, como homens e mulheres devem se portar e agir, e isso se reflete também com relação ao cuidado do meio-ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final desta pesquisa com a necessidade de uma educação ambiental sem determinismos. Não é nem natural, nem biológico, tampouco inerente à mulher a obrigação do cuidado com a natureza.

Percebe-se através do estudo proposto, que o patriarcado busca reforçar os papéis impostos aos homens e às mulheres, e isto também ocorre quando o assunto é o cuidado com o meio ambiente.

Para toda a sociedade possa sair ganhando é necessário que cessem os dualismos, é preciso que homens e mulheres se unam em espírito de cooperação, sem a necessidade presente no patriarcado de prevalência de gênero, para que no futuro possamos todas e todos gozar de um lugar mais saudável para vivermos.

Nos mais diversos âmbitos (político, profissional, econômico, ambiental, acadêmico) às mulheres é imposto o cumprimento de seus papéis sociais, como se isso fosse biológico e natural, e quando o assunto é o cuidado e a preservação ambiental isto também se verifica.

É necessário (re)construir a nossa relação com a natureza de uma forma mais amorosa e respeitosa, não por imposição ou obrigação de gênero, mas pela consciência de que fazemos parte do todo, e de que o todo também está em nós. Precisamos exercitar a alteridade e o exercício de respeitar as nossas diferenças, sem a necessidade de uma homogeneização, e isso também precisa ser feito com relação à natureza, para que assim possamos viver em harmonia com tudo e todos (as) que nos cercam.

REFERÊNCIAS

ANGELIN, Rosângela. **"Gênero e meio ambiente:** a atualidade do ecofeminismo". 2006. Acesso em: 28 jun 2021. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/058/58angelin.htm.

ANGELIN, Rosângela. **" "Mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável diante das perspectivas de redistribuição e reconhecimento de gênero"**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.3, 3º quadrimestre de 2014. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica>. Acesso em 03 de jun. de 2021. p. 1569-1597.

ARISTÓTELES. **A Política.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Martins Fontes,1991.

BONINI, Altair. **História.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAMURÇA, Silvia. **Nós Mulheres** "e nossa experiência comum". In: cadernos de Crítica feminista: reflexões feministas para transformação social. Ano I. nº 0. Recife: SOS Corpo, 2007.

CAPRA, Fritjof. **Pertencendo ao universo:** explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

DIAS, Paulo. **A (In)Sustentabilidade e a Contextualização da Agenda 21 Local**. Edições Viera da Silva, Lisboa, 2015.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada:** nosso passado, nosso futuro. Trad. de Ana Luiza Dantas Borges, Rocco. Rio de Janeiro, 2007.

FLORES, Bárbara Nascimento; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. **"Ecofeminismo e comunidade sustentável".** Revista Estudos Feministas, vol. 23. Brasil: Florianópolis. 2015. Acesso em 29 jun 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37461/28755.

GARCIA, Sandra Mara. 1992. **Desfazendo os Vínculos Naturais Entre Gênero e Meio Ambiente**. Revista Estudos Feministas, n. 0/92 p. 163-167. Acesso em: 28 mai. 21. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/15810/14302.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura, a territorialização da racionalidade ambiental.** Trad. Jorge E. Silva. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo.** Tradução: Fernando Dias Antunes. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

NANCY, Fraser. La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In **Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico**. Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Fundación Paideia Galizza y Ediciones Morata, 2006.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** 2.ed. Contexto: São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Produção e Consumo do e no espaço:** problemática ambiental urbana. Ed. Hucitec: São Paulo, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho.** São Paulo:Editora Moderna LTDA, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth. **Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento?** Crítica Marxista, nº 11, p. 71-75, 2000.

SOUZA, Leonardo da Rocha de. **A consideração dos ausentes à deliberação ambiental:** uma proposta a partir da ética do discurso de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SOUZA, Sandra Duarte. **Teoria, teo(a)logia e espiritualidade ecofeminista: uma análise do discurso**. Revista Mandrágora: Revista de Estudos de Gênero e Religião. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, Ano VI. n.6, p. 57-64, dez. 2000

WARAT, Luís Alberto. **A rua grita Dionísio!** Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Trad. e Orgs. Vívian Alves de Assis, Júlio César Marcellino Jr e Alexandre Moaris da Rosa. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WARAT, Luís Alberto. "Eco-cidadania e direito: alguns aspectos da modernidade, sua decadência e transformação". Tradução de Jose Luis Bolzan de Morais. **Revista Seqüencia** v.28, n. 15, junho de 1994 - p. 96-110.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

OS NOVOS DILEMAS EDUCACIONAIS: ESBOÇO DE UM ENSAIO DE INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA

THE NEW EDUCATIONAL DILEMMAS: DRAFTING A SOCIOLOGICAL INTERPRETATION

Recebido em: 20/08/2021
Aceito em: 10/09/2021

Gustavo Antunes Duarte[1]
Fernanda Bestetti de Vasconcellos[2]

Resumo: O presente trabalho pretende organizar uma breve exposição acerca do tratamento sociológico da educação, e também de seus aspectos enquanto dilema social e fator de mudança social. Em um primeiro momento, teremos como base as contribuições de Florestan Fernandes e Karl Mannheim para delimitar o objeto de análise deste trabalho. Posterior a isso, entraremos propriamente na discussão acerca das dificuldades de interação e definição de papel institucional de cada ator social envolvido na educação. O objetivo da apresentação e da análise teórica do trabalho, consiste em nos contextualizar e auxiliar na interpretação prática do dilema da educação enquanto uma questão social. Contudo, o objetivo principal é dar luz às influências sociais das famílias dos educandos e os desafios impostos à toda comunidade escolar no que tange a educação, a integração e a delimitação entre as atuações envolvidas no desenvolvimento do processo educacional. Realizada esta fundamentação, pretendemos realizar uma entrevista com a professora e pesquisadora Iana Gomes de Lima, onde abordaremos as novas perspectivas educacionais impostas pela pandemia do coronavírus.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Processos de Escolarização; Ensino Remoto; Educação e Pandemia.

Abstract: The present work intends to organize a brief exposition about the sociological treatment of education, as well os its aspects as a social dilemma and a factor of social change. At first, we will have as bases the contributions of Florestan Fernandes and Karl Mannheim to delimit the object of analysis of this work. Afterwards, we will properly enter into the discussion about the difficulties of interaction and definition of the institutional role of each social actor involved in education. The objective of the presentation and theoretical analysis of the work is to contextualize and assist in the practical interpretation of the education dilemma as a social issue. However, the main objective is to shed light on the social influences of the students' families and the challenges imposed on the entire school community regarding education, integration and delimitation between the actions involved in the development of the educational process. Once this reasoning is done, we intend to conduct an interview with professor and researcher Iana Gomes de Lima, where we will address the new educational perspectives imposed by the coronavirus pandemic.

Keyword: Sociology of Education; Schooling Processes; Remote Teaching; Education and Pandemic.

[1] Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e petiano no grupo PET Conexões de Saberes Ciências Humanas, campus do Vale. Pesquisa sobre Sociologia da Educação, com ênfase em Educação e Mudança Social. gand8399@gmail.com ORCID: 0000-0001-8724-1701

[2] Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tutora do grupo PET Conexões de Saberes Ciências Humanas, campus do Vale. fernanda.bestetti@ufrgs.br ORCID: 0000-0002-5212-3585

INTRODUÇÃO

Não há como se pensar em educação sem antes se debruçar sobre a processualidade histórica dos processos educacionais. A educação no Brasil, em decorrência da predominância das bases conservantistas da burguesia brasileira, introvertidas em noções arraigadas ao passado, de valores individualistas e sem pudor resultaram neste quadro extremamente desigual entre as classes sociais. A educação por aqui se desenvolveu sob o jugo da dependência externa e do subdesenvolvimento.

Um traço característico e estruturante das relações produzidas no contexto de dependência, tais como o dos países latino-americanos - o qual o Brasil é figura central, é a concentração dos valores hegemônicos. Valores estes que transcendem a figura das burguesias nacionais, sendo estas, meras reprodutoras de concepções e valores instituídos em outras realidades sociais e contextos políticos e econômicos. Nesse sentido, em favor da manutenção do status e do poder das camadas dominantes que a educação é organizada. Assim, restringindo o acesso ou então distinguindo de forma finalística e demarcada - ensino intelectual e ensino profissional - o destino social dos sujeitos escolarizados, ao invés de proporcionar e fortalecer os ideais democráticos e o desenvolvimento do país.

Partindo destes elementos centrais, a tarefa sob a qual visa o presente trabalho é a de explorar as implicações destas dinâmicas sociais e as influências que os contextos familiares exercem, tanto sobre o grau de desenvolvimento educacional, bem como as estruturas sociais que se organizam e agem sob os mesmos. Em suma, trata-se de observar as formas sob as quais se desenvolveram os ideais democráticos paralelos ao campo educacional, as influências dos contextos sociais, bem como as novas disposições e dinâmicas exigidas pela pandemia do coronavírus.

A NATUREZA SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Conforme explicitado na introdução acima, a educação emerge dentro de um contexto conjuntural e de um quadro histórico, ela é expressão da realidade política e econômica de uma nação. Destacados estes dois elementos fulcrais, agora cabe observar quais seus efeitos na formação dos sujeitos.

Desde já, é preciso destacar a educação enquanto um fator de produção de sujeitos: por meio da educação o homem passa a se compreender enquanto ser social. Dito de outra forma, ela modela o homem, entretanto, é ele próprio que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida (FERNANDES, 2005). Isto posto, no Brasil existe um entrave histórico no

que tange os problemas educacionais presentes, tais entraves encontram-se associados ao alcance da democratização do ensino, bem como a superação das barreiras sociais que restringem seu uso e fortalecem práticas de manutenção dos privilégios sociais. Um elemento que tipificou as relações estruturantes do Brasil, foi a fusão entre os valores conservadores no campo da cultura e da política e os princípios liberais no campo econômico. Destacando estes elementos formadores da sociedade brasileira, torna-se possível interpretarmos a complexidade do dilema social existente no Brasil, no qual de um lado temos forças que disputam conservar-se no poder, e do outro temos uma sociedade que se desenvolve política e economicamente, exigindo mudanças estruturais nas dinâmicas sociais.

Torna-se evidente a torrente de transformações vivenciadas pelo país desde de os anos 30, depois desse período, e após a queda da ditadura militar, teremos uma nova torrente de manifestações. As mudanças sociais vivenciadas sob a ditadura, fizeram florescer um forte espírito democrático na sociedade brasileira, espírito este que teve como um de seus fios condutores a educação e, principalmente, o movimento estudantil.

Com a queda do regime ditatorial em 1988 e a reabertura democrática no Brasil, a pauta educacional passou a representar uma das principais frente de disputas daquele período. Tendo assim como destaque o extenso debate acerca de uma educação orientada para a mudança social, e também para a extensão das oportunidades educacionais às classes mais baixas e socialmente vulneráveis. Ao lado da promulgação da LDB, encontrava-se também uma nova concepção pedagógica, que acreditava em uma pedagogia voltada para a igualdade e contra a democracia restrita imperante no país. Dentre os defensores desta perspectiva, encontrava-se Florestan Fernandes.

Para Fernandes, assim como para Mannheim - e em certa medida, até mesmo para Marx, a ideia do fator humano, ou seja, do homem enquanto ser social, é um elemento estratégico em qualquer sociedade. Desse jeito, os autores se ancoram sob a assunção marxiana de que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem e nem sob as circunstâncias de sua vontade, mas sim daqueles legados transmitidos pela sociedade. Em outras palavras, o chão sob o qual se desenvolve a vida, encontra-se engendrada em uma série de dinâmicas políticas, econômicas e históricas, sendo dentro do limite deste quadro e das influências dos elementos citados, a ação dos atores sociais.

Feita esta breve digressão, voltando a Fernandes e a implicação desta perspectiva no campo educacional, tomando a educação enquanto relação social, enquanto uma dinâmica dotada de sentido em determinado bloco histórico, tendo assim elas diferentes sentidos e empreendimentos ao longo da história. Nesse sentido, quando buscamos tratar de uma reforma educacional, tal ação não se encontra

fundada no indivíduo isoladamente. Ao contrário disso, a base da educação sobre estas perspectivas, é a do indivíduo considerado enquanto cidadão e integrante da sociedade.

Deste modo, a educação, enquanto expressão da estrutura societária, no caso corrente, de uma sociedade estruturada em classes, e por tanto, dividida entre interesses distintos, entre os valores e empreendimentos daqueles que visam a manutenção de sua dominação, e aqueles que lutam pela emancipação e superação da condição de inferiorização. Nesse contexto, a educação, assim como a democracia, é apresentada enquanto um processo, um investimento para produção de valores e atitudes coerentes que visam a estrutura social almejada.

Pensando no quadro histórico da sociedade brasileira, a qual se modernizou no campo econômico a passos largos na medida em que no campo da cultura e dos valores políticos continuou cultivando os mesmos princípios arcaicos das sociedades escravocratas, de tal forma, são fenômenos contínuos e não processos finalísticos. Nesse sentido, a depender da sociedade e da conjuntura histórica, a educação tenderá a desempenhar funções dinâmicas ou estáticas, como no caso brasileiro, sob o qual, ao longo da história republicana, o campo educacional tem se apresentado como instrumento de dominação de classe e de distinção social. Apresentada esta fundamentação sociológica da natureza educativa e dos principais dilemas enfrentados por ela. Ainda resta destacar um último elemento presente em Mannheim, o qual Fernandes utiliza para analisar as mudanças possíveis para maior ampliação do ensino escolar bem como, a maior efetivação da democratização das instituições sociais brasileiras, este elemento é a ideia da educação enquanto uma técnica social.

> A educação serve à democracia na medida em que se decide usar as técnicas pedagógicas democraticamente, para amparar e expandir as convicções fundamentais da concepção democrática de mundo, formar personalidades democráticas e robustecer tendências do comportamento fundadas no estilo democratico de vida (OLIVEIRA, 2010, p. 53 apud FERNANDES, 1966, p. 534).

A EDUCAÇÃO ENQUANTO AGENTE DA MUDANÇA SOCIAL

A centralidade da perspectiva educativa enquanto técnica social (MANNHEIM, 1972), isto é, enquanto uma ação dirigida para a produção de determinados fins, surge ao passo em que, as estruturas sociais organizadas sob o regime democrático exigem maior difusão dos ideais e dos valores democráticos. Neste panorama, a escola aparece como meio de difusão e um dos principais elementos na direção da mudança cultural dirigida, ao lado de demais fatores como a comunicação, a propaganda e a própria política.

Fernandes (2005) seguindo os preceitos de Mannheim, irá analisar a educação sob a perspectiva do mundo social e das forças socializadoras da escola, como meio de estabilizar e promover a evolução do regime democrático por meio da construção da cidadania individual e coletiva, convertendo atores sociais marginalizados. É nesse sentido, que o autor interpreta a democracia restrita enquanto fundamento do dilema educacional brasileiro.

A perspectiva de educação exposta até aqui, enquanto um processo construído socialmente, indicam um processo dinâmico, crítico e reflexivo e que não descarta os contextos sociais e as vivências experienciadas. Neste sentido, a educação possui a potencialidade de organizar e desenvolver as relações sociais, tanto para o avanço, como para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Conforme expõe Mannheim (1972, p. 29): "Não basta proporcionar oportunidades educacionais, é igualmente importante compreendermos o tipo de efeito que estão surgindo essas oportunidades".

A questão a qual Mannheim e também Fernandes se dedicam, é a interpretação do sentido que a educação exerce sobre o desenvolvimento dos indivíduos, pensando em qual tipo de educação e as formas em que elas são ofertadas para os sujeitos. Qual a serventia da experiência educacional? Quais são os meios e fins do processo educacional, e quais suas relações com as experiências exteriores à escola? Em suma, não se deve ignorar nem subestimar os efeitos da vida do cotidiano na escola e na educação, a tarefa real consiste em ampliar as perspectivas acerca do que é a educação e também, do que ela pretende ser (MANNHEIM, 1972).

A partir dos apontamentos acima apresentados, cabe analisar as formas sob as quais a educação se relaciona com a expansão dos valores democráticos, com o trabalho do sociólogo e, consequentemente, qual a sua função enquanto agente ativo da mudança social. Qual a função do sociólogo no planejamento educacional? É responsabilidade dos sociólogos a superação dos entraves educacionais? O que tem a ver com educação e democracia?

O OFÍCIO DO CIENTISTA SOCIAL SOB A PERSPECTIVA DA MUDANÇA CULTURAL PROVOCADA

Para dar continuidade a análise da educação enquanto fator de mudança social, conforme observado nas seções anteriores, agora iremos nos debruçar sobre o tratamento sociológico da educação, bem como a função do sociólogo neste processo. De antemão é preciso delimitar os espaços de intervenção do cientista social.

Primeiramente, os sociólogos não dispõem das condições e muito menos possuem o intuito de resolução prática dos problemas sociais, a função desempenhada pelos cientistas sociais é a da interpretação sociológica dos objetos, bem como do apontamento das possibilidades para superação dos conflitos e dilemas sociais. Esse processo de interpretação e superação nada tem a ver com a resolução, afinal tudo isso dependerá da forma como o sociólogo será inserido no processo de análise e também, os arranjos dispostos pelo meio social para a mudança efetiva.

Em decorrência das questões apresentadas no parágrafo anterior, a mudança efetiva dos dilemas educacionais e demais entraves sociais irá depender do grau de alcance e impacto do conhecimento na sociedade. Sendo assim, os meios de comunicação surgem como ponto fundamental para o desenvolvimento racional em uma sociedade de massas, ou seja, os meios de comunicação são agentes potencializadores e viabilizadores dos avanços. Na medida em que os eles tornam-se acessíveis ao grande público - senso comum, o conhecimento científico é racionalmente direcionado para implementação de novas perspectivas e quadros sociais. Por fim, mas não menos importante, as condições de trabalho sob as quais a pesquisa social é desenvolvida, influenciam em muito os resultados alcançados.

Para a abordagem sociológica dos problemas educacionais, partindo das perspectivas de Fernandes (2005) e Mannheim (1972), é imprescindível a organização de ações racionais planejadas entre todos os setores e profissionais envolvidos na tarefa de transformação social. Nesse caso, a associação entre educadores e cientistas sociais contribuem para a construção de projetos que intervenham de forma adequada e racional na estrutura e no funcionamento do ensino.

Ora, se ao sociólogo cabe a interpretação sociológica dos fenômenos, à sociologia ficam delegados os fundamentos sociológicos dos elementos, isto é, a assimilação entre a teoria e a realidade empírica. Dito de outra forma, a compreensão da natureza sociológica dos contextos sociais. Sob esta perspectiva, a sociologia fornece aos educadores as ferramentas necessárias para a apreensão da realidade social e de seus elementos constitutivos. Ela ajuda o professor a pensar o lugar da educação na ordem social, bem como os valores envolvidos nas práticas educativas.

A sociologia surge assim no campo educacional, proporcionando as técnicas necessárias para a investigação da realidade e compreensão das dificuldades do tempo histórico. Nesta busca, a sociologia é um instrumento de duplo sentido: como teoria especial da educação e como novo enfoque histórico. A educação deve ser interpretada enquanto as finalidades educacionais de uma época. A educação não é uma ação abstrata, ela ocorre de forma concreta e se encontra localizada dentro do

quadro histórico, ela é uma emanação dos atores envolvidos com o seu desenvolvimento e os interesses e ideais em disputa no decorrer do seu processo.

FAMÍLIA E ESCOLA: OPOSTOS COMPLEMENTARES

É sabido que onde as sociedades se desenvolvem, também desenvolvem-se os meios de organização da vida social - as instituições sociais. Elas são responsáveis por contribuir com o desenvolvimento social e individual dos homens, seus valores, suas maneiras de se comportar, etc. A educação, conforme nos informa Mannheim (1972) e Fernandes (2005), é apenas um dos meios pelo qual se desenvolvem os sujeitos. Da mesma forma, ela também se dá o peso da experiência infantil na construção dos sujeitos, a educação familiar, a natureza da organização escolar e a espécie de disciplina e o contexto social em que se situam. Todos estes elementos são formadores de subjetividades e disposições, e estão propícios a reformulações e negação, a depender do contexto social em que se localizam e se produzem, e de acordo com as forças sociais dirigidas à transformação ou reificação destas dinâmicas.

Dito isto, cabe observarmos as capacidades da escola através de suas características administrativas e pedagógicas, quais marcadores sociais extra escolares influenciam essa dinâmica, bem como os efeitos que se impõem sobre o aprendizado e o desempenho dos alunos. O debate, em determinado âmbito, está colocado sobre as formas de superação das desigualdades sociais dentro da escola. Se a sociedade não é democrática, não é justa e igual para todos e todas, tão pouco será a escola. Em contrapartida, o trabalho dos educadores e dos gestores educacionais progressistas, isso enquanto agentes da mudança social, do desenvolvimento crítico e formadores da cidadania, tem o dever de agir na contra hegemonia das disposições reprodutivistas.

Na tarefa de compreendermos os possíveis efeitos da família sobre o desempenho dos alunos, assim como os as consequências no âmbito escolar, é necessário combater interpretações inocentes e por vezes dissimuladas que, atribuem à escola, de um lado, ou a família, de outro, a total responsabilidade pelo aprendizado, pelo desempenho, ou pelo sucesso escolar dos alunos. É possível dizer que ambos fatores, simultaneamente, operam dinâmicas complementares: caso ocorram déficits em algum grau em qualquer um desses dois meios, acarretará sobrecarga para as funções/responsabilidades do outro meio, para ver isso mais de perto observamos dois argumentos idealizados do que propomos combater.

> Na família é onde se mobilizam estratégias educativas que impulsionam o aluno no campo escolar. Isso se dá, em regra, pela transmissão do capital cultural (formas de conhecimento e habilidades que garantem a quem o possui, entre outras coisas, a familiaridade com o mundo escolar), pelo incentivo a hábitos de estudo, pela criação, desenvolvimento e manutenção de expectativas em torno do alcance educacional, pelo capital econômico que pode mobilizar em favor desse alcance [...] no todo, formam uma cosmologia onde a escola torna-se lugar central para a garantia de determinada condições de vida, estabelecidas ou almejadas. (CANDIAN E REZENDE, 2012, p. 3)

O primeiro conceito a ser analisado, de acordo com Candian e Rezende (2012), trata do "pedagogismo inocente", que interpreta que a escola tem total responsabilidade sobre a trajetória escolar, bem como o sucesso dos educandos. Nesse caso, a escola tem condições de superar as desigualdades familiares, proporcionando um ensino equalizador, que elimine as diferenças.

O segundo conceito é o "derrotismo escolar", que parte da concepção da escola enquanto uma instituição de pouco impacto sobre as possibilidades e chances da vida dos alunos. Nesse sentido, a escola encontra-se de "mãos atadas" em relação às origens sociais dos alunos, não as nega, apenas as interpreta com conformidade.

Nenhuma destas duas perspectivas nos oferecem razões práticas para a mudança do quadro social, do ajustamento das oportunidades escolares e do alcance do ensino em sua totalidade. Na segunda – "derrotismo escolar", os dilemas sociais encontram-se exteriores à escola. Na primeira – "pedagogismo inocente", a escola possui um papel ativo para reduzir os efeitos da origem social. Nesse caso, trata-se de optar pela via do meio deste dilema, intercalando suas emergências, potencialidades e perspectivas de mudanças e melhorias.

> De acordo com a perspectiva do 'realismo escolar', que aqui utilizamos como pano de fundo motivador de nossas investigações, nem escola nem família podem, de antemão, ser consideradas como, necessariamente, preponderantes uma sobre a outras. [...] O papel da família nunca desaparece, assim como o da escola. [...] Em outras palavras, quais os efeitos que as características familiares podem exercer sobre o desempenho dos alunos? (CANDIAN e REZENDE, 2012, p. 5).

Existem diversas estratégias para a transmissão dos capitais culturais, seja pelas formas familiares onde a cultura escrita é dominante, ou onde a ordem moral doméstica é rígida e o bom comportamento, o incentivo ao esforço e a esperança são presentes, de acordo com Candian e Rezende (2012, apud Lahire, 1997), são esses traços que são preparatórios para uma boa escolarização. Ou então, conforme destacam Candian e Rezende (2012, apud Alves, 2007) sobre o investimento pedagógico, são estes fatores determinantes e que variam em número e grau nos mais

vastos grupos familiares. Por meio dele que a escolarização surge como possibilidade de êxito, de prestígio social, de mobilidade, ascensão ou manutenção da posição social são fatores que fazem variar o investimento na carreira escolar.

Além destas existem outras disposições, como o capital social intrafamiliar, fatores como o tamanho das famílias e da estrutura familiar, bem como a presença de livros no ambiente doméstico, hábitos de leitura e o envolvimento dos pais nos deveres e em atividades culturais. Estes são os fatores que causam mais impacto no desempenho médio dos alunos (Candian e Rezende, 2012, apud Soares, 2004). A herança cultural, da mesma maneira que naturaliza o consumo cultural, também proporciona o maior entendimento com o hábito escolar do aluno. De acordo com Candian e Rezende (2012, p. 7 - 8):

> [...] a pesquisa sociológica precisa buscar a fonte das dificuldades da escola e do ensino nos bairros populares na confrontação dessas duas lógicas desiguais, e não na carência cultural e na negligência das famílias e, portanto, a ausência das famílias na vida escolar dos seus filhos é algo que precisa ser que investigado. Para o sistema escolar, o grande desafio é fazer com que as características familiares e as desigualdades existentes entre elas não afete negativamente o desempenho dos alunos nem aumente as diferenças entre eles. [...] Como apontamos anteriormente, o caminho mais pertinente de ser traçado parece mesmo a consideração que tanto a escola quanto a família são capazes de interações complexas, levando a resultados diferentes, de acordo com cada contexto analisado. Desta forma, considerando a importância dos efeitos familiares sobre o comportamento escolar do aluno, e, por conseguinte, sobre seu desempenho escolar, a escola pode atenuar (mas nunca eliminar completamente) os efeitos de origem (em um quadro que, para efeitos gerais, poderíamos chamar de eficácia escolar) ou aprofundar os efeitos de origem (um exemplo de ineficácia escolar). No primeiro caso, estaríamos diante da redução de desigualdades, ao passo que, no segundo caso, estamos diante da ampliação de desigualdades.

Partindo disso, podemos analisar questões referentes à avaliação educacional, e interpretar os efeitos dos fatores extraescolares (classe social, raça, gênero, escolaridade dos pais, renda) com os fatores intraescolares (gestão escolar, práticas pedagógicas, infraestrutura escolar, qualificação profissional, entre outros). Os efeitos que os primeiros têm podem ser, em alguma medida, compensadores ou reforçados pelos últimos. A natureza das interações entre a escola e a família andam juntos, a família é fator crucial para o desempenho escolar do aluno. Entretanto, seu papel pode ser entendido ou atenuado, de acordo com as características que a escola possui.

Retomando as contribuições de Mannheim (1972), o autor acreditava que o principal agente educativo seria a comunidade e as relações desta com os sujeitos escolarizados - as crianças, seus objetos e suas relações com a cultural, bem como suas conexões com a sociedade de forma mais

ampla além dela mesma. Dessa forma, a educação não pode ser pensada em termos de compartimento. A sociedade educativa da qual fala Mannheim representa uma educação amplificada, e para isso, é essencial a educação escolar dialogar com os demais setores da sociedade educativa. Isto posto, reforça o argumento da seção anterior, a de que a educação é desenvolvida a depender da forma e do grau em que os educadores e sociólogos estão envolvidos no processo educativo, bem como em seu planejamento.

OS DILEMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: ENTREVISTA COM A PROF. DR. IANA GOMES DE LIMA

Por fim, mas não menos fundamental, gostaríamos de compartilhar junto com a prof. Iana[3], alguns dos novos dilemas que se apresentam para a educação pública no Brasil, mais especificamente aos educadores e as instituições de ensino no contexto da pandemia.

Entrevistador - Sobre as entrevistas que tu vens desenvolvendo com os professores da educação básica, quais são os principais entraves postos pela pandemia no campo educacional?

Entrevistada - Tem duas perspectivas diferentes de quando a gente fala de escola e pandemia: a questão da escola pública e a questão da escola privada. Especialmente nas escolas públicas a gente tem os grandes impactos, primeiro porque quase noventa por cento das matrículas na educação básica são em escolas públicas. No ensino público a principal questão é relativa ao acesso. O acesso era praticamente universalizado no ensino fundamental, e atualmente ele não porque as pessoas não tem como acessar a escola, já que a escola não existe fisicamente, ela se tornou o espaço do virtual. [...] Dito isto, eu não estou de forma nenhuma defendendo a abertura das escolas, eu acho que é um crime nesse momento reabrir as escolas, estamos em um momento muito caótico da pandemia. Enquanto a gente não tem políticas que permitam que estas crianças acessem à escola de forma segura, não há como reabrir. É preciso atentar que não apenas agora com a pandemia, mas, especialmente, nesta conjuntura, precisamos de políticas para além do aspecto educacional: políticas de assistência, para que as famílias tenham acesso à alimentação, à internet etc.

[3] Iana Gomes de Lima é pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), atuando na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas.

Entrevistador - Tu comentaste sobre a perda do espaço físico da escola, e esse é um questionamento que me acompanha. Eu gostaria de entender o que perde a escola sem o espaço escolar? Ou tentar entender qual o peso físico do espaço e as implicações de novas dinâmicas e processos de aprendizagem. Adiantando uma outra pergunta, tu tinhas comentado sobre o retorno das aulas. Como tu deixou claro, não é do interesse da escola pública o retorno das aulas. Quais instituições de ensino estão a favor disso? Qual a lógica educacional está interessada neste retorno? Primeiro, sobre qual a importância do espaço físico da escola, para as dinâmicas culturais e os processos de ensino aprendizagem e segundo, qual é a lógica por trás desse retorno às aulas, os interesses desse tipo de educação.

Entrevistada - Primeiro, o espaço físico da escola é o espaço da pluralidade, é o espaço da convivência, a educação é um processo coletivo. Na verdade, quando a gente deixa de ter esse espaço físico da sala de aula, desse acesso, a gente deixa de ter um processo educacional como efetivamente, na perspectiva que eu trabalho - a perspectiva freireana, que é a do espaço do diálogo, da construção coletiva, da troca, não é simplesmente uma questão de transmissão de conteúdos, de uma educação bancária, é uma questão de construir juntos. [...] No grupo que eu tenho coordenado com professores e professoras de educação básica, essa questão do espaço surgiu bastante na educação física onde, a noção de corpo, a noção de espaço, de lateralidade, de motricidade, muitas vezes é construída em relação ao colega e não ao professor, e aí a gente perde tudo isso. Quando a gente perde o espaço físico a gente perde a possibilidade de interações que são fundamentais para a construção do conhecimento e para a perspectiva de aprendizagem. O que embasa essa perspectiva de reabrir é a lógica mercadológica. Uma coisa que eu acho muito interessante que se dizia ano passado era que precisava reabrir as escolas porque as crianças precisam se alimentar, e elas fazem isso na escola. E daí ano passado quando reabrimos as escolas no Rio Grande do Sul, grande parte dos professores que fazem esse trabalho comigo no projeto de extensão, os professores de escolas privadas relatam que as crianças voltaram em sua grande maioria, tinham sala de aulas com oitenta, noventa por cento de lotação. Enquanto que nas escolas públicas no ano passado, quase ninguém voltou. E aí o discurso era de que essas crianças precisam comer, mas pera aí, então o que que aconteceu, eu dizia isso conversando com alguns professores da área, do quanto tem um discurso classista da classe média dizer o que os pobres precisam. Os pobres precisam comer e logo, precisam voltar para a escola, mas isso não se efetivou naquele momento. Nisso tem um discurso muito do mercado, de que para as coisas poderem voltar a funcionar, a gente precisa que essas crianças estejam na escola para estes pais

e mães trabalharem. Uma questão que é muito forte pra mim e embasa a volta, e aí é muito um conceito do Bourdieu, é o de que o conhecimento escolar ele se transforma, o capital cultura se transforma em capital econômico, do quanto isso se torna uma moeda de troca no mercado. E eu acho que tenho, e isso é um achismo baseado nas conversas que tenho tido com estes professore de educação básica e com algumas famílias de que, há uma preocupação grande da classe média em relação ao seus filhos dizendo que eles estão atrasados, dizendo que eles estão perdendo coisas, e aí é a maior pressão, tanto é que essas passeatas e carreatas que a gente vê para voltar as escolas é só de gente de classe média, preocupadíssimas com o fato de que seus filhos estão em casa, tendo déficit, a preocupação que no futuro isso vai ser um problema para eles acessarem mercado de trabalho, isso é o mais forte talvez, mais do que inclusive essa questão dos pais voltarem a acessar o mercado de trabalho. Por que se a gente for ver muitas comunidades mais periféricas, elas se organizam deixando os filhos nas vizinhas, com as tias e avós, e aí tem uma coisa de comunidade muito forte nesses espaços, [...] mas assim, eu acho que tem uma coisa muito preocupada da classe média de dizer: tem uma questão que é de que os nosso filhos vão perder, vão ter um déficit. Eu acho que acaba passando muito por aí essa pressão para as escolas voltarem.

Entrevistador - Eu posso observar isso um pouco de perto porque o meu irmão é bolsista em uma escola privada aqui de Porto Alegre. E daí eu vejo esse movimento dos pais, de pressão mesmo para tentar de tudo para que os filhos voltem às aulas. O que me pega mesmo é pensar a importância do espaço físico da escola. O que vai mudar isso? Porque o discurso é de que eles estão perdendo, que eles não irão aprender direito. Daí eu fico pensando que a criança pode muito bem dentro da escola e continuar não aprendendo, não prestando atenção. Não é o espaço físico em si que vai garantir a aprendizagem, e eu posso ver isso com o meu irmão mesmo pois ele tem uma série de dificuldade em algumas disciplinas. É uma coisa que eu fico pensando, que ele não está perdendo, já que ele não está prestando atenção em casa ele também não vai prestar na escola, a estrutura física da escola não me garante isso.

Entrevistada - Eu acho que sim, não garante, mas é que é diferente também né, tem uma coisa assim, crianças aprenderem em casa é outra dinâmica, pra gente que é adulto é mais fácil, porque a gente já conhece muito da nossa dinâmica de aprendizagem, as crianças não, para eles é muito difícil, eu acho que não garante, mas faz muita diferença eles voltarem para e escola [...]. Óbvio que a escola tem que voltar, porque se não daí a gente pode cair em uma coisa que muitos defendem, que é a educação domiciliar. Já que a escola não faz diferença, vamos todo mundo para a educação domiciliar, não, faz

diferença, a gente quer que as escolas reabram, a gente quer que as crianças estejam na escola, isso é fato, mas, ao mesmo tempo, neste momento, não. Porque inclusive tem uma coisa que é muito importante pensar, que é sobre os pais terem o direito de optar se os seus filhos voltar ou não voltar. Tá, mas e o professor, ele não tem o direito de optar se ele vai ou não vai trabalhar, ele tem que se expor ao risco, tem vários em grupo de risco, tem vários que não poderiam voltar e estão voltando, que não estão vacinados, bom, então a gente tem que fazer uma luta anterior, vamos garantir que os professores sejam vacinados e a gente reabre com um pouco mais de segurança. É importante a escola no seu espaço físico? sim, precisa voltar, precisa, agora? não.

Entrevistador - Para seguir nesse fio acerca das relações do espaço e dessa nova modalidade que implica novas dinâmicas às famílias, a escola e aos professores também. Tu acreditas que a presença dos pais durante esse período de aprendizagem de seus filhos eles tem se tornado mais constantes? Pergunto isso sobre a perspectiva da educação pública, e nesse caso, isso fortalece uma relação entre família e escola, aproxima o campo doméstico do campo escolar em algum sentido?

Entrevistada - Eu acho que sim em alguma medida, mas acho que não em outras também, é muito diverso! Aproxima um pouco porque principalmente familiares de crianças menores estão precisando se comunicar muito com a escola, para ajudar os seus filhos e suas filhas. Então nesse sentido aproxima, a escola tem se comunicado muito por *whatsapp,* tem impresso documentos, leva nas casas, os pais e as mães vão lá buscar, tem uma dinâmica que talvez aproxime mais, eu acho que também tem uma coisa muito de escolas periféricas estarem ajudando as suas comunidades [...]. Em certa medida sim, eu acho que aproxima um pouco nesse sentido. Ao mesmo tempo, eu não sei o quanto isso vai repercutir quanto a volta, as dinâmicas também são outras, talvez a gente volte a ter o que a gente já tinha antes: eu vou deixar o meu filho lá, vou para o meu trabalho, vou fazer as minhas coisas e a escola segue lá educando. Eu não sei o quanto isso vai ser transformador, gostaria de pensar que sim.

Entrevistador - Partindo dessa pergunta, uma hipótese que eu tenho é que se essa aproximação entre família e escola seria um elemento que promovesse um novo tipo de cultura escolar, que integrasse esses dois espaços.

Entrevistada - De novo, eu acho que pode, mas não muito diferente do que já é dado, do que temos atualmente. O discurso da educação domiciliar vai perder força em alguns espaços, principalmente nos espaços mais carentes, porque esses sujeitos estão vendo que não é fácil educar em casa e que precisam da escola, mas talvez não sejam nesses espaços em que esses discursos circulavam mais.

Mas por exemplo agora, está tramitando na Assembleia Legislativa o PL da Educação Domiciliar, e tá um movimento enorme em relação a isso, porque ao mesmo tempo as famílias de classe média, classe alta, estão fazendo uma pressão nesse momento se aproveitando da pandemia dizendo: olha, os nossos filhos já estão sendo muito bem educados em casa e vão continuar. Porque eu estou falando isso, por causa dos binômios que estão sendo criados da escola versus família, como por exemplo a Escola Sem Partido, ela fez muito isso, a família de um lado, a escola de outro, colocando um contra o outro. Talvez em algumas medidas, isso em algumas comunidades seja amainado, essas contraposições entre escola e família, acho que isso talvez diminua, mas em outras ela infelizmente se fortalece, e aí não muda muito essa cultura da aproximação.

Entrevistador - Ampliando o debate, como podemos pensar a avaliação no contexto pandêmico? Sob a modalidade do ensino a distância, tu sabes as possibilidades de continuar exercendo essa dinâmica avaliativa, como ficam os conselhos de classe? Acredito que os conselhos de classe são fundamentais para o desenvolvimento das relações da instituição de ensino com a família dos educandos. Como se dá tudo isso na pandemia?

Entrevistada - Primeiro é importante dizer que o que a gente tá vivendo não é uma educação a distância. A gente tem que bater na tecla de que é um ensino remoto, e eu gosto da ideia do emergencial, [...] a gente tá vivendo em um momento de emergência e é disso que a gente está dando conta. A educação a distância tem toda uma legislação específica, e ela é uma modalidade de ensino, o ensino remoto emergencial não é uma modalidade de ensino. Dentro do ensino remoto, a gente tem uma diversidade disso que tu está falando, existem muitas formas diferentes de fazer avaliação nesse momentos, algumas escolas, especialmente as privadas seguem avaliando, fazendo provas, é normal, só que tá em casa, essa é a ideia.

Entrevistador - É o novo “normal”...

Entrevistada - Exato, para essas escolas é assim, mas vários professores e professoras se perguntam sobre isso. Eles questionam esse tipo avaliação, pegando um exemplo dos professores que eu dialogo, ele se questionava como avaliar um aluno na disciplina de educação física, por exemplo se ele não está fazendo um determinado movimento, será que ele não está fazendo determinado movimento por vergonha de fazer esse movimento aqui na câmera, porque é diferente de fazer lá com os colegas, se ele não consegue fazer esse movimento ou talvez, porque ele não tenha um espaço adequado pra fazer esse movimento, por que ele não tem o material? Como que eu avalio isso, como conseguimos dizer isso nesse momento. Mesmo nas escolas privadas existem muitas reflexões em torno disso por parte

dos docentes, mas as escolas seguem avaliando muito parecido. Enquanto que nas redes públicas isso também é muito diverso, existem redes públicas que decidiram por não ter reprovação nesse momento, então a rede toda decidiu que ninguém ia ser reprovado, todo mundo foi aprovado para o próximo ano, isso também acontece muito porque nesse momento, talvez o que fica mais gritante é que não tem como avaliar, a gente não tem condições de avaliar os alunos e as alunas se eles aprenderam ou não aprenderam, a gente não sabe se foram eles que fizeram as atividades ou não, a gente não tem essa condição, eles não tiveram "aula", e se eles não tiveram "aula", a gente vai avaliar o que?

Ainda tem uma terceira questão que é importante, que muitas escolas optaram por fazer pareceres amplos, valorizando inclusive o que as crianças estão fazendo em casa, porque muitas escolas recebem videos delas lavando louça, ajudando em casa, isso também são aprendizagens que essas crianças tiveram durante a pandemia em casa. Talvez seja coisa que a gente vai ter que discutir, que eu já venho discutindo com esse grupo de professores que é sobre qual é o currículo socioemocional que a gente vai avaliar na volta? Porque a gente não vai poder partir do nada, como se não tivesse acontecido nada, elas ficaram dois anos dentro de casa, mas vamos fingir que não aconteceu nada, como não aconteceu, aconteceu um monte de coisa. E os conselhos de classe, algumas escolas têm seguido com isso, tem seguido fazendo os conselhos de classe às vezes para decidir de que vão fazer uma avaliação mais ampla desses alunos e alunas, e não apenas de conteúdos escolares [...].

Entrevistador - Agora tu trouxeste uma coisa que eu não tinha pensado ainda, sobre essa avaliação mais ampla. Uma pergunta que eu tinha formulado antes é acerca das "potencialidades" que o período da pandemia tem proporcionado para o campo da educação no geral. No sentido de instituição de novas práticas ou no desenvolvimento de outras atividades nesse contexto, mas reforço, com bastante aspas, essas potencialidades.

Entrevistada - Não, eu te entendo, e estou tentando pensar. Não sei muito se tiveram essas "potencialidades". Eu acho que talvez a grande potencialidade de tudo isso é reforçar a importância da escola.

Entrevistador - E de o quanto é difícil também né, o chão da escola, porque agora, eu tô sentindo na pele acompanhando o meu irmão, tentando ajudar ele no desenvolvimento das atividades, eu to vendo como é difícil.

Entrevistada - Ensinar…

Entrevistador - E demanda muito, muito tempo, e por exemplo, nas famílias da classe popular, da classe trabalhadora, não se tem a demanda de tempo necessário para se acompanhar esse processo, porque eu acompanho ele em casa, estudando e trabalhando, acompanhando o estudo dele e é praticamente o dia inteiro sabe.

Entrevistada - Não tem paciência né, e outra coisa, não precisa ter paciência, as famílias não são formadas para isso, então não tem muitas vezes paciência, não tem formação [...] Mas eu acho que a importância de tudo isso é reconhecer a importância da escola, é reafirmar isso. Porque eu fico pensando sobre o uso de tecnologias, mas isso é para uma parcela tão pequena da sociedade, a grande parte não tem esse acesso. Eu poderia te dizer no Ensino Superior, que a coisa das lives é muito legal a gente ter interlocuções com pessoas de outros lugares, que a gente não teria assim, mas assim também, eu não sei o quanto esse boom já não passou, [...] atualmente ninguém quer ver mais nada, a gente só quer que tudo isso passe, a gente não tem mais paciência de ficar horas na frente do computador, então acho que a grande potencialidade é essa, a gente perceber que precisamos do espaço da escola, de que as relações sociais são fundamentais.

Entrevistador - Agora pouco tu estavas falando sobre essas supostas "evoluções tecnológica", que parece que a gente "descobriu" as ferramentas né, mas que elas têm um acesso muito restrito, isso é fato. Pensando agora exatamente as questões referentes ao acesso e a qualidade de ensino, tu sabes me dizer se existem dados que expressem ou meçam o atual contexto da educação entre essa relação de acesso e acessibilidade na educação pública.

Entrevistada - Eu não tenho acesso a esses dados, de como tem sido o acesso, o que eu posso te dizer são alguns micros dados.

Entrevistador - Isso, me refiro sobre as perspectivas que tu vens colhendo das tuas pesquisas.

Entrevistada - Esse grupo de professores, eles sempre falam que grande parcela não acessa, nem sequer entram no sistema. Eu acho que tem várias questões, primeiro, a própria dificuldade de acesso, de não ter dinheiro para ter acesso, porque isso são dados, os dados de internet são caros, as pessoas não tem mesmo como fazer isso, mas acho que também tem uma própria questão das condições materiais dos sujeitos naquele momento, e emocionais também, mas as materiais como o desemprego, não ter a família em casa pra ajudar, pensa em como uma criança que está sendo alfabetizada ingressa, nem sabe como ingressar na plataforma, e muitos pais e mães não tem essa alfabetização, e muito menos uma alfabetização digital.

Entrevistador - O que eu tinha organizado era mais ou menos isso, mas eu posso deixar o espaço aberto caso tu queiras pontuar mais uma ou duas coisas que tu aches pertinente e a gente tenha deixado de abordar ou reforçar algum ponto.

Entrevistada - A grande questão que eu acho importante de bater sempre, é a de que têm duas questões fortes acerca da educação e da pandemia. A primeira é a de que há ampliação das desigualdades sociais, muito evidentes, e cada vez mais evidentes, eu acho que a gente tem um projeto mesmo nesse sentido, de tem gente que vai seguir, tem gente que não vai seguir e azar, é um pouco isso que está dado, e isso é um absurdo. A educação é um direito, todo mundo tem que poder acessar, mas estamos em um momento de crise, e não tem como viver com a lente da normalidade em um momento de crise, não é normal, a gente tá vivendo em um momento de exceção. Eu sempre uso a imagem, que não é a melhor, mas enfim, se fosse um momento de guerra ninguém estaria discutindo, se tivesse caindo bomba aí, ninguém ia estar discutindo se as crianças tem que voltar para escola ou não, e a gente viveu alguns momentos que era guerra, era guerra de um vírus que a gente não enxerga, mas que estava matando um monte de gente e as pessoas todas ficando doente, e a gente seguindo nessa lógica. A gente segue com a lógica produtivista em um momento onde a gente não deveria estar com isso.

A ampliação das desigualdade sociais é a primeira delas, e a segunda, que a gente sempre tem que falar enquanto educadores e educadoras, da questão das condições de trabalho docente, que são muito difíceis nesse momento, tem uma desumanização da figura do professor e da professora, de que tem que seguir depender do que está acontecendo, e estes professores e professora estão adoecimento, muitos deles estão morrendo, muitos estão com familiares doentes ou que estiveram com familiares doentes, ou estão com seu filhos e suas filhas em casa. Sobre as condições de trabalho desses docentes, as pessoas não estão muito preocupadas em geral, só querem retomar e seguir. [...] É muito difícil isso, e quem quer que volte não está muito preocupado com isso. E por fim, acho que só assim, uma das questões que talvez em escolas privadas a gente tenha tratado pouco, porque parece que as escolas privadas seguiram e está tudo bem, e o emocional dessas crianças que estão aprendendo de qualquer jeito e passando cinco horas na frente de uma tela de computador. Vai ter impactos emocionais também para essas crianças, claro, as crianças que frequentam a escola pública a gente tem outras emergências, que é a da sobrevivência, mas a dessa crianças que são de escolas privadas, elas estão suscetíveis a um monte de coisa também, mas a condições psíquicas dessa crianças vão ser

muito afetadas também, que a gente vai ter que ter muito em mente quanto a gente voltar para o presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorrido esse esboço de interpretação sociológica dos dilemas educacionais, desde Fernandes, Mannheim e até aos novos dilemas impostos pelo contexto da pandemia da Covid-19, a educação mais uma vez encontra-se numa encruzilhada. Primeiramente, pelo elevado grau da desigualdade social e educacional, fatores estes aprofundados durante a pandemia. Outro elemento pertinente no cenário atual, é a questão do trabalho docente, bem como sua desvalorização e precarização. Atualmente o trabalho docente apresenta condições desumanas de trabalho, tanto no que tange às condições físicas de segurança e estrutura, quanto às condições de saúde mental e de adoecimento psíquico.

Conforme exposto na entrevista com a professora Iana, para além da pressão das classes médias, também existe um grande interesse do mercado tecnológico em promover novas plataformas e aplicativos de ensino neste período de excepcionalidade. Mais uma vez as lógicas do mercado normalizam a barbárie em detrimento da arrecadação de lucros, os professores da rede privada de ensino estão tendo que retornar às salas de aula, ao passo que os estudantes podem optar por ir ou não ao presencial. Será que os professores e as professoras não têm o direito de optar acerca do seu retorno, acerca da avaliação das suas estruturas, concretas e subjetivas de continuar ensinando sob a emergência de um inimigo invisível?

Um outro elemento constante nos estudos da sociologia da educação, compete às relações entre a família e os círculos de cultura escolar estabelecidos no âmbito doméstico, na produção de sentidos e perspectivas representadas pela escola, bem como o peso das relações família-escola para o desenvolvimento dos sujeitos escolares. No contexto pandêmico, estas relações parecem estar se reformulando - em certa medida, e apresentam pólos antagônicos e em disputa. De um lado, podemos observar um certo tipo de afirmação e reconhecimento da identidade e das funções sociais da escola, percebendo-se as dificuldades que envolvem o processo educativo. A relação entre muitos pais com a escola tem mudado, percebe-se uma aproximação do cotidiano - mesmo que excepcional, dos professores e das escolas.

Em contraposição a isto, também podemos observar, por uma parcela da classe média e alta, um reavivamento da defesa da educação domiciliar. Feita essa breve recapitulação de alguns dos

pontos centrais desenvolvidos ao longo do trabalho, acredito que agora consigamos traçar algumas problemáticas e possíveis reverberações futuras, em decorrência das novas dinâmicas sociais vivenciadas pelo campo da educação no contexto da pandemia.

É interessante uma fala que a Iana traz ao final da entrevista sobre o retorno das escolas, que se estivéssemos vivenciando uma guerra não estaria na ordem do dia uma pauta dessas, a do retorno às escolas. Partindo disso, acredito que seja possível dar dimensão a crise que vivenciamos. Sob a minha perspectiva, a crise de forma alguma é educacional, a educação no Brasil segue a passos débeis de disputas de reformulações, de parcerias público-privado. Ante ao prisma da "crise educacional", podemos dizer que persiste na educação, o dilema histórico acerca da questão do acesso e da qualidade de ensino, a qual sob o contexto pandêmico tem se agravado.

Gostaríamos, por fim, de retomar um pouco a ideia lançada por Mannheim acerca da educação enquanto técnica social. De acordo com ele, a técnica social seria um meio de proporcionar e organizar os comportamentos humanos em prol da construção das instituições sociais. Sob o contexto pandêmico, as tentativas de retorno da educação e a concepção do novo "normal", representam e instituem uma educação profundamente desumana. Visto que, partimos da ideia de educação enquanto uma técnica social, que possui potencialidades de instituir novas práticas e fazer surgir comportamentos desejáveis.

Referências

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 86, n. 212. 2005.

LIMA, Iana Gomes de. **Entrevista: Os Dilemas Educacionais na Pandemia com a Prof. Dr. Iana Gomes de Lima.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UPagvnxiTDk&t=509s

MANNHEIM, Karl; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação.** 2 ed. - São Paulo: Cultrix, 1972.

NOGUEIRA, M. A. A Categoria Família na Pesquisa em Sociologia da Educação: Notas Preliminares Sobre um Processo de Desenvolvimento. **Revista Inter-Legere,** v. 1, n. 9, 23 out. 2013**.**

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Educação**: objeto sociológico e dilema social. In: FERNANDES, Florestan; OLIVEIRA, Marcos Marques de. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p.: il. – (Coleção Educadores).

REZENDE, W. S.; CANDIAN. J. F.. A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação,** 2012.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & Família:** trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-43.

VERUM
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

MUSEU JULIO DE CASTILHOS: NARRATIVAS SOBRE O LUGAR DO OUTRO NA HISTÓRIA OFICIAL

JULIO DE CASTILHOS MUSEUM: NARRATIVES ABOUT THE "OTHER" IN OFFICIAL HISTORY

Recebido em: 10/08/2021
Aceito em: 09/09/2021

Iandora de Melo Quadrado[1]
Ana Carolina Gelmini de Faria[2]

Resumo: Este estudo se configura como um ensaio de caráter preliminar que tem como propósito discutir sobre a formação dos museus na Modernidade, levando em conta os conceitos de colonialidade e descolonização, em especial no que se refere a forma como os povos indígenas têm sido representados nesses espaços. Reflete sobre a trajetória do Museu Julio de Castilhos na primeira metade do século XX, analisando as representações indígenas evocadas em suas narrativas. Problematiza qual o papel do Museu frente ao contexto contemporâneo, no que se refere ao seu papel social e educativo. Por fim, aponta os caminhos propostos a partir da descolonização dos museus.

Palavras-chave: História dos museus; Colonialidade; Descolonização; Museu Julio de Castilhos; Educação nos museus.

Abstract: This study configures as a preliminary essay that discusses the formation of museums in Modernity, taking into account the conception of coloniality and decolonization, particularly how indigenous peoples have been represented in these spaces. It reflects about the trajectory of Julio de Castilhos Museum in the first half of the 20th century, analyzing the indigenous representations evoked in its narratives. It discusses the Museum's role in the contemporary context in regard to its social and educational role. Lastly, it points the paths to the decolonization of museums.

Keyword: History of museums; Coloniality; Decolonization; Julio de Castilhos Museum, Museum education.

INTRODUÇÃO

A história dos museus na Modernidade é permeada por relações de poder, cuja origem está intimamente ligada ao processo de colonização levado a cabo pelos europeus a partir do século XV. O surgimento da ideia de museu, tal qual se conhece hoje, nasceu a partir de coleções particulares, os chamados Gabinetes de Curiosidades, que continham objetos de várias partes do mundo, e que serviam como legitimadores de status e poder.

[1] Historiadora (UNILASALLE), especialista em História do Brasil Contemporâneo (FAPA). Discente do Curso de Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPGMUSPA/UFRGS). Bolsista do Programa de Iniciação Científica BIC/UFRGS pelo projeto "O campo dos museus brasileiro: uma História dos Museus a partir da atuação de seus agentes". Orcid: 0000-0002-9967-2282. Email: iandoramelo@gmal.com

[2] Museóloga (UNIRIO), mestre e doutora em Educação (UFRGS). Docente do Curso de Museologia do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DCI/FABICO/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da mesma universidade (PPGMusPa/UFRGS). Coordenadora do projeto de pesquisa "O campo dos Museus Brasileiros: uma História dos Museus a partir da atuação de seus agentes" (2017-atual). Membro dos grupos de pesquisa do CNPq "Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades" e do "GEMMUS - Grupo de Estudos em Memória, Museus e Patrimônio". Orcid: 0000-0003-0727-9991. Contato eletrônico: carolina.gelmini@ufrgs.br

O presente estudo se configura em um ensaio de caráter preliminar, cujo objetivo principal é analisar, ainda que de modo introdutório, como a partir desses primeiros museus de acesso restrito, aos poucos foi se forjando a concepção de patrimônio cultural, que via exotismo em tudo que não fosse europeu, visão que se estendeu aos povos indígenas da América, a partir de uma ótica eurocêntrica que impôs a hierarquização da cultura visual e material destas sociedades. A pesquisa tem como cenário o Museu Julio de Castilhos (MJC), cuja origem remonta ao início do século XX. A análise centrou-se em fontes bibliográficas e documentais e, embora, como já dito, não haja o intuito de aprofundar o debate proposto acredita-se que este trabalho seja uma oportunidade de refletir sobre o lugar que o MJC tem ocupado nos debates sobre História dos Museus e a História da educação no país, especialmente no que refere ao seu papel social e educativo na contemporaneidade.

Desde o princípio os museus foram concebidos a partir da construção de um olhar sobre a cultura do Outro, uma vez que os objetos expostos representavam não a cultura europeia, mas sim, de outros povos, vistos dentro de uma perspectiva de hierarquia cultural, na qual eram considerados inferiores. Essas construções discursivas acarretaram consequências que ainda são percebidas até os dias atuais. Conforme Brulon (2020, p. 3):

> Uma sala de museu é palco para a encenação de identidades forjadas por relações de poder sedimentadas pelo tempo desde a colonização. Paredes e vitrines, em suas divisões retilíneas, decompõem o mundo em seus fragmentos para a compreensão visando a dominação de seu conjunto. Os museus, ao encenar o Outro construindo distâncias invisíveis entre quem vê e quem é visto, quem produz e quem consome, ou quem pensa e quem é objeto de pensamento, materializam, nos regimes de colonialidade herdados de um passado pouco contestado, os patrimônios valorados no presente.

Assim, se evidencia o quanto as narrativas presentes na forma como os objetos são selecionados e expostos em uma instituição museológica podem corroborar para certas práticas sociais e políticas que se mostram excludentes e preconceituosas. No que se refere ao Brasil, este se enquadra no contexto indicado por Brulon (2020), que salienta que a primeira museologia pensada e praticada no Brasil no século XIX foi a museologia sobre o Outro, sendo que os sujeitos representados eram demarcados pela diferença.

No entanto, o autor aponta que o Museu Nacional, criado em 1818 sob o título de Museu Real e se configurando na primeira instituição museológica do Brasil, ainda no período imperial possuía algumas diferenças em relação a outros museus da Europa. Nesse sentido Brulon comenta que

> Apesar das circunstâncias de sua origem e da centralidade da metrópole portuguesa no período de constituição de suas coleções iniciais, o Museu Nacional, primeira instituição brasileira a materializar o Outro em seu sentido colonial, apresentou mudanças sensíveis, desde o século XIX, observadas nos seus métodos de coleta e de representação dos objetos adquiridos por meio da pesquisa científica. No caso das coleções de etnologia do museu, como demonstrado por Fátima Nascimento, a observação de campo pelos cientistas coletores seria determinante na exposição dos objetos indígenas que figuravam menos como "troféus", isto é, constituindo "despojos de expedições punitivas" – como nos museus britânicos da época, por exemplo – e mais como testemunhos de culturas em vias de se dar a conhecer. (NASCIMENTO apud BRULON, 2020, p. 7)

Até a segunda metade do século XIX o Museu Nacional permaneceu como única instituição de caráter científico do país, dedicado à História Natural. Porém, essa realidade mudou com o surgimento de museus em várias regiões do país, como o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), o Museu Paranaense (1876), o Museu Botânico do Amazonas (1883), o Museu Paulista (1894) e o Museu Julio de Castilhos (1903), criado no limiar do século XX. Esse último será o objeto de estudo da análise desenvolvida.

O MUSEU JULIO DE CASTILHOS E AS NARRATIVAS SOBRE O OUTRO

O Museu Julio de Castilhos[3] (MJC), situado na capital gaúcha, foi criado no ano de 1903 e se constitui como a mais antiga instituição museológica do estado e assim como os demais museus citados anteriormente, se inseria em um contexto marcado por um crescente interesse pela História Natural, consonantes com as teorias evolucionistas em voga na época e também inseridos no cenário sócio-político brasileiro, que tinha como pano de fundo o desenvolvimento econômico, cujo discurso civilizador da agricultura apostava na diversificação da economia através de exposições de produtos. Assim como em outros locais o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, posteriormente chamado de Museu Julio de Castilhos, tinha origem nos espólios de uma grande exposição, que foi denominada Exposição Agropecuária e Industrial do Rio Grande do Sul, situada no campo da Redenção (NEDEL, 2005).

Para compreender o lugar ocupado pelo Museu Julio de Castilhos nesse contexto se faz necessário um breve apanhado das primeiras gestões do Museu. A formação inicial do acervo preservado pelo MJC procurava reunir e classificar produtos naturais, difundindo saberes científicos, mas por outro lado tinha também como missão salvaguardar objetos ligados a cultura do homem. É

[3] Criado a partir de um Decreto Estadual n. 589, de 30 de janeiro de 1903 (Arquivo do Museu Julio de Castilhos) (apud NEDEL, 2005). Localiza-se à Rua Duque de Caxias, 1205 - Centro Histórico - Porto Alegre/RS.

importante frisar, que embora estivesse presente em seu regulamento um caráter histórico, não houve ênfase ao acervo de História na primeira gestão, uma vez que o MJC teve como primeiro diretor o engenheiro Francisco Rodolpho Simch[4] (1903-1925) e este direcionou suas ações para a coleta, o estudo e a classificação de coleções de Ciências Naturais, o que se explica em parte pelo contexto nacional/internacional da época, sob forte argumento econômico e que de certa forma refletia as escolhas feitas para o cargo de diretor. Ressalta-se que foi a partir da década de 1880 que os museus entraram em seu período de apogeu, quando houve a contratação de novos profissionais e o aparelhamento de equipamentos para cumprir seus novos fins científicos. Havia neste período uma certa homogeneidade entre os museus nacionais, que transparece na presença marcante de seus diretores (SCHWARCZ, 2016).

O contexto apontado acima era uma realidade em boa parte dos museus no Brasil. As gestões assumiram formatos personalistas que refletiam o ponto de vista daquele que estava à frente da instituição. Portanto, não foi obra do mero acaso a escolha dos diretores no Museu Julio de Castilhos, cuja predileção refletia os interesses e pensamento da época.

Durante a segunda gestão no MJC houve o início da chamada "guinada para a História", que coincidiu com o declínio dos museus de viés científico e com os novos direcionamentos políticos. Essa mudança refletiu também na escolha de novos diretores, e no caso do Museu, o diretor escolhido para suceder Rodolpho Simch foi o autodidata Alcides Maya[5] (1925-1939), que logo após assumir a instituição procurou dar ênfase ao acervo histórico. O Museu Julio de Castilhos sofreu uma alteração em sua estrutura, passando a contar com três departamentos: de Administração, de História Natural e outro de História Nacional. Este último foi integrado à seção histórica do Arquivo Público, transferida para a sede do Museu em outubro de 1925. Além disso, o Departamento também passou a abrigar o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (SILVA, 2018). Esse processo que culminaria com a transformação do Museu Julio de Castilhos de um museu enciclopédico em um museu histórico ocorreu de forma lenta e gradual, se consolidando apenas na década de 1950.

[4] Foi o primeiro diretor do Museu Julio de Castilhos. Natural de Santa Cruz do Sul (RS), bacharel em Direito, Engenheiro de Minas, membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e professor da Universidade de Direito de Porto Alegre, onde lecionou de 1909 até 1937, ano em que faleceu em um acidente de carro (MARTINS, 1978).

[5] Nasceu em São Gabriel (RS) em 1878, tendo falecido em 1944 na cidade do Rio de Janeiro. Foi jornalista, ensaísta, romancista e atuou na política. Foi nomeado diretor do Arquivo Público e posteriormente do Museu Julio de Castilhos (MARTINS, 1978).

O primeiro regulamento do MJC manifestava a intenção de reunir e classificar os produtos naturais do Rio Grande do Sul e todos os elementos que possam ser úteis ao estudo antropológico de seus primitivos habitantes, de colecionar os artefatos indígenas que tenham qualquer valor etnológico e bem assim os produtos de ciências, indústrias e artes modernas e documentos históricos. No que se refere aos objetos indígenas em especial, é preciso enfatizar que não há como falar sobre museus e patrimônio indígena sem mencionar como o processo de colonização impactou diretamente e de forma irreversível a história dos povos originários. O resultado desse impacto pode ser visto em vários museus do Brasil, através dos patrimônios indígenas salvaguardados pelos mesmos.

Ao analisar o processo histórico que levou a conquista da América e a consolidação do sistema colonial, Aníbal Quijano propõe uma reflexão a partir das relações econômicas e o uso da ideia de raça como legitimadora da suposta supremacia europeia.

> A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (QUIJANO, 2005, p.107)

De acordo com Quijano (2005) o desenvolvimento do capitalismo mundial levou a esse controle e dominação do trabalho a partir da ideia de raça como parte de um novo padrão de poder mundial, assim a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas, como da subjetividade, da cultura, e em especial da produção do conhecimento. Assim, os povos dominados eram vistos como raças inferiores, menos capazes, representações que perduram até hoje no campo simbólico. Reprimiram tanto como puderam as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (QUIJANO, 2005).

Dessa forma, a *colonialidade* se configura na persistência de certas representações e pontos de vista nas narrativas históricas que privilegiam o papel e o lugar de uma perspectiva colonizadora em detrimento da visão do Outro, neste caso dos povos originários sobre o processo histórico. Este olhar colonizado tem se perpetuado também nas instituições museológicas e podem ser percebidos na forma como os patrimônios oriundos dos povos subjugados foram incorporados nos acervos e também nas narrativas evocadas a partir deles.

No que diz respeito ao Museu Julio de Castilhos, nas primeiras décadas de sua existência já era possível perceber a forma como os povos indígenas eram vistos, a partir do posicionamento adotado pelo diretor Alcides Maya. Cabe ressaltar que no período em que esteve à frente do MJC o diretor manteve o Museu fechado quase na totalidade do tempo, sob alegação dos espaços não serem adequados para receberem público, voltando-se para a pesquisa e difusão do conhecimento na área da História, dirigindo sua fala para os públicos especializados. Conforme Melo (2019) os povos indígenas ficavam excluídos da história e eram vistos como inferiores, não pertencentes a mesma raça que a branca. A autora aponta que na perspectiva proferida pelo Museu os indígenas eram os Outros, e para ilustrar tal afirmação ela traz um documento no qual um renomado fotógrafo, Raphael Ferrari, sugere, em 1928, ao então diretor do MJC de pintar umas fotografias de indígenas para o Museu, já que estava constituindo uma Pinacoteca Histórica. No entanto, a resposta do diretor foi negativa conforme se verifica a seguir:

> Em resposta à vossa carta enviada dia 02 do corrente, na qual apresenta a proposta de reproduzir em tela alguns retratos de índios, a fim de figurarem nas galerias do Museu e Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, tenho a informar que, de acordo com o plano deste Instituto, presentemente, só aceito temas artísticos referentes ao nosso Estado. Futuramente, porém, poderão ser incorporados, igualmente, às coleções do Museu, quadros de assuntos brasileiros ou americanos. Considero, portanto, inaceitável a vossa proposta (RIO GRANDE DO SUL, 1928c, p. 04 apud MELO, 2019, p. 71).

Na passagem acima é explicita a visão do diretor que considerava o tema indígena como estrangeiro em relação à história do Rio Grande do Sul. O que leva a crer que as coleções etnológicas tinham o papel de demarcar a memória a ser forjada sobre a sociedade rio-grandense a partir das diferenças com outros povos, não incorporados à história oficial. Essa visão certamente se refletia nas produções científicas compartilhadas com seus pares.

A postura adotada frente aos acervos indígenas coloca em evidência a realidade de que "[...] ao mesmo tempo em que os indígenas eram colocados à margem da sociedade brasileira, o racismo estrutural removia dos seus objetos musealizados os traços da experiência indígena antes da musealização" (BRULON, 2020, p. 15). Ou seja, os artefatos indígenas eram separados dos corpos que os haviam produzidos, ficando reduzidos a mera curiosidade científica, sem que os sujeitos portadores desses objetos históricos pudessem ter espaço de fala, assim os objetos eram estudados em um contexto de espaço-tempo congelado, destituído de humanidade, de historicidade.

Com a saída de Alcides Maya, foi o médico sanitarista e educador Emílio Kemp[6] (1939-150) quem assumiu a direção do MJC. Voltado principalmente para a Educação Básica, Kemp direcionou seus esforços após a assumir a direção do Museu Julio de Castilhos em efetivar uma série de ações que visavam aproximar o público escolar do Museu, através das visitas acompanhadas por funcionários do Museu, a organização e doação de museus escolares, mas especialmente na defesa persistente da importância daquilo que hoje chamamos de museografia, com a finalidade de promover a função educativa do Museu.

Uma das preocupações de Emílio Kemp, conforme aponta documentos existentes no acervo documental do Museu, reforçam a intenção em reabri-lo para que este cumprisse a sua função educativa, que na sua visão consistia em transformar os espaços da Instituição em verdadeiras salas de aulas. Em um documento o Diretor afirma que "[...] Tendo em vista que os museus são institutos de cultura, esta direção empenha-se na frequencia [sic] das alunas dos asilos para o fim de lhes serem ministrados os ensinamentos que a sras. professoras julgarem necessarios [sic]". (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.223). Na correspondência enviada ao Secretário de Educação e Saúde Pública, Emílio Kemp ao contar sobre o envio dos ofícios afirma que a resolução tomada alargou a ação educacional do Museu (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

De fato, parece que este propósito teve êxito, uma vez que como aponta o quadro enviado em um relatório de 1950 o número de visitas, inclusive de escolares foi aumentando progressivamente ao longo dos anos. Por exemplo, em 1939 foram 3.543 visitas, no ano de 1945 houve a presença de 15.728 e em 1949, após uma década da gestão de Emílio Kemp foram recebidos no Museu 18.206 visitantes (RIO GRANDE DO SUL, 1950-1951). Dessa forma há indícios de que, ao menos em parte, ele conseguiu efetivar suas ações pretendidas.

No entanto, um aspecto a ser analisado que interessa ao estudo aqui proposto sugere que havia uma ligação direta entre o aumento de público e o envio de materiais para a formação de museus escolares realizado para diversas instituições de ensino, inclusive de nível superior, como, por

[6] Nasceu no Rio de Janeiro, em 1874, e faleceu em Porto Alegre, em 1955. Trabalhou como jornalista no Rio de Janeiro, onde foi redator da *Gazeta de Petrópolis* e fundou juntamente com Ernesto Paixão, em 1899, o jornal *O Comércio*, também em Petrópolis. Já em Porto Alegre, foi diretor do jornal *Correio do Povo* e fundou o jornal *A Manhã.* Formou-se médico, pela Faculdade de Medicina do Paraná, onde defendeu tese intitulada *A defesa da saúde pública no Rio Grande do Sul.* Teve vasta atuação na área da Educação, como professor e diretor de escolas de Ensino Básico. (BARRETO, 2017)

exemplo, o envio de materiais indígenas para a Faculdade Livre de Ciências de Letras. Em outra correspondência há uma carta de agradecimento da Diretora do Grupo Escolar Inácio Montanha, pelo auxílio na formação do seu museu escolar. Juntamente com a carta segue também uma lista dos materiais enviados e chama a atenção o fato de, assim como no caso da Faculdade de Letras, os objetos encaminhados para a escola eram artefatos indígenas. O fato da recorrência de objetos indígenas na formação dos museus escolares suscita algumas hipóteses, como ser uma área de interesse de Emílio Kemp, ou por serem os materiais em maior número no acervo do Museu, e/ou ainda por estarem ligados aos debates da época acerca da existência de raças. É importante salientar que a documentação aponta que os estudos dos povos indígenas ainda eram vistos dentro de uma perspectiva cientificista, cuja imagem se encontrava fixa no passado.

Assim, cabe refletir de que maneira as narrativas evocadas na primeira metade do século XX sobre os indígenas e seus patrimônios culturais presentes no MJC ainda reverberam hoje. De que modo a perspectiva de ver o indígena como o Outro, contribuem para o pensamento da colonialidade? E mais, qual o papel do Museu Julio de Castilhos frente às novas realidades que colocam em pauta as agências de grupos até então silenciados?

A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO MUSEAL

A realidade apontada acima exige que se proponha um novo modo de pensar os museus e os seus acervos. Nas últimas décadas um movimento de *descolonização* desses espaços tem ganhado força, apontando caminhos possíveis de serem seguidos pelas instituições. Conforme Bruno Brulon (2020, p. 5):

> [...] a descolonização do pensamento museológico significa a revisão das gramáticas museais, propiciando que patrimônios e museus possam ser disputados por um maior número de atores, materializando os sujeitos subalternizados no bojo de um fluxo cultural intenso que leve à composição de novos regimes de valor, a partir da denúncia dos regimes de colonialidade imperantes.

Ainda conforme Brulon (2020) novas experiências museais ocorridas a partir da década de 1970 contribuíram para a chamada virada decolonial, que segundo o autor foi o resultado de ao menos dois movimentos distintos e paralelos. De um lado o desenvolvimento dos ecomuseus na França e de outro se apresentavam nas ex-colônias, ainda que com menos visibilidade internacional, outras experiências inovadoras, que Moreno (2012) nomeou de museologias subalternas.

Brulon (2020) afirma que mais do que produzir sujeitos subalternos, os museus nacionais científicos dissimulam o sujeito soberano através da reprodução de um modelo de poder cujo centro invisível determina o que irá se materializar no seu entorno como patrimônio. Nesse sentido, a história do Museu Nacional atesta a história da materialização da relação de dominação colonial que ainda é constitutiva de patrimônios e museologias no presente. E ao representar discursivamente uma matéria que atesta a existência de um Outro distante em relação ao sujeito da ciência, o museu criado a partir do ideal colonizador acaba por coisificar a distância e por consequência produz materialmente a exclusão. O fato de indígenas ainda terem que lutar por sua existência simbólica nos museus da nação não está desvinculado do projeto político de sua eliminação material dos territórios que ocupam ou dos que poderiam vir a ocupar.

De acordo com o historiador e museólogo mexicano Luis Gerardo Morales Moreno o museu herdado nas colônias foi concebido pelos europeus como uma forma de "regulação racional das óticas estéticas e descritivas do mundo". A partir da ruptura ideológica e prática dessa premissa permitiu o aparecimento de museologias experimentais locais, que iam ao encontro com as lógicas e valores dos grupos sociais excluídos dos centros de poder sobre o patrimônio e sobre a matéria a que se atribui valor. Um "olhar mestiço" levou os museus a reconsiderar o seu papel nas sociedades pós-coloniais e a reintegrar a matéria, por meio de um trabalho de restauração simbólica dos laços com o passado testemunhado em suas coleções (MORENO, 2012, apud BRULON, 2020).

Essas iniciativas apontadas acima visavam a ruptura com o modelo europeu hegemônico. Esses movimentos impulsionaram mais adiante novos direcionamentos ao fazer museológico e ao garantir um espaço de fala para os grupos cujos patrimônios se encontram salvaguardados nas instituições, e que demarcam a persistência da colonialidade. Assim, Cury (2017, p. 204) pontua que para haver uma descolonização dos museus "[...] a gestão de acervo no museu deve se descolonizar. Os trabalhos com indígenas geram "objetos museológicos", ora objetos propriamente, ora fotografias, imagens e sons. Esse patrimônio é indígena sob a ação do museu que visa a musealização - integração no universo museal".

Desse modo, não basta repensar os acervos já existentes nos museus, mas é preciso atribuir novos significados, a partir da perspectiva dos grupos a quem de fato pertence a história desses objetos, e mais, é preciso considerar o diálogo destes acervos com novos, advindos da produção e do entendimento dos povos originários. Nesse sentido a Brulon (2020) aponta a necessidade de se repensar a prática da musealização, uma vez que para o autor "Musealizar é materializar, é dar matéria

ao pensamento, e produzir musealidade é uma prática política que implica a criação de uma significação positiva, nas vitrines dos museus e nas sociedades que os concebem" (BRULON, 2020, p. 23).

No entanto, Quijano (2005) denuncia a permanência das estruturas coloniais no contexto pós-colonial na América ao afirmar que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, ou seja, o sistema de exploração, a desigualdade social e as questões raciais permaneceram e podem ser percebidas até a contemporaneidade. Ao abordar a colonialidade Quijano (2005) ajuda a compreender o lugar ocupado pelos grupos não hegemônicos dentro da narrativa da história oficial que desde o início do processo colonial os colocou em uma posição subalterna. Somam-se a esta visão os povos originários também.

O lugar ocupado pelos indígenas na constituição dessa memória oficial aparece muitas vezes cristalizado em um passado idealizado que hoje não têm voz nem espaço para discutir seus desafios e demandas atuais, frutos do impacto causado pelo processo de colonização. Aqui se tem um paradoxo, o indígena do passado, idealizado e o indígena do presente, por vezes marginalizado e muito pouco problematizado no mundo urbano e tecnológico em que vivemos.

Essas constatações reforçam a necessidade de se dar continuidade aos movimentos que vêm ocorrendo, conforme apontado anteriormente. Se faz necessário romper com certas verdades estabelecidas e aponta a urgência de se intensificar os diálogos com estes grupos que se encontram silenciados, e que por vezes são vistos como o Outro, dentro do discurso hegemônico. É preciso que haja um exercício de alteridade e colocando em xeque uma série de valores e pré-conceitos já estabelecidos.

Os museus tradicionais precisam ser mediadores destes diálogos fazendo emergir os conflitos entre diferentes pontos de vista, e que devem ser vistos de forma positiva, uma vez que a tensão gera novas possibilidades de narrativas sobre aquilo que está posto nos museus. Sobre esta relação entre os museus e os grupos aos quais representa a partir do seu acervo Russi (2019, p. 21) afirma que

> [...] O monopólio do saber e das interpretações sobre as culturas deixou de ser dos estudiosos e passou a ser um lugar de disputas entre diferentes pontos de vista. Assim, nos chamados "museus tradicionais" e, em particular, nos museus antropológicos e etnográficos, gradualmente se experimentam novas práticas museológicas, indo desde o processo do colecionamento e documentação até o processo de exposição ou difusão do conhecimento produzido.

Desse modo, não basta repensar os acervos já existentes nos museus, mas é preciso atribuir novos significados, a partir da fala dos grupos a quem de fato pertence a história desses objetos, e mais, é preciso considerar o diálogo destes acervos com novos, advindos da produção e do entendimento dos grupos sociais que não pertencem tradicionalmente as narrativas da história forjada como oficial. Para que isso ocorra de fato, cabe reforçar a importância dos museus se repensarem, ou seja, se descolonizarem. Sobre isso Brulon (2020, p. 26) aponta que

> Descolonizar museus e patrimônios é desnaturalizar a matéria sedimentada nas reservas técnicas dos séculos anteriores para imaginar outras materializações possíveis, para além dos regimes normativos que engendraram a museologia que nos foi legada. Descolonizar o pensamento sobre os museus e a museologia implica reimaginar os sujeitos dos museus, bem como os corpos passíveis à musealização. Isto é, num trabalho de arqueologia de nós mesmos e dos vestígios que escolhemos valorar, reimaginar as materializações possíveis em regimes museais descolonizados. A revisão do pensamento aqui proposta não prevê um abandono do dispositivo museu ou sua extinção para as sociedades do presente, mas a sua reinterpretação nos contextos tocados pela colonização, visando configurar novos regimes de valor para produzir patrimônios. Tal revisão, como demonstramos, compreende repensar o próprio pensamento para se imaginar materialidades outras, patrimônios outros, vidas outras passíveis de serem valoradas.

Portanto, as novas propostas têm potencial de abrir espaços de participação, além de oportunizar uma reflexão sobre o papel dos museus diante das novas possibilidades de narrativas, tendo como intuito a descolonização destes espaços, que convidam a repensar os museus para as exposições sejam feitas com os grupos representados, e não mais sobre estes grupos. Assim, os museus tornam-se zonas de negociação, de onde podem emergir novas narrativas e memórias a partir das tensões geradas entre instituição e grupos representados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é possível apontar algumas conclusões. Primeiramente, se verificou a origem dos museus na modernidade, situada no contexto colonial, cujos acervos tinham por objetivo central representar a cultura do Outro, dentro de uma lógica hierárquica, que coloca a cultura europeia como superior.

No Brasil a constituição dos museus foi fortemente influenciada pelo modelo europeu, na composição dos acervos cuja ótica refletia a representação do exotismo, incluindo os povos originários. Essa realidade também pode ser observada na criação do Museu Julio de Castilhos, em que as quais as coleções tinham como propósito representar as riquezas naturais e econômicas do

estado, além de demonstrar o passado, a partir dos objetos indígenas, vistos dentro de uma perspectiva evolutiva.

É possível verificar no MJC, assim como em vários outros museus no Brasil a persistência do pensamento colonial, denominada colonialidade. Tais práticas refletem uma visão que estabelece o lugar dos povos originários ainda como o Outro, presos em uma imagem congelada e descolada da realidade atual.

Desse modo, é urgente que os museus olhem para si e repensem suas práticas, com vistas a descolonizar esses espaços, através de novos olhares sobre suas coleções, novas narrativas nas exposições, e principalmente a partir do diálogo como os povos cujos objetos se encontram guardados nos museus.

REFERÊNCIAS

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série, v. 28, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/155323 Acesso em 26 abr. 2021

CURY, Marília Xavier (Coord.). Circuitos museais a visitação crítica: descolonização e protagonismo indígena. **Revista Iberoamericana de Turismo - RITUR**, Penado, Volume 7, Dossiê Número 3, p. 87-113, dez. 2017. Disponível em: ttp://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/4175/2997. Acesso em out. 2020

MELO, Roberta Madeira. **Objetos de coleção, pesquisa e educação:** representações sobre os povos indígenas no Museu Julio de Castilhos (1901-1958) (Porto Alegre/RS), 2019, 189p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202055/001105135.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 11 nov. 2019.

MORENO, Luis Gerardo Morales. Museología subalterna (sobre las ruinas de Moctezuma II). **Revista de Indias**, v. LXXII, n. 254, p. 213-238, 2012.

NEDEL, Letícia Borges. **Paisagens da Província:** o regionalismo sul-riograndense e o Museu Julio de Castilhos nos anos cinqüenta, 1999. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ***Colonialidade do Saber:*** **eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colecíon Sur, CLACSO, Ciudad autônoma de Buenos Aires, Argentina, p. 107-130, 2005. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em março de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Museu do Estado. **Livro de Ofícios Expedidos**, 1939, 417fls.

RIO GRANDE DO SUL. Museu do Estado. **Livro de Ofícios Expedidos**, 1950-1951, 446fls.

RUSSI, Adriana; ABREU, Regina. "Museologia colaborativa": diferentes processos nas relações entre antropólogos, coleções etnográficas e povos indígenas *In:* **Revista Horizontes Antropológicos**, ano 25, n. 53, jan/abr., 2019

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. 14 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SILVA, Ana Celina Figueira da. **Investigações e evocações do passado:** o Departamento de História Nacional do Museu Julio de Castilhos (Porto Alegre-RS, 1925-1939), 2018. 332f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.