

Maria Isabel Moura Nascimento
(organizadora)

OS DIVERSOS OLHARES DA
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BRASIL E MOÇAMBIQUE



Texto e Contexto
EDITORA

Maria Isabel Moura Nascimento
(organizadora)

OS DIVERSOS OLHARES DA
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BRASIL E MOÇAMBIQUE

Texto e Contexto
EDITORA

Copyright © 2025 by Maria Isabel Moura Nascimento.
Todos os direitos reservados à organizadora.

Direção: Vendelino Hauer

Projeto gráfico, capa e diagramação: Equipe Texto e Contexto

Revisão final de edição: Karla Roberta Neumann

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

Os Diversos olhares da pesquisa em educação [livro eletrônico] : Brasil e Moçambique / organização Maria Isabel Moura Nascimento. -- 1. ed. -- Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora, 2024.
PDF

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-65-6080-055-7

1. Educação - Brasil 2. Educação - Moçambique
3. Educação intercultural 4. Intercâmbio educacional
I. Nascimento, Maria Isabel Moura.

25-265228

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

TEXTO E CONTEXTO EDITORA
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226



Sumário

Apresentação	6
 1. Imprensa, educação e a reforma ensino superior de 1968: a universidade a serviço do capital	 7
<i>Marco Antônio de Oliveira Gomes e Alessandro Santos da Rocha</i>	
 2. Turmas numerosas e suas implicações na avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino primário”	 30
<i>Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento</i>	
 3. A narração oral de história no jornal da alfabetizadora (1988 - 1999): a concepção presente	 47
<i>Claudia Maria Petchak Zanliorenzi; Fabiola dos Santos Custódio e Andréia Bulaty</i>	
 4. Tema: práticas cotidianas de leituras e escritas em contextos da diversidade sociocultural	 60
<i>Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse</i>	
 5. Imprensa e educação: um estudo histórico da educação na sociedade paranaense através da revista Clube Curitibano (1890 - 1912)	 83
<i>Maria Isabel M.Nascimento e Regiane Hartmann Garcia</i>	
 6. Perfil socioeconômico dos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Rovuma e as tendências na formação em educação em Moçambique	 93
<i>Roberto da Costa Joaquim Chaua</i>	
 7. O estado do conhecimento sobre Heleieth Saffioti: contribuições para a educação	 112
<i>Niloan Laurindo Sousa e Vera L. Martiniak</i>	

**8. As ideias pedagógicas e o projeto educativo proposto por
intelectuais colaboradores da revista “O Ensino” 134**

Renata Lopes e Isabel Castilho Palhano

9. A organização escolar e a educação de imigrantes no Paraná ... 151

Vera Lucia Martiniak e Luciana Kubaski Alves

10. Intelectuais, imprensa e hegemonia-categoria 169

Mario Borges Netto

**11. Educação e gênero em Moçambique:
um discurso sobre o N´Soondo como fator de
desistência escolar da rapariga em Niassa 186**

Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa e Joaquim Miranda Maloa

Apresentação

Maria Isabel Moura Nascimento

É com muita satisfação que apresento mais uma coletânea com o título: “Os Diversos Olhares da Pesquisa em Educação: Brasil e Moçambique” fruto do trabalho integrado entre alunos de pós graduação do Brasil e Moçambique.

Este livro tem o propósito de unir pesquisadores que têm como mirante a educação. Essa coletânea estará à disposição para consulta de pessoas do nosso país e do continente africano.

Neste conjunto, encontra-se trabalhos que abordam uma gama de pesquisas, com singularidades próprias e, ao mesmo tempo, que se propõem a apresentar sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas, pois os autores deste livro dialogam com os professores de seus países.

A educação é o principal mirante desta coletânea, que acredita que o desenvolvimento humano é a premissa das condições reais de existência dos homens e que os próprios homens, precisam lutar para que a educação oferecida tenha a devida dignidade. Defendemos aqui a educação como direito de todos.

E, neste sentido, apresentamos a coletânea organizada em onze capítulos.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura

Outubro de 2024

Capítulo 1

Imprensa, educação e a reforma do ensino superior de 1968: a universidade a serviço do capital

Marco Antônio de Oliveira Gomes

Alessandro Santos da Rocha

Introdução

Retomar as análises das feridas abertas pela ditadura empresarial e militar (1964-1985) é um imperativo para uma ampla parcela da sociedade, que mal compreende o significado dos “anos de chumbo” em nosso país. Desse modo, é fundamental reafirmar que o referido período foi marcado pela ação terrorista do Estado que perseguiu, prendeu, torturou e assassinou homens e mulheres em nome da “segurança nacional” e dos interesses burgueses.

Nesse contexto, pode-se afirmar que banqueiros, empresários e a grande imprensa burguesa, de diferentes formas, apoiaram e justificaram o terror contra aqueles que ousaram questionar ou gritar quando o chicote do capital reduzia os direitos dos trabalhadores. Consequentemente, isso significou uma avalanche de perdas econômicas, políticas e sociais, que se materializaram no empobrecimento de milhões de indivíduos e no sepultamento de políticas públicas voltadas para as camadas populares.

Ademais, a ascensão do projeto liberal-conservador, gestado em instituições burguesas, como o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e a ESG (Escola Superior de Guerra), é fulcral na arquitetura do Estado militarizado e, sem dúvida, provedor da ordem burguesa.

De tal modo, é requisito para a compreensão do golpe de 1964 a constatação de que houve uma crise econômica, política e social do período em contexto marcado pelas disputas internas e pela Guerra Fria. Além disso, do ponto de vista burguês, havia a preocupação com o reestabelecimento do mínimo necessário para redefinir os rumos do capitalismo no Brasil, mas, para isso, era fundamental o fortalecimento de sua hegemonia na sociedade civil, com vistas à legitimação da intervenção militar. Outrossim, diante do crescimento das lutas das classes trabalhadoras, a solução de força foi a escolhida para o processo de modernização do capitalismo e da intensificação da exploração da força de trabalho.

Nessas circunstâncias, pode-se situar que, quando os antagonismos se tornam insuportáveis para o capital,

[...] abandonam-se os simulacros democráticos normais para preservar a relação de forças estabelecida no sistema global do capital, garantindo a permanente sujeição e dominação desses povos ‘rebeldes’ por meios nada democráticos (Mézaros, 2009, p. 228).

Não por acaso, ao longo do mandato de João Goulart (1961-1964), diferentes jornais, defensores da ordem burguesa, teceram críticas moralistas e ácidas ao governo em questão. Isso porque, do ponto de vista da grande imprensa, que se apresentava como expressão dos interesses nacionais, as lutas dos trabalhadores e as reformas propostas pelo governo eram avaliadas como inviáveis e contrárias aos princípios democráticos.

Dessa forma, as organizações que expressavam os interesses dos trabalhadores do campo ou da cidade não possuíam espaço nas páginas da imprensa burguesa ou eram alvo de acusações que associavam suas respectivas reivindicações com a “baderna”, com o atraso ou, ainda, com a subversão. Assim, é possível afirmar que os grandes jornais se comportavam como uma caixa de ressonância do projeto societário burguês.

Nessa perspectiva, considerando o papel acentuado que a imprensa brasileira exerceu, o presente trabalho orienta-se pela análise da legitimação do golpe e das políticas educacionais da ditadura. Nesse ínterim, busca-se a conexão íntima dos conteúdos veiculados com os interesses econômicos e com os projetos societários de classe no presente período.

Cumprе assinalar que a produção dos editoriais ou notícias na imprensa não devem ser analisados de forma isolada das circunstâncias históricas que os engendraram. Assim, postula-se que a perspectiva do materialismo histórico e dialético é a mais adequada para compreensão rigorosa do papel histórico da imprensa em nossa sociedade.

Mas a nossa concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...]. É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (Marx; Engels, 2010, p. 107).

Nesse sentido, a análise da defesa do golpe contra Goulart e as proposições sobre a educação nos jornais implica no reconhecimento de que as transformações materiais ocorridas na sociedade brasileira, os postulados da segurança e do desenvolvimento, além da Teoria do Capital Humano se fizeram presentes naquele momento histórico, enquanto instrumentos de legitimação da ordem estabelecida.

Por fim, este texto está dividido em três partes, além da introdução. Na primeira, elaborou-se uma breve análise da grande imprensa como expressão dos interesses burgueses em associação com o capital estrangeiro no processo de legitimação do golpe de 1964; na segunda, apresentou-se a participação dos jornais na defesa da reforma das universidades como instrumento de formação da força de trabalho adequada ao crescimento econômico. À guisa de conclusão, apresenta-se uma síntese da discussão e da necessi-

dade de compreensão histórica das instituições superiores no Brasil, com o propósito de contruir um novo consenso em defesa de sua democratização.

A imprensa como expressão dos interesses burgueses: o anticomunismo e a defesa do golpe

O anticomunismo, presente na imprensa nas vésperas do golpe de 1964, não foi uma novidade. Diferentes periódicos apresentavam o comunismo como uma ameaça aos valores “tradicionais” da nação, assim como a liberdade, a família e a propriedade, principalmente após a Intentona Comunista de 1935.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os Estados Unidos caracterizaram a URSS e o comunismo como a antítese das liberdades e da democracia. Era o início da Guerra Fria, período em que o discurso anticomunista ganhou espaço em diferentes arenas sociais. Nesse contexto, o Governo do General Dutra (1946-1951) adotou a política de criminalização do comunismo, ainda que a política partidária do PCB fosse orientada pela colaboração e pela contenção das mobilizações operárias.

De tal modo, diferentes representantes dos interesses burgueses circulavam no interior da burocracia estatal ou no interior da sociedade civil, como na imprensa, divulgando os “vínculos” entre o Partido Comunista Brasileiro e o inimigo externo (URSS), forjando uma espécie de álibi para a cassação do partido, o que ocorreria em 1947.

Ademais, a cassação do PCB pelo Tribunal Superior Eleitoral, em 07 de maio de 1947, por três votos a dois, ocorreu embasada na denúncia de que se tratava de uma organização estrangeira amparada por Moscou para desestabilizar politicamente o Brasil. Isto posto, após o processo de cassação do partido, estabeleceu-se um editorial publicado no *Diário de São Paulo*, com o título “O Epílogo

Natural”, em que Assis Chateaubriand interrogava o público leitor de seu jornal:

Fechou um partido nacional? Era o comunismo um grupo político com raízes nos interesses fundamentais e nos sentimentos profundos do Brasil? Merecia ele o nome de partido brasileiro, identificado com os problemas da base da pátria e da democracia? (Diário de São Paulo, 20 de maio, 1947).

Assim, antes mesmo da ditadura civil-militar, a imprensa tratou de criminalizar a militância de movimentos populares ou do Partido Comunista. A estratégia constituía-se na comparação entre os aspectos sociais, políticos e econômicos entre Estados Unidos e URSS para demonstrar a “superioridade” da civilização cristã e ocidental diante da “ameaça” comunista. Nessa perspectiva, a URSS era retratada como representação de todos os males sociais, contrária à moral religiosa, ao direito de propriedade e à liberdade dos indivíduos.

Entretanto, para compreensão da ditadura empresarial militar (1964-1985), é importante destacar que, para além da imprensa, outras instituições burguesas contribuíram para o planejamento do golpe. Cumpre assinalar, por exemplo, o papel do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) na pavimentação de uma série ações de articulação entre os diferentes segmentos da burguesia e de propaganda ideológica em defesa da intervenção militar. Assim, os institutos desempenharam, como se verá a seguir, o papel de intelectuais orgânicos do capital, com objetivo de inviabilizar as reformas do governo de João Goulart.

Criado em 29 de novembro de 1961, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) constituiu-se em um núcleo de conspiração contra o governo João Goulart. Em suas fileiras, congregaram-se diferentes empresários brasileiros, intelectuais identificados com a defesa da ordem burguesa, associações patronais, diretores de empresas estrangeiras e oficiais que participavam da Escola Superior

de Guerra (ESG). Basicamente, dois elementos congregavam seus partidários: a defesa de um projeto de desenvolvimento aberto ao capital estrangeiro e a defesa da chamada civilização cristã e ocidental, que pode ser traduzida no liberalismo econômico.

Nesse sentido, o referido instituto apresentava-se ao público como um espaço de debates sobre a realidade brasileira e seu lançamento foi motivo de aplausos de diferentes órgãos de imprensa, tais como o *Jornal do Brasil*, *O Globo*, o *Correio da Manhã* e a *Última Hora*. No entanto, nos bastidores do palco da história, tratava-se de uma organização que contribuiu clandestinamente para a arquitetura e para o planejamento do golpe que derrubaria Goulart.

O lado encoberto coordenava uma sofisticada e multifacética campanha política, ideológica e militar. Os fundadores do IPES, avidamente dedicados à manipulação de opiniões e guerra psicológica organizavam e recrutavam um núcleo de 50 membros, cada um encarregado de trazer cinco outros, e eles, por sua vez, outros cinco. Eles concordavam em conduzir tanto as operações públicas, quanto as encobertas. Algumas pessoas do grupo de fundadores consideravam que o IPES deveria ser uma organização inteiramente clandestina, mas foi argumentado que, em função da natureza, das tarefas por vir, seria mais sensato operar também com o conhecimento público. As operações secretas e discretas da burguesia insurrecional eram executadas por forças-tarefa especializadas, unidades de ação, grupos com codinomes e subsidiários (Dreifuss, 1981, p. 164).

Sob o guarda-chuva do IPES, foram organizados os grupos femininos responsáveis pelas Marchas da Família com Deus pela Liberdade, que antecederam ao golpe civil-militar; organizações estudantis, como o Movimento Estudantil Democrático (MED); além de organizações de trabalhadores, como o Movimento Sindical Democrático (MSD), Confederação Nacional dos Trabalhadores Cristãos, entre outros.

Pode-se afirmar, então, que a difusão das ideias do IPES foi exitosa, por contar com uma ampla rede de apoio dos órgãos de im-

prensa, que contribuíam com suas respectivas linhas editoriais e por meio da difusão de conteúdos distorcidos da realidade.

O IPES conseguiu estabelecer um sincronizado assalto à opinião pública, através de seu relacionamento especial com os mais importantes jornais, rádios e televisões nacionais, como: [...] a Folha de São Paulo (do grupo de Octavio Frias, associado do IPES), o Estado de São Paulo e o Jornal da Tarde (do Grupo Mesquita, ligado ao IPES (...)). Eram também ‘feitas’ em O Globo notícias sem atribuição de fonte ou indicação de pagamento e reproduzidas como informação fatual. Dessas notícias, uma que provocou um grande impacto na opinião pública foi que a União Soviética importaria a instalação de um Gabinete Comunista no Brasil, exercendo todas as formas de pressões internas e externas para aquele fim (Dreifuss, 1981, p. 233).

Em suas ações conspirativas, o IPES também contou com a participação de intelectuais importantes, tais como Nélida Piñon e Rachel de Queiróz, que colaboraram com a produção de textos, redigidos com objetivo de alcançar um número maior de pessoas e, dessa forma, difundir entre os leitores a “ameaça” comunista presente nas políticas do Governo Goulart. Desse modo, a formação do IPES, assim como do IBAD constituíram uma das estratégias da burguesia em relação ao que se considerava um avanço das lutas sindicais e dos movimentos populares.

Sobre o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em 25 de maio de 1959, no Rio de Janeiro, pode-se afirmar que este constituiu mais uma organização de natureza conservadora, que teve uma atuação importante no âmbito da desestabilização do governo Goulart. Desse modo, tal organização foi dirigida por Ivan Hasslocher, ex-integrante da Ação Integralista Brasileira e membro de ligação da Agência Central de Informações (CIA) dos Estados Unidos para a Bolívia, Equador e Brasil (Dreifuss, 1981).

Históricamente, a partir da posse de João Goulart na presidência da República, em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros, o IBAD reforçou suas atividades conspiratórias, com o objetivo de

estimular, na sociedade brasileira, um amplo processo de mobilização política anticomunista e de oposição ao governo Goulart.

O IBAD sincronizou suas atividades às de organizações paramilitares como o MAC – Movimento Anticomunista, o Movimento Democrático Brasileiro (não confundi-lo com o partido político homônimo criado em 1966), a OPAC – Organização Paranaense Anticomunista, e a CLMD – Cruzada Libertadora Militar Democrática, com os quais o IBAD compartilhava pessoal, técnicas e recursos. O IBAD ligou-se também à organização católica Centro Dom Vital, da qual Gustavo Corção, intelectual católico de extrema-direita, era líder importante e proporcionou uma ligação significativa com a organização tecno-clerical de direita Opus Dei (Dreifuss, 1981, p. 103)

Por conseguinte, o complexo IPES/IBAD construiu uma rede nacional que congregava golpistas e difundia o ideário anticomunista em defesa dos “interesses” da nação”, objetivando readequar o Estado ao processo de modernização conservadora do capitalismo no Brasil.

Outra instituição fundamental para a vitória dos golpistas de 1964 foi a Escola Superior de Guerra (ESG), idealizada pelo Alto Comando das Forças Armadas e criada em 20 de agosto de 1949, por meio da Lei nº 785. Inspirada na *National War College* dos Estados Unidos, ao longo dos anos de 1950, a ESG elaborou a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que teve um papel importante na formulação das políticas econômicas, políticas e sociais da ditadura de 1964.

Incorporando, em suas fileiras, militares e empresários, a ESG forjou a Doutrina de Segurança Nacional, em nítida sintonia com os interesses estadunidenses, em defesa do suposto “mundo livre” contra a ameaça comunista. Assim, a criação da ESG não se trata de um fato isolado em um período marcado pelas fortes tensões entre Estados Unidos e URSS.

[...] a ESG não se propunha estudar por conta própria os problemas da guerra e da paz no mundo. Bastava-lhe traduzir a dou-

trina do Pentágono. Sua função era ativar um grupo de pressão permanente composto por intelectuais da cúpula militar e dos círculos dirigentes da burguesia brasileira que aplicasse às condições locais os postulados estratégicos da cruzada do Ocidente contra o campo socialista. Implícita na doutrina da ESG estava a substituição da defesa nacional (considerada obsoleta, porque na cena internacional a “defesa” que importava era contra o campo socialista e desta se encarregavam os Estados Unidos) pela “segurança nacional”, isto é, a “defesa” interna da ordem política e social. Desnecessário insistir no uso perverso, durante a ditadura militar, da legislação de exceção inspirada neste “conceito”, que criminalizava a oposição ao regime em nome da “segurança nacional” (Moraes, 2018, p. 130).

Pode-se afirmar, ainda, que não se tratava de uma exclusividade do Brasil a materialização das ideias de segurança nacional nas Forças Armadas, visto que tais ideais expressavam, fundamentalmente, os interesses imperialistas estadunidenses. Em uma breve síntese, os postulados da Doutrina de Segurança Nacional eram alicerçados no princípio de guerra total e permanente contra os inimigos internos, que buscavam a subversão da ordem instituída.

Nesse contexto, diante do agravamento da crise política, econômica e social inerente, além das acusações de infiltração comunista no governo Goulart, a articulação golpista enxergou o momento ideal para o desfecho do golpe. Nesse sentido, se as Forças Armadas se encarregaram de operacionalizar a ruptura institucional, a vitória coube à burguesia, associada ao capital internacional.

Nesse contexto, não faltaram aos órgãos de imprensa as referências ao caos administrativo, ao comunismo e à desordem promovida pelo Governo Goulart. Em um editorial publicado em 11 de janeiro de 1964, o jornal *O Globo* denunciava, por exemplo, que uma infiltração comunista se forjava nos ambientes universitários.

[...] ora, estes professores vão impregnando nas mentes dos vestibulandos com as teorias comunizantes. Quando os alunos chegam ao primeiro ano da Faculdade, já estão preparados para continuar a missão de expandir as teses aprendidas nos cursos

pré-vestibulares, e na sua inconsciência se tornam elementos da mais alta importância no processo de desmoralização do regime democrático.

O tom policialesco do jornal *O Globo* expressa exatamente o caráter burguês em defesa da ordem. Pode-se afirmar, então, que nada além das fronteiras liberais ou instituições do Estado burguês é democrático do ponto de vista do periódico. Cumpre assinalar, ainda, que tal perspectiva se fez presente nas políticas da ditadura empresarial-militar, quando houve a perseguição de professores identificados como subversivos, por exemplo.

Estávamos em 1964, no rescaldo da revolução cubana, a primeira revolução socialista da América. Tudo o que era tido, antes, como absolutamente impossível passa a se tornar possível depois de Cuba. Os jovens da época passaram a acreditar que, depois de Sierra Mestra, poderiam ser os Andes e, aqui, revolucionários de lanterna em punho, procurávamos a serra brasileira da qual partiríamos para a conquista do poder. Isso foi transformado pela direita brasileira numa quase obsessão, pois, quem lesse a imprensa, ouvisse o rádio ou assistisse à televisão teria a impressão de que a esquerda já estava no poder e que o fim da democracia era eminente. Foi nesse caldo de cultura que as Forças Armadas deram o golpe (Singer, 2014, p. 26).

Outrossim, ao longo do governo Goulart, a imprensa contribuiu fortemente para a difusão do “espectro do comunismo” no Brasil e, ao mesmo tempo, caracterizava a crise econômica como expressão do caos administrativo do governo, o que contribuiu para a legitimação do golpe e das soluções autoritárias que vieram a seguir. Nesse sentido, os interesses da imprensa burguesa não se revelavam explicitamente, mas eram apresentados como representantes dos interesses nacionais.

Isto posto, antes do golpe, em 10 de janeiro de 1964, a *Folha de São Paulo* denunciou em Editorial intitulado “Alfabetização suspeita”, caracterizando o que seria o caráter subversivo do método de alfabetização de Paulo Freire.

[...] são, pois, fundados os temores de que a alfabetização, de que agora cuida o ministério, seja usada não para o nobre fim que aparentemente se propõe, mas com o objetivo de incutir a semente comunizante em milhares de nossos patrícios. O método Paulo Freire, que vem sendo empregado, presta-se aliás de forma excelente para isso (Folha de São Paulo, 10 jan. 1964, editorial).

O referido editorial da *Folha de São Paulo* não foi um caso atípico do jornal, mas uma manifestação que se repetiu com outras totalidades em diferentes jornais que expressavam os interesses burgueses na desestabilização de Goulart.

Assim, às vésperas de março de 1964, o governo Goulart investia seus últimos esforços nas reformas de base, com o objetivo de aprofundar o projeto nacional desenvolvimentista. Entretanto, a simples defesa da reforma agrária, entre outras propostas, suscitava o ódio das classes dominantes no Brasil. Além disso, a imprensa burguesa fustigou o projeto de Goulart como populista e contrário à modernização da economia brasileira. Diferentes empresas jornalísticas, tais como *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, entre outros, defenderam abertamente a intervenção militar como antídoto para o avanço do comunismo em nossas terras.

Em editorial intitulado “Ressurge a democracia”, publicado em 02 de abril de 1964, *O Globo* justificava a derrubada de Goulart pelas mãos de “patriotas” em conjunto com as Forças Armadas para salvação da “democracia, [d]a lei e [d]a ordem”.

Vive a Nação dias gloriosos. Porque souberam unir-se todos os patriotas, independentemente de vinculações políticas, simpatias ou opinião sobre problemas isolados, para salvar o que é essencial: a democracia, a lei e a ordem. Graças à decisão e ao heroísmo das Forças Armadas, que obedientes a seus chefes demonstraram a falta de visão dos que tentavam destruir a hierarquia e a disciplina, o Brasil livrou-se do Governo irresponsável, que insistia em arrastá-lo para rumos contrários à sua vocação e tradições. [...] Mais uma vez, o povo brasileiro foi socorrido pela

Providência Divina, que lhe permitiu superar a grave crise, sem maiores sofrimentos e luto. Sejam dignos de tão grande favor (O Globo, 2 abr. 1964).

O que representa o ressurgimento da “democracia” para o jornal *O Globo*, na prática, significou o início de uma longa noite marcada por retrocessos. Após a consumação do golpe, em 1º de abril de 1964, iniciava-se a perseguição dos indesejáveis ao novo regime: houve prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos. Nesse contexto, universidades tiveram campus invadidos, professores e alunos detidos, a UNE colocada na ilegalidade, etc. Ademais, não bastasse a institucionalização de um Estado policial, a política econômica foi marcada pelo processo de desnacionalização e de empobrecimento da classe trabalhadora.

A imprensa e a reforma no ensino superior e o atendimento das demandas do mercado

Considerando a educação como expressão histórica da sociedade que a engendrou, não seria possível imaginar que esta estivesse imune aos interesses de classe presentes na ditadura empresarial-militar. Isso porque, assim que Goulart foi deposto, foram perseguidos professores, lideranças estudantis e líderes sindicais considerados perigosos para os interesses da “nação”. Dessa forma, mesmo sem um projeto educacional definido, a ditadura dava seus primeiros passos para o atendimento de dois objetivos básicos: difundir o discurso favorável ao regime entre os estudantes e, concomitantemente, formá-los no âmbito das demandas do mercado.

É necessário esclarecer, acerca da ideia de formação para o mercado, presente nas manifestações do empresariado até o presente, que esta contribuía para despolitizar a questão educacional. Obviamente, as proposições sobre a formação técnica se restringiam aos interesses burgueses e já estavam presentes no vocabulário empresarial antes da efetivação das reformas de 1968

e 1971. A título de exemplo, é o que pode ser notado a partir de uma reportagem publicada na *Folha de São Paulo* sobre a educação técnica.

Educação técnica

[...] Das mais oportunas, excelente sob todos os pontos de vista, é a iniciativa do Fórum Roberto Simonsen, órgão de promoções culturais do Centro e da Federação das Indústrias do Estado, que está realizando um ciclo de conferências sobre educação técnica e industrialização. E é um empreendimento oportuno porque, exatamente no momento em que todos nós devemos empenhar no combate à inflação, como medida de salvação da economia nacional ameaçada de colapso, aprimorar a educação técnica é caminho certo para melhorar a produtividade, elevar o padrão de mão de obra nacional e dar melhores condições de trabalho à juventude nacional, bem como aqueles que já se encontram em serviço, em nosso parque fabril (Folha de São Paulo, 14 mai. 1964).

A defesa da formação do trabalhador, ao longo do processo de expansão industrial na ditadura, não foi uma exclusividade da *Folha de São Paulo*, mas constituiu-se em um discurso consensual entre diferentes segmentos do empresariado. Tratava-se de forjar a sociabilidade burguesa entre os futuros trabalhadores. Desse modo, os projetos e as reformas empreendidos pelos governos militares expressaram os interesses da burguesia associados ao capital estrangeiro.

Cumprе assinalar que as manifestações oficiais e os debates do período são marcados pela naturalização das desigualdades, na medida em que as diferenças de classe ou entre nações eram apresentadas como expressão da ausência de formação dos indivíduos. Por outro lado, defendia-se que o crescimento econômico e o desenvolvimento social só seriam possíveis com o investimento em educação, tal qual os postulados da Teoria do Capital Humano (TCH), de Theodore William Schultz.

Embora a Educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de desenvolvimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Dessa forma, uma parte sua é um bem de consumo aparentando com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem produtor (Schultz, 1971, p. 79).

Outrossim, em 01 de abril de 1965, transcorrido um ano do golpe de Estado, no início dos trabalhos da Conferência de Educação em Brasília, o então general presidente Castelo Branco manifestou as ideias que circulavam entre os burocratas e intelectuais vinculados aos interesses do capital da seguinte forma:

Não preciso dizer-vos o que representa a educação como meio de realização do homem, nem o que ela significa, através do desenvolvimento técnico e científico, para a prosperidade nacional. Nem necessito apontar o que constitui para a estabilidade das instituições democráticas, que reclamam constantemente a participação dos cidadãos em sua preservação. [...] Estarrecida antes os extremos a que, em órgãos ligados à juventude, atingira a corrupção e a subversão de agentes do Poder Público, a Nação adquirira a consciência de que a educação constituía um dos focos em que mais urgente se tornara uma presença saneadora. Daí os aplausos com quem tem recebido os esforços do governo para repor a ordem nesse importante setor da vida nacional. [...] A universalização da educação primária, tida como instrumentos de consolidação das instituições e fator de desenvolvimento, é, sem dúvida, o primeiro dever de uma verdadeira democracia (O Estado de São Paulo, 01 abr. 1965, p. 14).

A ideia presente na manifestação presidencial é uma repetição de velhas promessas: a educação como meio de progresso individual, social e econômico, sem levar em conta a divisão da sociedade em classes e os interesses burgueses na reprodução da força de trabalho. Cabe questionar, também, a “estabilidade das instituições democráticas, que reclamam constantemente a participação dos ci-

dados em sua preservação”. Ora, a quais instituições democráticas o presidente se refere? Seriam os agentes infiltrados no interior das instituições superiores? Seriam os tribunais militares discricionários, prontos para condenar professores por suas opções epistemológicas? Talvez o general tenha esquecido de afirmar que a ditadura era a liberdade do capital, para que este circulasse livremente e ampliasse a intensificação da exploração da força de trabalho.

Antes de prosseguir, é importante reforçar que foi a partir desse contexto que ocorreram as reformas educacionais do período. É bem verdade que, antes mesmo do golpe, no início dos anos 1960, a reforma do ensino superior se encontrava na pauta de discussões situadas no ambiente acadêmico e no movimento estudantil, liderado pela UNE.

Entre os problemas listados por diferentes lideranças acadêmicas, pode-se listar: a escassez de vagas, que impossibilitava o acesso de inúmeros jovens ao ensino superior, a organização das instituições, que era considerada anacrônica, o ensino era avaliado como sendo de baixa qualidade e, além dessas questões, as faculdades eram estruturadas em cátedras, conduzidas por professores denominados de “catedráticos” que possuíam vitaliciedade em seus respectivos cargos.

É importante assinalar, também, que a reforma universitária constituía um dos objetivos do governo Goulart. Assim, com a ditadura e, apesar da repressão iniciada logo nos primeiros dias, permanecia o ambiente de insatisfação entre professores e o movimento estudantil.

Nesse contexto, diante do projeto de modernização das relações capitalistas no Brasil, dos compromissos com os aliados e com interesse em forjar a legitimidade necessária ao regime, a ditadura promoveu-se, incorporando de forma distorcida as reivindicações anteriores de professores e do movimento estudantil.

Contudo, não houve – e nem poderia, devido ao caráter do regime de 1964, – discussões públicas sobre a reforma do ensino su-

perior. Ao contrário, as discussões sobre a reforma ocorreram com os representantes do capital designados pelo poder central.

De tal modo, a ditadura encomendou estudos, com o propósito de avaliar a formatação da reforma para o ensino superior, dos quais pode-se mencionar o trabalho elaborado pelo estadunidense Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos, que o fez sob a perspectiva da “segurança nacional”, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, elaborada por professores estadunidenses e brasileiros.

Em uma breve síntese, o conteúdo dos trabalhos convergia em uma série de aspectos. Entre eles, pode-se citar a organização dos conteúdos, de forma a atender às metas do desenvolvimento econômico; o projeto de expansão do ensino superior dentro de um critério de racionalização de recursos, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades educativas; o fim do regime de cátedras vitalícias; a eliminação do regime de cátedras; o vestibular classificatório e o estímulo para a criação de cursos privados de ensino superior.

A reforma do ensino superior materializou-se na Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, com vistas ao fim do regime de cátedras, à departamentalização, ao processo de matrícula por disciplina por meio do sistema de créditos, à criação dos cursos de curta duração, à instituição do ciclo básico, à unificação do vestibular, etc.

Vale acrescentar que o investimento no ensino superior foi apontado como um requisito necessário ao crescimento econômico, em função da oferta da formação de profissionais qualificados para funções de Estado e na indústria. Desse modo, a reforma promoveu a modernização dentro dos parâmetros do capital, mas as instituições não se tornaram autônomas e democráticas.

Além disso, as circunstâncias do período dificultavam os protestos estudantis. Antes mesmo da reforma do ensino superior e do

AI-5, por exemplo, ocorreu o assassinato do estudante secundarista Edson Luís Lima Souto, em 28 de março de 1968, pela polícia militar, durante um protesto estudantil contrário ao preço e à má qualidade das refeições servidas no restaurante estudantil Calabouço.

A morte do estudante gerou o acirramento dos ânimos e uma série de protestos foram organizados pelo movimento estudantil. Nesse momento, novamente a imprensa burguesa ofereceu espaço em suas páginas ao presidente Costa e Silva (1967-1969). Foi o caso, por exemplo, do jornal *O Globo*, em 01 de abril de 1968.

Costa e Silva: “Os agitadores querem sangue” Brasília (O Globo) – O Presidente Costa e Silva disse ontem à noite no Clube das Forças Armadas, durante o coquetel comemorativo do 4º aniversário da Revolução, que nenhuma agitação conseguirá mudar a orientação do governo: “Cumprimos o nosso dever – afirmou –, e havemos de cumpri-lo à custa de qualquer sacrifício. [...] Essa paz será assegurada, quer queiram quer não [...]. Eles querem sangue, mas o país continuará sem sangue porque não estamos com a ideia da violência. Nós queremos paz, que queremos o trabalho e queremos democracia real, a democracia respeitada. [...] É o povo, mas é o povo disciplinado que quer garantir a ordem neste País para que ele não caia no caos, nem na anarquia, nem na desgraça (O Globo, 01 abr. 1968, p. 3).

É importante assinalar que um dos expoentes do golpe de 1964 proclamou-se em defesa “da democracia real” e que “a paz será assegurada”. Ora, qual o significado da democracia quando vozes de uma manifestação estudantil são silenciadas pela força das balas? Que “povo disciplinado quer garantir a ordem neste País”? Seria melhor afirmar que o “povo”, em abstrato é, sem dúvida, o burguês concreto.

Nesse aspecto, a classe que controla os meios de produção material (a burguesia) também possui hegemonia sobre a produção espiritual. Obviamente, a imprensa, entendida como uma empresa capitalista, constituiu-se como um espaço de difusão de valores que expressam os interesses das classes dominantes. Poderia ser diferente em uma sociedade de classes?

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles que aos quais faltam os meios de produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Na primeira metade do século XX, Gramsci percebeu a complexificação do processo de dominação de classe pela burguesia. O filósofo italiano, em sua análise, identifica que a classe dominante, além de controlar os meios de produção espiritual, é capaz de promover a interiorização dos seus interesses como se fossem universais.

Cumprir assinalar que, para Gramsci, a sociedade civil é o espaço em que a classe dominante busca manter o consenso em torno da ordem por meio dos “aparelhos privados de hegemonia” – imprensa, associações de classe, partidos políticos, igrejas, movimentos sociais, escolas, etc. –, ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora luta para que seus projetos contra-hegemônicos se tornem universais. Por conseguinte, é no âmbito da sociedade civil que os diferentes projetos societários disputam entre si a direção da sociedade.

Por meio da defesa da liberdade de informar o público, os jornais contribuíram para a transmissão dos interesses dominantes, como se fossem os interesses da “nação”. Assim, os jornais selecionavam –, e até hoje repetem a fórmula, – o que seria publicado e o que seria silenciado.

A respeito do tema, as contribuições de Gramsci são importantes.

O Governo aprova uma lei? É sempre boa, útil e justa, mesmo se... não é verdade. Desenvolve-se uma campanha eleitoral, política ou administrativa? Os candidatos e os programas melhores são sempre os dos partidos burgueses. E não falemos daqueles casos em que o jornal burguês ou cala, ou deturpa, ou

falsifica para enganar, iludir e manter na ignorância o público trabalhador (Gramsci, 1976, p. 96).

No contexto da ditadura no Brasil, o discurso hegemônico presente na imprensa e em outros espaços da sociedade civil buscou difundir uma visão de mundo que apresentava os opositores do regime como aqueles que desejavam o “sangue” dos inocentes e, ao mesmo tempo, os militares como homens dispostos a “qualquer sacrifício” para a manutenção da ordem e da paz. No dia 13 de outubro de 1968, por exemplo, dois meses antes do decreto do Ato Institucional nº 5, o jornal *O Estado de São Paulo*, em tom de alerta, cobrou providências do governo federal diante do crescimento das agitações sociais.

O procedimento do governo peca pela fraqueza de autoridade, diante de um esquema de agitação dirigido, alimentado por organizações extremistas e se revela ainda mais condenável, quando ele próprio promove a crise, acumulando erros políticos com a suspeita de regularidade (O estado de São Paulo, 13 de outubro de 1968, p. 3).

A publicação de conteúdos relacionados ao medo de subversão da ordem social materializou-se, fundamentalmente, no discurso anticomunista e na ideia de o Estado ser uma instituição acima dos interesses de classe e administrador dos interesses da sociedade. Nesse sentido, a “agitação” comunista era representada pela ideologia burguesa em oposição à moral cristã, à família e às tradições pacíficas do povo brasileiro. Assim, a hegemonia burguesa não se fez somente pela repressão, ainda que tenha sido amplamente utilizada ao longo da ditadura, mas, também, por meio de mecanismos de direção ideológica que podem ser observados em diferentes jornais do período.

Nesse contexto, diante do acirramento das tensões presentes no interior da sociedade e da resistência do movimento estudantil em 1968, em 13 de dezembro foi outorgado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que impôs uma série de medidas, como a suspensão do

habeas corpus para crimes políticos, cassação de direitos políticos de parlamentares, professores e qualquer indivíduo que pudesse representar um perigo imaginado aos interesses da ditadura.

Do ponto de vista político, o AI-5 reforçou o silenciamento da oposição ao regime e o silenciamento do movimento estudantil. Como se isso não fosse suficiente, o Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, proibia manifestações e organizações consideradas subversivas no interior nas universidades.

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional (Brasil, 1969).

Na prática, o Decreto nº 477/69 intensificou o controle político e ideológico no meio acadêmico. Os acusados eram submetidos a processos sumários: professores atingidos pelo decreto eram impedidos de lecionar em outra instituição por um período de cinco anos, ao passo que os estudantes eram excluídos do ensino superior por três anos, o que inviabilizou a defesa da democratização das universidades públicas.

Assim, a reforma do ensino superior criou as condições para a expansão do sistema de pós graduação, com investimentos em infraestrutura, de modo a possibilitar a formação de profissionais qualificados para as exigências do programa de desenvolvimento econômico, mas não alterou o caráter elitista e seletivo do ensino superior.

Considerações finais

Dentro dos limites do artigo, buscou-se demonstrar como a imprensa constituiu-se enquanto uma trincheira dos interesses burgueses, na defesa do golpe e das reformas dele decorrentes. Nesse sentido, os trabalhos de Marx e Engels, além de Gramsci, forneceram ferramentas conceituais importantes para compreensão do reforço da hegemonia burguesa.

Constatou-se que, no contexto dos anos de 1960, a grande imprensa burguesa desempenhou papel fundamental no processo de desestabilização do governo Goulart, por entendê-lo como conivente com as organizações e com as lutas dos trabalhadores. De

tal modo, tornou-se comum denunciar as reformas propostas como expressão do comunismo, em detrimento das tradições “democráticas” e “cristãs” de nosso povo.

Uma vez consolidado o golpe, a ditadura manteve-se por 21 anos. Entretanto, apesar do Estado de terror, do AI-5 e de todas as artimanhas continuístas, nada seria possível se não houvesse um mínimo de consenso a respeito de sua continuidade. Nesse sentido, os jornais comportaram-se como um verdadeiro partido político, ao universalizarem os interesses do capital, como se fossem os interesses de todos os cidadãos.

De tal modo, a reforma do ensino superior foi pensada e organizada como estratégica para os interesses modernizadores das relações capitalistas no Brasil. Por conseguinte, a partir das diretrizes presentes na Lei 5.540/68, foi possível ampliar o número de vagas, mas não o suficiente para atender os filhos da classe trabalhadora.

Ademais, não se pode deixar de lado o fato de que o objetivo da reestruturação das instituições públicas era a formação de profissionais qualificados para o atendimento das demandas do Estado e do mercado em expansão. Em outras palavras, a ditadura organizou o ensino superior como instituição de apoio aos interesses empresariais, por meio do desenvolvimento da produção científica que garantisse os meios para o desenvolvimento com segurança.

Por fim, é necessário ter clareza acerca do fato que a luta pelas trincheiras da universidade é essencial, ainda que não seja determinante para a superação do capital. Afinal, se a universidade é um espaço de luta pela hegemonia no âmbito da sociedade civil, não seria sensato deixá-la exclusivamente nas mãos da burguesia.

Referências

- BRASIL. 1969. **Decreto-Lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1969. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-norma-pe.html> Acesso em: 24 fev. 2024.
- BRANCO, Humberto de Alencar Castelo. A maioria do povo deseja paz. **O Estado de São Paulo**, 01 abr. 1965, p. 14
- CHATEAUBRIAND, Assis. O Epílogo Natural. **Diário de São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 20 de maio, 1947.
- DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Alfabetização suspeita. **Folha de São Paulo**, 10 jan. 1964, p. 3.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Educação técnica. **Folha de São Paulo**, 14 mai. 1964, p. 3.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- MARINHO, Roberto. Editorial. **O Globo**, 11 jan. 1964, p. 1.
- MARINHO, Roberto. Ressurge a democracia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2 abr. 1964, p. 1.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MORAES, João Quartim de. A guerra, a FEB e o golpe liberal. In: BARBOSA, Jefferson Rodrigues; GONÇALVES, Leandro Pereira; VIANNA, Marly de Almeida; CUNHA, Paulo Ribeiro (Orgs.). **Militares e política no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SILVA, Artur da Costa. Os agitadores querem sangue. **O Globo**, 01 abr. 1968, p. 3.
- SINGER, Paul. O significado distributivo no golpe de 1964. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: Visões do golpe. Democracia e reformas no Populismo**. Campinas: Editora da Unicamp. 2

Capítulo 2

Turmas numerosas e suas implicações na avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino primário

Almeida Meque Gomundandhe

Maria Isabel Moura de Nascimento

Introdução

O presente estudo tem como tema intitulado turmas numerosas e suas implicações na avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino primário.

Em Moçambique, o ensino primário está organizado em dois ciclos de aprendizagem. Cada ciclo de aprendizagem é constituído por três classes, sendo que o I ciclo é constituído pela 1^a, 2^a e 3^a classes. Já o II ciclo é constituído por 4^a, 5^a e 6^a classes (Moçambique, 2018).

E em todas classes, os alunos são submetidos a uma avaliação que, segundo Luckesi (2011, p. 13), é “um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade” e ela deve ser usada como um instrumento de tomada de decisão “do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo construtivo” (Luckesi, 1999, p. 71). Neste contexto, pode-se considerar que a avaliação é um instrumento integrante do processo de ensino e aprendizagem e que permite ao professor tomar decisão sobre quais as estratégias de ensino e aprendizagem deve adoptar para melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentarem um fraco rendimento pedagógico numa determinada

avaliação. Ou seja, por meio da avaliação, o professor é capaz de descobrir como é que conduz o processo de ensino e como é que os seus alunos aprendem os conteúdos ministrados em sala de aula. Ela pode ser diagnóstica, formativa e sumativa. O que diferencia uma modalidade da outra é o momento da sua aplicação, isto é, a primeira é aplicada no início de semestre, de uma unidade didática e início de cada aula; a segunda modalidade é aplicada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Já a última modalidade de avaliação é aplicada no fim processo de ensino e aprendizagem.

Mas, para que o professor possa desenvolver e promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é importante que use a avaliação como um instrumento de pesquisa que lhe permita fazer “o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumo, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas” (Romão, 2008, p. 62). Assim sendo, a avaliação da aprendizagem deve ter um caráter formativo que consista em “orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Cardinet, 1978, p. 14). Por outra, a avaliação deve ser utilizada para permitir ao professor acompanhar o processo de ensino e da aprendizagem dos alunos ao longo do semestre ou de ano e, por via disso, garantir o alcance dos objetivos pedagógicos.

Para que a avaliação seja utilizada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que o erro seja considerado como sendo uma fonte de aprendizagem e como um instrumento regulador das interações comunicacionais de sala de aula e outros espaços formativos (Correia, 2002). Todavia, para que a avaliação da aprendizagem permita que o professor possa comunicar eficazmente com os seus alunos para puder regular as suas aprendizagens, é necessário que se tenha em atenção a dimensão de turmas. Ou seja, a avaliação da aprendizagem pode ser aplicada em turmas reduzidas e numerosas. As duas turmas impactam no rendimento escolar dos alunos. O seu impacto depende de vários

fatores, designadamente a qualidade do professor; política educacional; nível de proficiência dos alunos; critérios de formação das turmas (Juliana, 2014).

Um dos objetivos gerais que consta na Lei 18/2018, de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação moçambicano consiste em “garantir a educação inclusiva a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do País, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória” (Moçambique, 2018, p. 20). Para a garantir-se o acolhimento de muitos alunos no ensino básico, é fundamental que sejam construídas mais salas de aula em toda extensão do País, sobretudo nas cidades capitais.

Entretanto, de acordo com a informação que consta no plano estratégico da Educação 2020-2029, a expansão da rede escolar não se tem verificado devido à redução de alocação de recursos financeiros para a construção de infraestruturas escolares (Moçambique, 2020). Este facto faz com que as salas de aula do ensino básico moçambicano sejam caracterizadas por um número elevado de alunos que pode comprometer o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Mas mesmo assim, os professores depois de planificarem as aulas e lecioná-las, eles devem no final de uma aula, de uma unidade didática aplicar uma avaliação aos seus alunos, com o objetivo de aferir o nível de assimilação dos conteúdos discutidos em salas de aula.

Diante da existência dessas turmas numerosas formula-se o seguinte problema: Qual é a implicação que as turmas numerosas têm na avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino primário?

Com base neste problema, foram elaboradas as questões de investigação: a) quantos alunos compõem uma turma do ensino primário?; b) como é concebido o conceito de avaliação da aprendizagem pelos professores do ensino primário?; b) como é efetuada a avaliação da aprendizagem em turmas numerosas, no ensino primário?

O presente estudo tem como objetivo principal analisar as implicações de turmas numerosas na realização de avaliação da aprendizagem aos alunos do ensino primário. Especificamente, este projeto de investigação visa: a) caracterizar as turmas de uma das escolas primárias do Distrito de Mandimba; b) analisar como a avaliação da aprendizagem é concebido pelos professores do ensino primário; c) averiguar como é realizada a avaliação da aprendizagem em turmas numerosas, no ensino primário.

A investigação a ser desenvolvida configura-se importante e relevante por seguintes motivos. A compreensão do processo de avaliação da aprendizagem no contexto de turmas grandes, permite definir estratégias para a sua realização e, conseqüentemente, garantir a oportunidade de aprendizagem a todos os alunos.

E a outra razão tem a ver com o fato de os resultados obtidos por meio desta investigação, poderão ajudar a compreender as implicações das turmas numerosas na realização de avaliação da aprendizagem e de garantir melhor gestão de avaliação da aprendizagem em turmas numerosas.

A escolha de uma das escolas primárias da cidade de Lichinga, localizada na província do Niassa-Moçambique, deve-se ao fato da mesma ser uma das instituições de ensino primário que apresenta turmas grandes. E o outro fato tem a ver com a sua localização que permite ter acesso fácil dos dados.

O outro elemento que ditou a escolha do presente tema é o fato de ter realizado um estudo sobre a avaliação diagnóstica no ensino superior. E agora, no prosseguimento da temática sobre avaliação, pretende-se aprofundar o estudo da avaliação da aprendizagem no subsistema do ensino primário, para compreender como é realizada em turmas numerosas. A ideia é o investigador procurar fazer parte da solução e não do problema.

Em síntese, a investigação é importante e relevante por ser atual e pelo facto de a avaliação fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, demanda que os professores saibam

aplicá-la em situações de as turmas serem grandes para, neste caso, garantir a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Estruturalmente, o presente artigo é constituído por pressuposto teórico e metodológico, onde é apresentado o modelo teórico que sustentou a interpretação e discussão do tema, é apresentada a forma de abordagem de pesquisa e são descritas as técnicas e o instrumento de recolha de dados, são apresentados os participantes de pesquisa; Resultados e Discussão, na qual são apresentados e discutidos os resultados; Considerações finais, onde são apresentadas as conclusões relacionadas com os objetivos específicos. E, finalmente, são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de base para fundamentar teoricamente os resultados obtidos.

1. Pressuposto teórico e metodológico

Para o desenvolvimento desse projeto de investigação, baseou-se no materialismo histórico-dialético que forneceu as bases de interpretação dinâmicas das respostas apresentadas pelos professores tendo em conta a totalidade da realidade. Assim sendo, os fatos sociais não podem ser entendidos de uma forma isolada, isto é, a interpretação dos fatos sociais deve ser conjugada às influências políticas, económicas, culturais etc (Gil, 2008). A concepção de materialismo histórico-dialético tem como base as categorias da totalidade, de contradição e de mediação (Marcuse, 1969; Lukács, 1970, 1974 e 1979; Barata Moura, 1977 *apud* Netto, 2011).

Metodologicamente, optou-se pela investigação de natureza qualitativa que consistirá na compreensão dos significados atribuídos pelos professores do ensino primário a avaliação da aprendizagem e compreender as implicações de turmas numerosas na realização de avaliação da aprendizagem. Ademais, esta forma de abordagem de investigação permitirá ter uma visão holística sobre o problema a investigar, sem a isolar do contexto histórico, socioeconómico e cultural em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (Amado,

2017). Por outra, este estudo não se preocupou em traduzir os dados em números, isto é, os dados recolhidos dos professores da escola primária serão traduzidos em palavras e alguns traduzidos em imagens das turmas numerosas que caracterizam o campo de estudo. Neste sentido, os resultados provenientes da investigação conterão citações dos professores de uma das escolas primárias, com vista a ilustrar e substanciar a apresentação (Bogdan; Biklen, 1994).

Para o processo de recolha de dados foi usada a técnica de entrevista estruturada caracterizada por perguntas previamente definidas. Esta técnica foi aplicada a seis (06) professores, sendo um professor para cada classe que compõe o I e II ciclos de aprendizagem, nomeadamente 1^a; 2^a; 3^a; 4^a; 5^a e 6^a classes.

Todos os dados obtidos por meio da entrevista serão transcritos e analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 1994).

Para a análise e discussão dos resultados será utilizada a análise de conteúdo que consistirá em procurar conhecer os significados das falas apresentadas pelos professores do ensino primário em torno da avaliação da aprendizagem e das implicações das turmas numerosas na aprendizagem.

Por questões éticas, foi pedida mediante uma carta, a autorização para a recolha de dados no campo de estudo e foram preservadas as identidades dos participantes do estudo. Deste modo, cada participante foi-lhe atribuído um código “P” que significa professor. Igualmente, foi pedida a autorização para obter-se as imagens dos alunos sentados na sala de aula.

2. Resultados e discussão

Os resultados são apresentados e discutidos tendo em conta os seguintes aspectos: a) tamanho das turmas do Ensino Primário; b) impacto de turmas numerosas no processo de ensino e aprendi-

zagem; c) conceito de avaliação; d) estratégias para avaliar em turma numerosa; e) condições de realização da avaliação da aprendizagem em sala de aula.

2.1. Tamanho das turmas do Ensino Primário

As turmas do Escola Primária de Ngame **são constituídas por números variados de alunos, como pode-se observar na tabela 1.**

Tabela 1: Efetivo escolar

Ciclo	Classe	Turma	H	M	HM
I	1ª	A	35	33	68
		B	30	30	60
		C	29	31	60
		D	39	29	68
	2ª	A	36	30	66
		B	33	35	68
		C	26	22	48
		D	21	24	45
	3ª	A	26	29	55
		B	29	26	55
		C	29	23	52
		D	31	27	58
II	4ª	A	28	32	60
		B	33	20	53
		C	21	37	58
	5ª	A	30	29	59
		B	37	22	59
		C	32	29	61
		D	15	37	52
	6ª	A	30	38	68
		B	27	35	62
		C	32	34	66
		D	32	30	62

Fonte: Sector pedagógico da Escola Primária de Ngame, 2024.

A tabela 1 demonstra que as turmas do I ciclo de aprendizagem são compostas por um número de aluno que varia entre 52 a 68. Já o II ciclo do ensino primário possui o número de aluno que varia entre 53 a 68. Esses dados vão de encontro com os definidos no artigo 39 do Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Primária, pois, este documento recomenda que uma turma regular deve ser constituída por 50 alunos (Moçambique, 2023). Isto significa que durante a formação das turmas regulares, a Escola Primária não deve ultrapassar o limite estabelecido pelo Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Primária. O estabelecimento desse limite pode permitir ao professor conhecer melhor os seus alunos e, conseqüentemente, atender as suas necessidades de aprendizagem e preservar a saúde mental do professor.

O maior rácio professor/alunos na escola primária pode estar associado a fraca contratação dos professores e exiguidade de salas de aulas. Para contornar essa situação, é fundamental propor-se como alternativa “a redução do número de alunos por turma e um maior investimento na formação de professores e em práticas de apoio às aprendizagens, estas últimas medidas têm maior impacto do que a mera redução administrativa da dimensão das turmas” (Ramos; Félix; Perdigão, 2016, p. 5). Entretanto, não basta apenas investir na formação de professores sem se garantir a contratação de professores que possam reduzir o rácio professor/alunos. Além disso, é importante privilegiar-se:

“a construção de mais salas de aulas” (P1, P3, P4).

“o aumento de salas de aulas e professores” (P5, P6).

Ao analisar as respostas dadas pelos entrevistados, pode-se compreender que uma das soluções para se fazer face as turmas numerosas, é imprescindível que se financie a construção de salas de aula de modo a garantir-se o direito a educação à muitas crianças em idade escolar e, dessa maneira, reduzir-se o índice de analfabetismo. E igualmente, exige-se que se observe o,

“Cumprimento de metas em função do número de salas disponíveis na escola” (P2).

Em geral, a resposta do entrevistado anterior realça que, no ato de matrícula dos alunos, é necessário que a escola observe os limites estabelecidos pela Lei para evitar-se a superlotação das salas de aula e, por via disso, promover-se o desenvolvimento e melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

2.2. Impacto de turmas numerosas no processo de ensino e aprendizagem

O maior número de alunos que caracteriza as turmas do I e II ciclo do Ensino Primário da Escola Primária de Ngame impactam negativamente no desenvolvimento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem, porque proporciona:

Dificuldade no acompanhamento dos alunos na realização das atividades em sala de aulas (P5).

Fraca percepção da matéria por parte dos alunos motivada pela ausência do acompanhamento individualizado (P3).

fraca assimilação e percepção dos conteúdos pelos alunos (P4).

Falta do domínio da turma pelo professor, falta de atenção dos alunos e dificuldade de abrangência da voz do professor para todos alunos (P2).

Fraco domínio da matéria, fragilidade do processo de ensino e aprendizagem; fraca atenção dos alunos à aula e fraco controlo da turma pelo professor (P1, P6).

Os depoimentos anteriores revelam que dar aulas em turmas numerosas dificulta ao professor acompanhar a aprendizagem dos seus alunos por meio de uma avaliação cuja principal função é garantir um “o acompanhamento regular de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2004, p. 41). Mas, a falta de acompanhamento regular da aprendizagem dos alunos impede que o professor ajude

a alé a corrigir os seus próprios erros e, desse modo, a melhorarem o seu desempenho escolar.

Analizando as mesmas respostas, pode-se perceber que as turmas numerosas não permitem a prática de avaliação individualizada e, por via disso, “fica prejudicado o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno, aluno-aluno, já que, por vezes, o estudante já está integrado numa turma e terá que se adaptar a outra com novos alunos” (Duso; Sudbrack, 2009, p. 4). Assim sendo, uma turma numerosa enfraquece o estabelecimento da relação entre os principais protagonistas do processo de ensino aprendizagem, nomeadamente o professor e os alunos, inibindo, assim, a criação de um “ambiente promotor da aprendizagem ativa dos alunos através do seu envolvimento nas atividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação” (De Jesus, 2003, p. 9) na construção conhecimento em sala de aula.

Cabe salientar que, a manutenção da relação pedagógica em sala de aula exige um esforço pessoal do professor e dos alunos, porque eles são os principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem e ela “[...] é marcada pelo seu objetivo primordial: a transmissão ou aquisição do conhecimento contínuo [...]” (Cordeiro, 2011, p. 68). Por outra, o conhecimento construído em sala de aula deve resultar da interação entre o professor e os alunos. Isso significa que,

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos (Libâneo, 1994, p. 250).

Assim sendo, o professor identificando as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos pode investigar as suas causas e daí adoptar estratégias de como sana-las e, dessa forma, melhorar

o aproveitamento pedagógico dos mesmos. Mas, isso será possível se o professor por uma avaliação de aprendizagem que assume a função diagnóstica que “constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para competências etc.” (Luckesi, 1999, p. 35). Entretanto, a aplicabilidade da avaliação diagnóstica em turma numerosa é quase impossível, porque exige por parte do professor, bastante tempo. Isso pode dificultar o alcance dos objetivos educacionais, em razão de o professor não possuir dados que lhe permite acompanhar e ajudar os alunos a colmatarem as suas dificuldades através de criação de “(...) meios pedagógicos para o fazer em função das características individuais dos alunos e dos seus processos de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 78).

Posto isto, pode-se concluir que as turmas numerosas não permitem que os professores pratiquem a diferenciação pedagógica que visa responder às necessidades individuais de aprendizagem por meio de diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem; conteúdos e de instrumentos de recolha de dados.

2.3. Conceito de avaliação

Com o objetivo de recolher dados relacionados com o conceito de avaliação, foi colocada aos professores a seguinte pergunta: “professor (a), o que entende por avaliação”? Colocada essa pergunta, os professores responderam nos seguintes termos:

Avaliação é um processo sistematizado de apreciação dos resultados da aprendizagem do aluno (P1), (P4).

Avaliação é uma maneira de colher informações sobre a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos num determinado período ou aula (P2, P5).

Avaliação é o modo de analisar a capacidade de aprendizagem dos alunos (P3).

É um processo entendido não só como resultado dos testes e provas, mas o resultado do trabalho de alunos (P6).

Ao analisar as respostas dadas pelos professores, pode-se compreender que a avaliação é um processo que visa recolher dados sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Mas, o professor não pode apenas usar a avaliação para este fim, mas sim, deve usá-la para recolher dados para permitir-lhe tomar decisão sobre “[...] o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem” (Luckesi, 1999, p. 33) e o que fazer com os alunos que não aprendem para ajudá-los a alcançar bons resultados de aprendizagem. Dessa forma, o professor deve avaliar para conhecer o aluno em termos da sua aprendizagem. Com esta concepção, a avaliação cumpre com o seu objetivo que é o de “[...]contribuir para o êxito de ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (Hadji, 2001, p. 15).

Dessa forma, a avaliação deve ser vista como um instrumento de construção de conhecimento e de promoção de qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

2.4. Estratégias para avaliar em turma numerosa

As estratégias para avaliar em uma turma numerosa variam de professor para professor, como se pode ler nos relatos : *“Adopto a avaliação oral e escrita (P1).;Para avaliar os alunos adopto a estratégia de avaliação de cadernos e perguntas orais individuais (P1 e P5)!”*.

Em geral, a estratégia adoptada para avaliar as turmas numerosas são provas orais. Entretanto, essa estratégia pode não ser aplicável às turmas numerosas, porque quando “feita a pergunta, deve-se dar tempo para que esta seja objeto de reflexão [...]” (Nivagara, 2010, p. 168) por parte dos alunos.

A prática de prova oral em turma numerosa exige maior fundo de tempo e pode comprometer o cumprimento do Programa de Ensino Primário e a aquisição de habilidades necessárias para que alunos possam progredir aos seguintes ciclo de aprendizagem. Em razão disso, um dos professores entrevistados sublinhou que, para além de seminário; debates e atividades práticas, ele tem optado pe-

la atribuição de trabalhos em grupo aos seus alunos, como pode-se ler no seu depoimento: *“Trabalho em grupo, seminário, debates e atividades práticas”* (P6).

As avaliações em grupo são dinâmicas, reduzem o esforço do professor e o tempo de correção das mesmas, garantem maior interação entre os alunos e, por conseguinte, a construção de conhecimento de uma forma partilhada. Mas, a avaliação em grupo deverá contemplar questões de natureza cognitiva, psicomotora e afetiva. Isso significa que, para se aferir o nível de formação integral dos alunos, a avaliação em grupo deve contemplar questões que obriga aos elementos do grupo a trazerem respostas correspondentes os três domínios. Mas, para que todos os elementos que constituem o grupo participem ativamente na avaliação, é importante que o professor procure monitorar os alunos para que o esforço de resolução das questões que constam na avaliação seja de poucos, porque o debate de respostas “é o principal motor do autêntico trabalho em grupo” (Pato, 2012, p. 19), ou seja, durante a realização de uma avaliação em grupo “os alunos devem se comunicar entre si e isso supõe fazer perguntas, explicar, dar sugestões, criticar, ouvir, discordar ou tomar decisões juntos” (Amaral, 2006, p. 60).

Portanto, durante a avaliação em grupo todos os alunos devem participar ativamente no debate em torno das questões que compõem a mesma.

As respostas também revelam que os professores têm procurado diversificar as estratégias de avaliação, com vista a garantir a inclusão de todos alunos no processo de ensino-aprendizagem e evitar a mesma estratégia de avaliação para recolher dados relacionados com a aprendizagem dos alunos.

2.5. Condições de realização da avaliação da aprendizagem em sala de aula

O ambiente de realização de avaliações constitui uma das condições fundamentais para a obtenção de bons resultados de apren-

dizagem. Entretanto, os alunos da 6ª classe realizam as suas avaliações em condições adversas, tal como se pode observar na figura 1.

Figura 1: Condições de realização da avaliação dos alunos da 6ª classe.



Fonte: autor (2024).

A figura 1 indica que as carteiras que acomodam os alunos não são suficientes. Como consequência disso, cada carteira acolhe três alunos. Isso pode dificultar ao professor ter o controle efetivo do processo de realização de uma prova escrita e a avaliação deixa de ser mediadora, porque não permite a ele observar o que escreve cada aluno. No entanto, com a redução do rácio professor/alunos ajuda ao professor aplicar uma avaliação mediadora que,

Exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção de conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências, das expectativas do aluno (Hoffmann, 1993, p. 75).

Isso significa que a constituição de turmas deve garantir ao professor acompanhar a aprendizagem de cada aula. O controle efetivo e acompanhamento da aprendizagem de cada aluno só pode ser possível se o professor trabalhar com uma turma relativamente pequena. Mas, da forma em que os alunos estão sentados (três por cada carteira) pode confundir ao professor sobre o real nível de aprendizagem dos mesmos, porque a organização da turma propicia condições para que os alunos se copiem entre eles nas avaliações, fazendo com que eles obtenham uma boa classificação e, dessa forma, dando indicação que eles aprenderam, mas que de facto, neles não houve aprendizado, mas sim, têm notas que não correspondem aos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem (Luckesi, 2011). O aluno a proceder dessa forma perde a oportunidade de ver os erros cometidos durante a realização da prova, corrigidos, porque ele perde “uma oportunidade de manifestar o que não aprendeu e, dessa forma, poder ser ajudado” (Luckesi, 2011, p. 416) a ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem. Por essa razão, a avaliação deve ser assumida como um instrumento de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

O principal objetivo deste artigo foi analisar as implicações de turmas numerosas na realização de avaliação da aprendizagem aos alunos do ensino primário. Para o alcance deste objetivo foi adoptada a investigação qualitativa. Os dados foram recolhidos por meio da entrevista estruturada. Os dados obtidos permitem concluir que as turmas da Escola Primária de Ngame são numerosas. Esse tamanho de turma dificulta ao professor acompanhar a aprendizagem dos alunos.

A avaliação é um processo que visa aferir a aprendizagem dos alunos. Para a sua realização, os professores têm optado pela

diversificação das estratégias e é realizada em condições adversas que podem impactar negativamente no desempenho dos alunos.

Referências

- Amaral, Ana Lucia. O trabalho de Grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, Sp: Papirus Editora,, p. 49-68, 2006.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- Cardinet, Jean. A avaliação formativa, um problema atual. In Allal, Linda; Cardinet, Jean; Perrenoud, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Livraria Almedina, 1986.
- Cordeiro, Jaime. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de professores - didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011, p. 66-79.
- De Jesus, Saul Neves. **Influência do professor sobre os alunos**. Porto: ASA Editores, 2003.
- Duso, Ana Paula; Sudbrack, Edite Maria. Política educacional: para além da racionalidade econômica - questionando a enturmação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 9, n. 15, p. 1-50, 2009.
- Gil, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- Hadji, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- Hoffmann, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- Luckesi, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Luckesi, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- Moçambique. Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro de 2018. **Estabelece o regime jurídico do sistema Nacional de Educação na República de Moçambique**. Moçambique: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, 2028.
- Netto, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Nivagara, Daniel. **Didática Geral: aprender a ensinar**. Brasília: Fundação CECIER, 2010.

Ramos, Filomena; Félix, Paula; Perdigão, Rute. **Organização escolar: as turmas**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2016.

Romão, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

Roldão, Maria do Céu. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores**. 2. ed. Lisboa: Presença, 2004.

Pato, Maria Helena. **Trabalho em Grupo no Ensino Básico: guia para professores**. Lisboa: Texto Editores, 2012.

Capítulo 3

A narração oral de história no Jornal da Alfabetizadora (1988 - 1999): a concepção presente

Fabiola dos Santos Custódio

Claudia Maria Petchak Orientadora

Andréia Bulaty

Valkíria de Novais Santiago

Introdução

A narração oral de histórias na alfabetização é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como na formação da imaginação criativa e socialização da criança. Diante disso, ela deve ser amplamente utilizada nessa etapa do processo formativo das crianças e o professor deve incluí-la em seu planejamento. Todavia, faz-se premente esclarecer que essa estratégia não deve ser vista como um simples passa tempo como muitas vezes é concebida, mas sim com a potencialidade de desenvolvimento em vários aspectos, como apresentados no decorrer do texto.

A pesquisa, por hora apresentada, teve por objetivo analisar o jornal “Da alfabetizadora”, especificamente, no que se refere às matérias que tratam da narração oral de história, a fim de investigar a relação desta com a alfabetização. A metodologia utilizada para este escrito foi de cunho qualitativo, exploratória, tendo como procedimentos uma pesquisa bibliográfica, sendo realizada em duas etapas: pesquisa de autores que tratam a respeito da narração oral de história, bem como sobre alfabetização e análise do jornal “Da alfabetizadora” entre 1988-1999.

Para a coleta e análise dos dados, foi realizada a leitura de textos e de todos os exemplares do jornal “Da alfabetizadora” e catalo-

gados em forma de tabela, para posterior tratamento dos mesmos. Nessa etapa utilizou-se a Análise de Conteúdo em Bardin (2011). Para melhor entendimento da investigação optamos por dividi-la da seguinte maneira: a arte de narrar histórias; a alfabetização e a narração oral de histórias, e por fim a apresentação da análise do jornal “Da Alfabetizadora”.

Arte de narrar histórias

Desde a antiguidade, os indivíduos usavam da narração oral quando queriam relatar experiências, saberes para outras pessoas e, também, fatos que aconteciam por meio de lendas, mitos e fábulas. Essa era uma forma de ensino informal, ou seja, de perpetuar o conhecimento às futuras gerações. Em outras palavras, “[...] esta tradição, que era transmitida de geração para geração, tem se repercutindo até os momentos atuais. O seu surgimento se deve muito aos folcloristas e filólogos, como os conhecidos ‘Irmãos Grimm’, na Alemanha” (Neta, 2014, p. 89).

As crianças também participavam desses momentos, mas vale a pena ressaltar que, no período clássico, a contação de histórias era mais voltada para público adulto. Somente no século XVIII surgiram histórias, realmente, voltadas às crianças, mas ainda eram vistas como material pedagógico e, logo após, foi direcionado como algo para distrair os alunos, como entretenimento (Neta, 2014).

Ao contrário dessa finalidade, a narração oral de histórias deve ser considerada em seu estatuto próprio e como possibilidade de desenvolvimento humano e não apenas como pretexto, como por exemplo, conteúdos de disciplinas, início de projetos e/ou passatempo (Zanlorenzi; Silva, 2021). Desse modo, defendemos que essa atividade deve ser valorizada dentro das creches e das escolas com o intuito de potencializar a imaginação, a atenção, despertar a curiosidade, a linguagem e, principalmente, o gosto pela leitura (Neta, 2014).

Compreendemos que as crianças desde que nascem já têm contato com as histórias, sejam nas cantigas, nos contos, causos,

brincadeiras, por meio da oralidade dos seus responsáveis ou outras pessoas à sua volta. Essas pessoas têm o hábito de contar as primeiras histórias para as crianças. Dessa maneira, elas vão aprendendo a linguagem e cada dia aprimorando seu vocabulário e conhecendo o espaço da leitura. Nas palavras de Lippi e Fink (2012, p. 29):

O primeiro contato da criança com o universo da leitura é pela oralidade através das primeiras cantigas cantadas e das primeiras histórias contadas para elas. Portanto, escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é aventurar-se numa viagem infinita, repleta de descobertas, aventuras, conflitos, compreensão de si, dos outros e do mundo.

No entanto, se faz necessário que nos currículos de formação docente seja introduzida a contação de história, pois compreendemos que é nos anos iniciais que o imaginário dos alunos está em desenvolvimento contínuo. Dessa maneira, um dos sinais mais seguros de uma crença no poder educacional da história é sua introdução no currículo de formação de professores (Girardello, 2004). De encontro a essa perspectiva, verifica-se que na escola, por diversas vezes, a narração oral não tem um olhar diferenciado, em comparação à mediação de leitura que faz parte do planejamento pedagógico. Muitas vezes, o professor não tem clareza da importância de narrar histórias aos pequenos e, conseqüentemente, o potencial dessa arte passa despercebido.

Se se dedicassem desse modo a seu trabalho, provocariam uma revolução na arte de ensinar. A diferença da aplicação prática desta teoria e a constante queixa, por parte dos professores, de que não há tempo para investir na busca desse nível em uma arte tão aparentemente simples, e que o trabalho dedicado a ela nunca seria devidamente valorizado (Girardello, 2004, p. 24).

Alinhado a esse pressuposto, é importante que, no planejamento, o professor tenha pelo menos algumas histórias em seu arsenal, para contar durante o ano letivo, mesmo que às vezes re-

pita a mesma história, pois cada vez que ela é narrada nunca vai ser contada igual da primeira vez e a criança aprofundará mais sua imaginação (Girardello, 2004).

Neste contexto, para contar história não precisa ser orador profissional, mas sim despertar nos ouvintes o gosto de estar ouvindo a história e que também o mesmo possa imaginar este conto que está sendo narrado. O narrador de história, que também deve ser um assíduo leitor, pode demonstrar na sua performance o gosto do narrar um determinado conto infantil, o mesmo vai em busca de “artifícios” que deixe sua história mais atraente para seu público. Dessa maneira, a criança, especificamente, estará aprimorando o gosto pela leitura e por ouvir narração oral de histórias, ampliando seu vocabulário e também auxiliará a mesma compreender o mundo. Ao receber esses estímulos assertivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassa por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo (Lippi; Fink, 2012).

É necessário para narrar a história utilizar-se artifícios como: mímica, imitação das vozes e dos sons. Mas, no entanto, deve-se tomar um grande cuidado ao colocar isso em prática, pois, às vezes alguns gestos e movimentos podem passar outra ideia para o ouvinte e não o da história que está sendo narrada. Com isso, o contador de história, precisa conhecer bem a história que vai contar e também pensar se história é certa para aquele determinado público (Girardello, 2004).

Outro artefato muito importante, também, é que o narrador da história transporte o prazer, a magia e a satisfação, que narração oral de histórias pode trazer, independente do contexto, seja escolar ou outro não formal (Lippi; Fink, 2012). E também faz-se necessário,

Os momentos de suspense e emoção são importantes para o sucesso da história contada. O contador de histórias deve deixar que as crianças imaginem a história partindo do seu mundo de fantasias e encantamentos, fazendo com que ela interaja mais de perto com o enredo e se interesse mais por ele. Para que isso

aconteça, é preciso que haja muita pesquisa por parte do contador, em que se busque novos recursos, leituras para conhecer melhor a arte de contar histórias e descobrir o que a criança vai gostar de ouvir e de ver durante a prática de contação de histórias (Lippi; Fink, 2012, p. 23).

Diante do exposto, verifica-se a potencialidade da contação de histórias para o desenvolvimento infantil e neste sentido destacamos também que essa arte auxilia de forma preponderante na alfabetização, não como subsídio para trabalho com temáticas e ensino de letras, mas para o desenvolvimento da criança na questão de oralidade, da imaginação, bem como e também na ampliação do seu vocabulário e no aperfeiçoamento das sequências lógicas de ideias. Feitas as considerações sobre a narração oral de histórias, teóricas, no próximo item, será apresentado o estudo realizado no jornal “Da alfabetizadora”.

Análise do jornal da alfabetizadora

Dito anteriormente, a presente pesquisa foi de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Neste item, iremos apresentar a análise da fonte o jornal Da alfabetizadora de 1988 a 1999, tendo como base a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Para tanto, seguindo a perspectiva bardaniana de Análise de Conteúdo, primeiramente, foi realizada a pré-análise tendo como unidade de registro os temas “narração oral de histórias” e “contação de histórias”, registradas em tabela organizada pelas pesquisadoras. Para a leitura flutuante, foram selecionadas as matérias e a escolha das categorias e, na sequência, as inferências sobre o assunto (relacionando com o problema de pesquisa e os objetivos), e o registro do estudo.

Para contextualizar a fonte, inicialmente, será apresentado, brevemente, o histórico da revista Da Alfabetizadora, tendo como

base os estudos de mestrado de Deise Terezinha Peleke Lara Zene (2018) e Kelyn Caroline Bueno (2023).

A revista do jornal “Da alfabetizadora” foi publicada entre 1988 e 1999, pela PUC-RS com auxílio do governo federal pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Os textos escritos no jornal foram, na maioria das vezes, por professores da PUC-RS, sendo que os que mais contribuíram foram: Maria Tasca, Eduardo Calil, Gladis M. Cagliari, Ir. Elvo Clemente, Mirian Coimbra (Zene, 2018).

No período de vigência do jornal, como ainda atualmente, o quadro de profissionais nos anos iniciais era composto por mulheres, o que podemos inferir que o título Da Alfabetizadora era por esse motivo. A autora Zene (2018, p. 68) salienta que

O mais relevante é pensar a razão de que apenas mulheres estavam à frente das classes de alfabetização. Seria a importância que se dá à doçura ligada à figura materna, e consequentemente a mulher, no trato com as crianças menores? Ou seria a questão salarial? Já que se sabe que os profissionais dos anos iniciais são os menos valorizados, em termos salariais. Assim, os homens que optaram pela carreira docente, não ficaram nas salas de alfabetização, migraram para as outras etapas.

O jornal era composto, em cada edição, por vinte e quatro páginas (24), com a finalidade de “[...] apresentar artigos, sugestões de atividades, debates, notícias, relatos de experiência com o objetivo de auxiliar, principalmente, os professores que atuam nas séries iniciais” (Da Alfabetizadora, 1988, n. 1, p. 02).

Seguindo a metodologia da Análise do Conteúdo, a primeira etapa foi a pré-análise, na qual foram avaliados todos os exemplares que tivemos acesso.¹ Nessa primeira análise, foi feita a busca das matérias que tratavam da narração oral de histórias ou contação de histórias, como também em matérias que apontavam excertos sobre essa temática. Neste sentido, temos as seguintes quantidades, apresentadas na tabela abaixo.

1. A disponibilidade destes foi por intermédio da pesquisadora Kelyn Caroline Bueno, que gentilmente cedeu as cópias por meio eletrônico.

QUADRO 1 - Matérias da revista Da Alfabetizadora

Ano	Título	Página	Autor
1988	A leitura em voz alta	21	Desconhecido
1989	Como adquirir o prazer da leitura	03	Maria Tasca
1989	O gato da escola	05	Zélia Dalva Furrechi
1989	Viagem apaixonante	11	Lélia Erbolato Meio
1989	Era uma vez o beabá	07	Lígia Cademartori
1990	Psicopedagogia da língua escrita*	03 a 04	Maria Tasca
1990	Literatura Infantil: o prazer da descoberta*	05 a 06	Maria Helena B. C. Rockenbach
1990	O papel da ilustração nos livros para crianças	07 a 08	Luís Camargo
1990	Contar histórias infantis: O primeiro passo formar leitor	12 a 13	Maria Helena B. Cavalcanti Rockenbach*
1990	Bebês, crianças pequenas e livros	09 a 10	Lúcia Pimentel
1991	O conto de fadas na sala de aula	17 a 19	Bárbara Freitag
1991	História que marcaram infâncias...	09 a 11	Fanny Abramovich
1991	Era uma vez o conto de fadas?	12 a 13	Maria Tereza Amoedo Barbosa
1992	Por que escrever histórias inventadas	03 a 05	Eduardo Call
1992	O tico-tico e a literatura infanto-juvenil	12 a 14	Arnaldo Niskier
1993	O encanto dos contos de fada para as crianças de década de 90	09 a 11	Yolanda de Castro e Souza Helen de Castro Silva
1994	... Mas para que serve a história	09 a 10	Aidê Campello Dill
1996	Era uma vez o beabá	06	Lígia Cademartori
1996	Transpassando de Histórias	12	Grupo Morandubetá
1996	Os contos de fadas: da tradição oral popular ao trabalho dos compiladores	07	Narriman R. Conde
1997	A criança e as narrativas: da teoria à prática	12 a 13	Lélia Erbolato Melo

Fonte: Jornal Da Alfabetizadora
Notas: Dados trabalhados pelas autoras.

Dando prosseguimento à metodologia da Análise de Conteúdo, foram analisadas as matérias que apontavam sobre a narração oral de histórias. Destas matérias, apenas cinco (05) tratam diretamente sobre o tema como apresentadas abaixo, no quadro 2.

QUADRO 2 - Matérias do jornal Da Alfabetizadora sobre contação de histórias

Ano	Título	Página	Autor
1990	Literatura Infantil: o prazer da descoberta*	05 a 06	Maria Helena B. C. Rockenbach
1990	Contar histórias infantis: O primeiro passo formar leitor	12 a 13	Maria Helena B. Cavalcanti Rockenbach*
1990	Bebês, crianças pequenas e livros	09 a 10	Lúcia Pimentel Goés
1991	O conto de fadas na sala de aula	17 a 19	Bárbara Freitag
1996	Transpassando de Histórias	12	Grupo Morandubetá

Fonte: Jornal

Notas: Dados trabalhados pelas autoras.

Após essa etapa, realizamos a leitura para elencar as categorias. Conforme Franco (2015, p. 57) “categorias são elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Desse modo, voltamos aos 5 (cinco) textos referentes ao tema narração oral de histórias, os quais elencamos as seguintes categorias: narrar e mediar leituras. Nossa intenção foi verificar se há entendimento de que cada uma dessas estratégias tem procedimentos diferentes e que desenvolvem questões específicas ao serem utilizadas em sala de aula.

Na matéria “Bebês, crianças pequenas e livros” (1990) a autora diverge sobre o que seja contar histórias quando aponta “folhear livros com ela, contando a história, apontando as figuras [...]” (Góes, 1990, p. 10). Como podemos verificar, a autora comenta sobre o contar usando livros com imagens, sendo que na realidade o que apresenta é mediar histórias, muito embora sejam dinâmicas que envolvem histórias, narrar e mediar têm características diferentes.

A matéria “O conto de fadas na sala de aula” (1991) aponta outra divergência entre o narrar e mediar uma leitura, quando começa discutindo sobre ouvir um conto dos avós e logo após faz uma abordagem sobre recontar histórias várias vezes com livros infantis. Diante desse excerto, podemos verificar que não há um entendimento do que seja narrar (contar) e mediar, como podemos ver abaixo:

Uma das características típicas de crianças que tiveram a sorte de ouvir uma avó, uma mãe, um pai, tio ou tia contarem contos, lendas e mitos é o pedido que as crianças inevitavelmente fazem de repetir a história. Conteí e recontei tantas vezes o conto de Chapeuzinho vermelho, seja na versão de Perrault, seja na versão dos irmãos Grimm, que passei a inventar novas historinhas de Chapeuzinho azul, Chapeuzinho amarelo (passando para todas as outras cores, materiais de tecido e outras modalidades), somente para não entediar a mim e, assim, a minha filha. Esse desejo ou necessidade pode ser saciado pela própria criança, quando dispõe do livro e dê uma boa memória (Freitag, 1991, p. 19).

A autora começa expondo sobre o ouvir histórias de seus familiares sejam eles avós e tios, e após já aponta histórias de livros dando a entender que ambas são iguais. Essa questão, mesmo que apontada na reportagem acima em 1991, ainda é presente nos dias atuais. Para um esclarecimento desta questão,

[...] essa atividade muitas vezes é confundida com o ler histórias. Ler e contar são situações diferentes e envolvem conteúdos diferentes, muito embora seja comum não haver essa distinção, assim como é errôneo pensar que ao dramatizar uma história, com um arsenal de fantoches, dedoches ou fantasias, estaria contando uma história (Zanlorenzi; Silva, 2021, p. 227).

Já o texto “Transpassando de histórias” (1996) faz uma analogia da divergência entre narrar e mediar. Nele há menção de um grupo de contadores que reativaram o contar histórias. Na matéria, apontam que

Acreditamos no poder que a história tem de provocar emoções e despertar o ouvinte para o fascínio da palavra escrita e da leitura. Sabemos também que a história contada ao pé da cama, na sala de aula ou no parque (mas, é claro, sem cobranças didáticas) é o elo entre o leitor e o livro (Morandubetá, 1996, p. 12).

Observamos que as matérias foram em um número muito pequeno para uma década de publicação da revista e é possível verificar que entre 1988 a 1999, havia uma clareza sobre a diferença entre contar e mediar. Segundo Zanlorenzi e Silva, (2021, p. 222):

[...] afirma-se a necessidade de momentos que oportunizam às crianças vivenciarem ações que incentivem a linguagem, enquanto processo interpessoal para intrapessoal e a imaginação, enquanto a ideação do concreto. Dentre elas, destaca-se a narrativa oral de histórias, ou contação de histórias como é comumente conhecida, afirmando que essa ação, que é histórica é inerente ao sujeito, contribui efetivamente para o desenvolvimento do homem.

Neste viés, é muito importante que o contador de história se prepare para narrar a sua história escolhida. Mas, para tanto, ele precisa ter clareza que narração oral é muito diferente de quando são usados fantoches, dedoches entre outros objetos, embora a narração de história se utilize de gestos, expressões faciais e entonação de voz e em alguns casos um objeto.

Como pode ser analisado a partir desses trechos das análises do jornal “Da Alfabetizadora” a narração foi pouco valorizada em relação à leitura, a qual havia muitas mais matérias. Inferimos dessa fragilidade que a não menção da narração oral de histórias e a confusão conceitual entre narrar e mediar, não possibilitou o uso da narração para o desenvolvimento do imaginário, das habilidades na oralidade e também relação com o vocabulário entre outras que narração de histórias pode contribuir para a formação da criança.

Por outro lado, o texto “Contar histórias infantis: o primeiro passo para formar leitor” (1990) apresenta questões bem interessan-

tes sobre o tema e que reflete sobre essa diferença, como pode ser visto abaixo:

A narrativa simples, tradicional, feita em voz alta, é a mais envolvente de todas, pois permite dar asas à imaginação, e costuma agradar. E quando se trata de ler a história, o narrador deve observar os quatro itens que regem a leitura, ressaltados por Malba Tahan a velocidade, as pausas, as inflexões, o volume vocal (Rockenbach, 1990, p. 12).

Todavia, dando prosseguimento à matéria, a autora, coloca que “[...] o contador de histórias não deve de limitar apenas às páginas do livro, mas sim procurar estabelecer contato com as crianças no momento da leitura” (Rockenbach, 1990, p. p.12), o que demonstra a divergência já apontada em mediar e contar.

Durante o tempo de vigência do jornal “Da alfabetizadora” de 1988 a 1999, publicado especificamente para professores alfabetizadores, sendo assim um material para formação docente, números pequenos de matérias tratam sobre narração oral de histórias, como pode ser visto. Diante dessa problemática, algumas questões se fazem presentes: essa lacuna pode ter interferido nos índices de questões que envolvem o processo discursivo, a ampliação da imaginação e do vocabulário culminando no índice de alunos com dificuldades na alfabetização e no desenvolvimento da língua materna? A não oportunidade de participar de uma contação e no recontar a história poderia ser um dos condicionantes para a ampliação do universo vocabular tão importante para o desenvolvimento da oralidade?

Por fim, com o intuito de refletir sobre as problemáticas da pesquisa, apontamos que jornal “Da Alfabetizadora” não apresenta uma concepção sobre a narração oral de histórias, uma vez que há uma confusão com mediação de leitura. Tendo como parâmetro o número de matérias sobre a temática, apontamos que não foi consolidado um espaço efetivo para a narração oral das histórias no jornal e quando colocado foi usado de forma equivocada. Desta

maneira, ao não ser dado préstimo à narração oral de histórias, em um jornal de circulação nacional e que era usado como formação docente, deixou-se de apresentar uma estratégia preponderante para o auxílio na aquisição do sistema de escrita alfabética, bem como para o desenvolvimento da imaginação, percepção, atenção e linguagem.

Considerações finais

O texto teve como finalidade abordar questões sobre a narração oral e também buscou fazer análise do jornal *Da alfabetizadora* sobre a temática.

No jornal *Da alfabetizadora*, expressão dos assuntos pedagógicos de 1988 a 1999, havia um desconhecimento sobre a narração oral de histórias, principalmente o quanto é importante para a fase da alfabetização. Neste sentido, constatamos a fragilidade em possibilitar o acesso à literatura e outras formas de representação, o que consideramos que ao não ser apresentada em um jornal de formação docente caracterizou como falta de conhecimento, valorização e de garantia de um direito de acesso e conhecimento de uma arte que é milenar.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUENO, C. K. **A imprensa pedagógica (In)formando a professora alfabetizadora: uma investigação a partir das páginas do jornal *Da Alfabetizadora* (1988-1999)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

FRANCO, B. P. L. M. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Editora Ltda, 2005.

FREITAG, B. O conto de fadas na sala de aula. **Jornal Da Alfabetizadora**, Porto Alegre, n. 13, p. 17-19, ano 1991.

GIRARDELLO, G. **Baú e Chaves da narração de histórias**. 2. ed. Florianópolis: Coleção Milbocas, 2004. 192 p.

GÓES, L. P. Bebês e crianças pequenas e livros. **Jornal da Alfabetizadora**, Porto Alegre, n. 12, p. 10, ano 1990.

EDITORIAL. **Jornal da Alfabetizadora**, Porto Alegre: Editora Kuarup/PUC-RS, n. 0, p. 02, 1988.

LIPPI, E. A; FINK, A. T. A arte de contar histórias: perspectivas e práticas. **Vivência**, Erechim, v. 8, n. 14, p. 20-31, maio, 2012.

MORANDUBETÁ, G. Transpassados de histórias. **Jornal da Alfabetizadora**, Porto Alegre, n. 44, p.12, ano 1996.

ROCKENBACH, C. B. H. M. Contar histórias infantis: O primeiro passo para formar um leitor. **Jornal da Alfabetizadora**, Porto Alegre, n. 8, p.12, ano 1990.

NETA, F. A. R. M. **A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral**. Fortaleza, v. 1, n. 6, p. 87-95, jan./jul. 2014.

ZANLORENZI, C. M. P.; P. M. SILVA. A contribuição das narrativas orais de histórias para aprendizagem: A visão do professor alfabetizador. **Revista de Pós Graduação Uninove**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 218-231, jan./jun. 2021.

ZENE, D. L. P. **Um retrato da alfabetização pelas páginas do jornal da alfabetização da alfabetizadora (1988-1996)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paraná, Ponta Grossa, 2018.

Capítulo 4

Práticas cotidianas de leituras e escritas em contextos da diversidade sociocultural

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse

Introdução

A pesquisa empreendida tinha em vista compreender e interpretar complexamente práticas cotidianas da leitura e da escrita e seus sentidos, protagonizadas por sujeitos oriundos (ou não) de programas de alfabetização e de educação de adultos, numa perspectiva histórica e sociocultural no período de 1964-2014. Os relatos apresentados neste trabalho foram recortados em unidades de ação, priorizando as práticas – *astúcias de caçador* – (CERTEAU, 1994) de leitura e escrita, tendo em atenção aos *indícios e pistas* (GINZBURG, 2002), contados e explicitados a partir dos *sabres e fazeres* de seus próprios protagonistas pesquisados. Evidentemente, as suas histórias de vida, tomam uma dimensão que, em suma, revelam surpresas que desconstroem mitos e superam os discursos já ditos. Assim sendo, apoiado na noção do *cotidiano escolar*, nas palavras de Ferraço (2003) tratou-se de escrever, relatar, narrar, criar histórias, ou seja, fui ouvindo e trazendo à participação dos entrevistados a partir dos registros materiais e mnemônicos de suas práticas de leitura e escrita.

No entanto, discutem-se trechos das questões respondidas pelos 12 entrevistados para trazer à reflexão a sua memória, apropriando-se, parcialmente dos seus depoimentos. Desse recorte, resultaram as seguintes categorias temáticas: memórias e processos de apropriação da leitura e escrita; processo de adaptação da língua

nativa à língua portuguesa; o lugar da escrita na história de vida dos sujeitos; concepções de alfabetização e usos funcionais da escrita (sentidos atribuídos à escrita); práticas de promoção de habilidades de leitura e escrita; atividades de rotina da sala de aula e os materiais de ensino e aprendizagem.

Para começar, os dados produzidos, mostram que a pesquisa alcançou sujeitos de quatro grupos linguísticos: macua, chuabo, maconde e Nyanja, correspondentes às províncias da Região Norte de Moçambique, nomeadamente: Nampula, Zambézia, Cabo Delgado e Niassa, respectivamente. Contudo, apesar de pertencerem a esses grupos linguísticos, ambos são falantes de pelo menos mais de duas línguas nativas, além da portuguesa. Esta última província, não constava no plano de trabalho, mas surgiu pela voz dum sujeito, oriundo dessa região, alcançado pelo estudo num dos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Em seguida, tal como foi salientado atrás, a primeira questão, ao buscar lembranças nas vozes dos sujeitos participantes do Programa de Alfabetização Regular, pretendia-se compreender a possível existência de influências do contexto familiar no processo de formação do sujeito leitor e escritor. Apesar de muitos não se lembrarem de efetivamente o quanto a família os apoiou, há relatos que destacam o papel de irmãos mais velhos (pela experiência ou idade) e dos pais. Um dos sujeitos, educando entrevistado, teceu o seguinte:

“[...] não me lembro de como foi, mas sei que quem me alfabetizou na escola foi um professor de nome Tadeu, que nos batia nas palmas das mãos quando não soubéssemos repetir o que ele ensinava, lia ou escrevia no quadro. Nós tínhamos que copiar o que ele escrevia” (CHICO, 36 anos).

Outros educandos destacaram igualmente o papel desempenhado por parentes, sobretudo, aqueles com noções básicas de leitura, os quais ensinavam os outros que não as tinham. Adicionado a isso, parte considerável dos entrevistados evidenciou a relevância

da escolarização e apoio de amigos e colegas de escola no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como mostra o depoimento que se segue,

Tive uma vizinha, uma menina cujo pai era professor e, brincava comigo. Nas nossas brincadeiras, ela gostava de escrever no chão e ler o que escrevia. [...], eu ficava apenas a olhar, às vezes até com inveja dela [...], pois, não sabia nem ler, nem escrever, mas queria tanto entender o que ela escrevia. O meu pai, também gostava muito de me ver a brincar com ela. Por isso, passou a incentivar-me para que aprendesse com ela na esperança de um dia, ser uma professora [...] (SHENIA, 32 anos).

Essa afirmação modesta de acesso, paragem e continuidade de aprendizagem, deixa à deriva questões interessantes. A princípio, sinaliza elementos que retratam não só como a narradora teve contato com a escrita, mas também, com quem teve acesso. Do mesmo modo, faz referência do valor de alfabetização, baseada na codificação e decodificação que a possibilitou a aprender a escrever palavras conhecidas, incluindo o seu nome. Depois, destaca os empecilhos fundamentais que a fizeram desistir da escola, nomeadamente: distância que existia entre casa e a escola, e a pressão sociocultural. Consequentemente, ela, tornou-se mulher-casada, e submissa a seu marido, o qual parece deter “poder” e “autoridade” para decidir o seu retorno à escolarização ou não. No entanto, entende-se que, essa conjectura sociocultural, tanto ajudou a criar condições potencializadoras quanto inibidoras para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Além disso, a depoente revela que a leitura e escrita em sua comunidade, eram atividades facilitadas à minoria das pessoas que, em geral, tinham os seus familiares escolarizados ou pessoas conhecidas, que ajudavam as outras a introduzir as noções básicas de alfabetização e de escolarização. Atentando o relato, nota-se, ainda que de forma ingênua, a presença de uma tática de aprendizagem que se aproxima ao processo de alfabetização, considerado como “um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica” (FREIRE, 1994, p.163).

Dando seguimento, mais uma vez, a influência de parentes aparece como primeira oportunidade de acesso à escrita: “o meu pai, era grande incentivador, mas quando ele faleceu, não tive ninguém para ajudar-me, por isso, desisti da escola. Agora que tenho autonomia, retomei a escola por reconhecer a sua importância na minha vida” (ANDRÉ, 43 anos). Por seu turno, outra entrevistada afirmou ter aprendido por curiosidade em sua língua materna, diz ela: “em casa já via as pessoas lendo a bíblia em língua Chuabo. Isso despertava em mim, um espírito de querer aprender a ler e escrever na minha língua” (SABINA, 21 anos). Ainda a esse respeito, os depoimentos que se seguem complementam as falas anteriores ao afirmar que:

Aprendi quando estava na 3ª classe com ajuda dos meus pais, mas depois desisti da escola e quase esqueci tudo [...]. Voltei a estudar no programa de alfabetização e educação de adultos. Foi difícil, exigiu muitos sacrifícios por causa da idade, além de muitas ocupações e cuidar da família. Agora leio e escrevo bem. (ANA, 43 anos).

Eu aprendi a ler e escrever na casa do meu amigo quando tinha 9 anos. Eu brincava com ele enquanto o seu tio nos ensinava a ler e escrever. Havia um quadro preto da família que ele usava. Escrevia as palavras no quadro e as lia. Geralmente, nós repetíamos e copiávamos para os papeis o que ele passava-nos. Mais tarde, aperfeiçoei no de Centro de Alfabetização e Educação de Adultos (MARIA, 28 anos).

Novamente, André (43 anos) diz: “para mim, o interesse que tinha pelos estudos, facilitou-me a aprendizagem da leitura e escrita. Por isso, o que usei bastante, foi ardósia, e com ajuda do meu irmão. Eu ia de manhã à escola e a tarde exercitava a leitura daquilo que escrevia na ardósia”.

Em geral, por meio das narrativas, compreendo que elas rememoram os modos pelos quais os sujeitos aprenderam a ler e escrever, tanto a partir dos estudos quanto das brincadeiras (dos jogos), das cópias e das repetições de palavras escritas. Soma-se a

isso, a ideia de esforço e determinação, tal como se notabiliza outra depoente que começou a “ler a partir dos anúncios publicitários e panfletos distribuídos nas ruas” (AGIRA, 38 anos), movido pela necessidade de “saber o que dizia cada anúncio”. Portanto, para Agira, “a curiosidade pela leitura” despertou o seu interesse, tendo chegado à escola já com noções básicas de escrita. Note-se, em seguida, a existência de outros depoentes que aprenderam primeiramente, na sua língua materna nos encontros de catequização em casa e/ou na igreja. Posteriormente, isso facilitou a sua apropriação da leitura e da escrita em português. Desse modo, chegaram à escola, já a “escrevinhar” como mostra esta declaração:

[...], a fluência da escrita em minha língua materna, acontece quando frequentava uma comunidade cristã e, eu como era mais nova da comunidade, escolheram-me para fazer leitura na igreja, foi assim que comecei a aprender com os livros bíblicos em minha língua materna. A minha escolarização foi complicada [silêncio], é uma história longa [...] por isso, desisti. Entretanto, a minha escrita em português, ocorreu no processo de alfabetização e educação de adultos no Centro de AEA Maná. Agora, também já sei ler em português, uso muito whatsapp no meu celular para ler e escrever mensagens, gosto [risos]. Na minha língua materna, só uso o celular para falar com amigos e familiares (MAIMUNA, 30 anos).

Na sequência, outra depoente relatou que aprendeu a ler e escrever primeiras palavras em língua portuguesa, na casa duma família de fazendeiros portugueses, onde a sua mãe trabalhava: “aprendi com os filhos dos patrões da minha mãe. Mais tarde, os proprietários da quinta viram o meu potencial e inscreveram-me numa escola próxima” (NATÁLIA, 46 anos). Atija (24 anos), também destaca a sua família, principalmente, diz ela, “a minha irmã que tinha mais paciência de ensinar-me a ler. Depois, aperfeiçoei na escola com ajuda do meu professor”. Compartilho com Lahire (2005, p.179), quando afirma que “a leitura não é uma prática homogênea em todo lugar e espaço social”. Daí a necessidade de rastrear a história de leitura para se compreender o processo de formação

leitor de um sujeito. Todavia, apesar de cada um, narrar de formas diferentes, os modos e as possibilidades de produção e acesso à cultura escrita, ambos, apresentam semelhanças nas suas experiências de aprendizagem, as quais se caracterizam pela memorização de letras alfabéticas nos momentos iniciais.

Natália, a quem já referida, é também um exemplo. De acordo com a declarante: “a minha experiência de vida, ensinou-me que uma das condições essenciais para aprendizagem da leitura e escrita consiste em conhecer o alfabeto e distinguir consoantes e vogais para depois começar a formar palavras” (NATÁLIA, 46 Anos). Porém, essa técnica tem sido criticada (porque tradicional), como descrito por Ferreiro (2001, p.20) “não há nada que conhecer, simplesmente há coisas para memorizar e reter”. Para a narradora, três elementos foram fundamentais e necessários a sua aprendizagem da leitura, a saber: “domínio alfabético, motivação e esforço pessoal. O resto basta ter disponibilidade de material e tempo para aprendizagem” (NATÁLIA, 46 Anos).

Entende-se que tal disponibilidade não seja suficiente, mas de alguma forma possibilita acessar ou perder as práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, o acesso à escrita deve-se referir a “situação em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores e às oportunidades para aprender a ler e escrever” (KALMAN, 2009, p.73). Conforme esta autora, a presença do material não promove a leitura, mas a circulação destes e o seu uso nas mãos de leitores é que a estimula.

Quanto à adaptação da língua nativa à língua portuguesa (colonizadora), as narrativas mostram ocorrência de resistências oriundas de interferências linguísticas, típicas de aprendizagem de outra língua. Perguntados sobre como é que conseguiram se adaptar ao processo de formação de leitores e escritores em língua oficial portuguesa, não sendo esta sua primeira língua de origem moçambicana, responderam:

[...] não tive grandes dificuldades porque a minha curiosidade de querer aprender algo novo, era maior. Penso que foi mais fácil decorar o alfabeto primeiramente, em seguida, aprendi a juntar as letras. Contudo, tratando-se da minha segunda língua, foi um desafio ter que adaptar-me a outra realidade. Cresci, sabendo tudo em minha língua e em casa todos falamos nossa língua [...], não foi fácil, era preciso uma grande dedicação, e outra coisa, a minha língua é macua, em algumas palavras têm havido (confusão), por exemplo, a pronúncia da “D”, se confunde com “T”; e “Z” com “S”, [...], posso afirmar que mesmo sabendo ler e escrever tem palavras que só escrevo com ajuda de alguém, muitas vezes, pronuncio e escrevo essas palavras com erros, então, sei ler e escrever a minha maneira [risos], (MARIAMO, 33 Anos).

“Para mim”, enfatizou Agira, também foi difícil visto que em casa e na comunidade só se fala em língua materna, com exceção de algumas pessoas, como professores e enfermeiros, mas fui tentando, até que “aprendi a ler e escrever”. Contudo, “a vontade de saber ler e escrever era mais forte que as dificuldades. Graças a isso, hoje já leio e escrevo normalmente” (AGIRA, 38 Anos). No meu caso, acrescentou Maimuna, o problema de gaguez foi o que mais “incomodou-me, pois, não conseguia pronunciar as palavras inteiras, tinha de soletrar. Isso me fazia sentir mal na turma, porque me chamavam de gaga, mas pelo esforço e dedicação consegui superar os limites, e hoje leio e escrevo bem” (MAIMUNA, 30 Anos).

Repare-se nas falas, os desafios vivenciados pelos narradores, os quais reconhecem as suas dificuldades, principalmente, na escrita de palavras consideradas difíceis de pronúnciação, o que muitas vezes cria erros ortográficos, mas que com tempo segundo eles, se superaram.

Já com respeito à questão do lugar da escrita na história de vida dos *sujeitospraticantes*, obtiveram-se os seguintes relatos:

Se não soubesse ler e escrever, julgo que teria dificuldades que me limitariam no meu processo de desenvolvimento dos conhecimentos, pois, não seria como sou hoje, não seria a mesma pes-

soa. Ia me sentir humilhado com as pessoas que sabem ler e escrever, seria pessoa atrasada e envergonhada de apresentar-me ao público dos que dominam essas habilidades, um exemplo concreto, não estaria hoje traduzindo para o outro, aquilo que leio. Na minha vida teria falta de muita coisa e perderia muitas oportunidades e informação (ANDRE, 43 Anos).

Na mesma linha de pensamento, outros relatos demonstram de diversas maneiras a satisfação dos protagonistas por conquistarem o conhecimento da leitura e escrita. Os mesmos consideram que o seu domínio “ampliou a liberdade e o acesso à informação” (SHENIA, 32 anos). Além disso, acreditam que ajuda o sujeito, “a reduzir medo e vergonha de expressar-se em público” (JOANA, 41 anos). Aqui, refire-se principalmente, quando se trata de discussão, “debates a partir dum texto escrito em que a pessoa consegue ler e opinar” (CHICO, 36 anos).

Nas vidas dos *sujeitos praticantes*, a leitura e escrita ocupam um lugar de destaque. Por conseguinte, a escola, nas suas memórias, constitui o lugar de esperança, de uma possível vida menos difícil. Pois, tendo o saber escolar, somam-se outros saberes, que não só, ampliam seus saberes, mas também, em muito, os ajudam na vida pessoal e na inserção social.

Questionados sobre usos funcionais e sentidos atribuídos à escrita. Parte dos protagonistas, afirmou que, se tornaram leitores e escritores em língua portuguesa como “imperativo” do sistema que comanda as possibilidades de ascensão social. Pois, a partir das narrativas, entende-se que, o domínio da língua portuguesa, condiciona a oficialidade ou não, tanto do ensino quanto da comunicação oral e escrita, do acesso emprego e da vida cidadã, em geral. Constate-se que, a moeda nacional, o comércio formal, os serviços e demais coisas, só se podem ter acesso nessa língua escrita e adotada como a nossa. Portanto, mais do que necessidade, parece que a leitura e escrita se configuram como uma “obrigação” implícita, porque só dessa maneira, é que alguém aparenta se sentir cidadão do país, com possibilidades de exercer plenamente os seus direitos.

Desse modo, defende-se que seja necessário pensar em multilíngüísticos que possam dum lado, reconhecer e revalorizar a oralidade e as suas respectivas línguas maternas. Do outro, preservar a oficialidade da língua portuguesa e as suas funções, mas sem limitar o desenvolvimento da escrita em outras línguas nativas (porque importantes). Trata-se de um diálogo possível e necessário para uma convivência multicultural. Em outras falas, *os sujeitos-praticantes* declaram:

“da minha parte não tive tanta preocupação em aprender a ler e escrever em língua portuguesa, mas por ser oficial língua de Moçambique, pensava que era única que eu deveria aprender a ler e escrever, pelo fato de constatar que em cada papel ou livro que eu tentava ler, apenas aparecia escrito em português, ou seja, era única língua lá escrita com escritos e, que deveria aprender” (SHENIA, 31 anos).

Outrossim, embora reconhecendo a importância de preservação das línguas nativas,

[...], gostei de aprender a ler e escrever em português, porque é uma língua diferente da minha. Além disso, poucas pessoas falam a minha língua em outros lugares do país ou em espaços públicos, e quando você fala língua nativa no meio dessas pessoas, fica parece uma pessoa estranha. Penso que se não soubesse ler e escrever sentiria falta de muita coisa [...], quer dizer, ficaria isolada das outras pessoas do país e do mundo, sem poder aceder a outras interpretações sobre os fenômenos variados que ocorrem na natureza, visto que, maior parte das informações do nosso dia a dia aparece escrita em português [risos] (JOANA, 41 Anos).

[...] a meu ver, teria dificuldades de relacionar-me com aquela menina que já sabia ler e escrever. Além de que continuaria a ser chamada de analfabeto como os meus pais são considerados, também teria dificuldades de resolver alguns problemas inerentes a minha vida e da família em casos de doença e outras situações. Hoje, intervenho e entendo as coisas do mundo, em geral, sem recorrer tudo a outras pessoas para explicar-me o que é uma coisa e o que é outra. (MAIMUNA, 30 anos).

Preocupei-me em aprender a ler e escrever em língua portuguesa porque eu pensava que era obrigatório (ATIJA, 24 anos).

Ajudado por Brandão (2006), as narrativas permitem afirmar que o ato de aprender a ler e escrever, apesar de ser ao mesmo tempo, um desejo individual dos memorialistas (movidos pela melhoria de vida) e uma necessidade imposta socialmente, extrapola esse limite. Pois, amplia a compreensão do conhecimento, já que, se trata de alfabetizar-se, no sentido de “participar, junto com outras pessoas, de um universo ampliado da própria curiosidade humana. Essa matriz da consciência, junto com o conhecimento e o sofrimento” (BRANDÃO, 2006, p. 441). Em outras palavras, recorrendo Paulo Freire, trata-se de um *ato político* que vai além do aprender as letras, é uma *leitura do mundo* para operar transformação com vistas à vivência da cidadania.

Já com respeito às práticas de leitura e escrita, os narradores usam diferentes dispositivos para manter as suas habilidades. Afirma uma das vozes: “leio, faço mensagens até no celular e muitas outras coisas. Isso me ajuda a estar em permanente contato com escrita” (JOANA, 41 anos). Outra voz acrescenta: “primeiro escrevo a mensagem no rascunho para não errar, depois teclar no celular, leio novamente e finalmente, envio” (MARIAMO, 33 ANOS). Essas passagens memoriais indicam que o uso do celular nas conversas com familiares e amigos, se liga às diversas práticas da escrita. Além disso, percebe-se a existência de uma convivência entre cultura oral, cultura escrita e cultura eletrônica. A emergência dessa tríade, talvez seja o elemento fundante que impulsiona de forma persistente a conexão das pessoas em redes sociais. Aqui, urge repensar sobre as práticas de leitura e escrita nos programas de alfabetização e educação de adultos. Contudo, compreende-se que seja mais uma pista para outras pesquisas desta área. Daí que o sujeito pode interiorizar qualquer ato de escrever ou de ler – as “razões” ou “contextos” de recurso à escrita. “Elas entram familiarmente na escrita de diferentes maneiras, as quais produzem efeitos poderosos de socialização, quando combinadas entre si” (LAHIRE, 2011, p.17).

Parindo desse pressuposto, as práticas de leitura e escrita podem significar incitações pedagógicas que inclui uso de rascunho, quando se pretende redigir uma mensagem, reler o conteúdo para corrigir erros ortográficos, publicar. Novamente, Joana teceu que, “Gosto de trocar mensagens com amigos e familiares sobre coisas que faço diariamente e acompanhar também o que cada um está a fazer, principalmente no fim de semana” (JOANA, 41 Anos). Por essa mesma e, outra razão, parece que, as anotações dos acontecimentos constituem mais uma das formas usuais de exercitar a escrita, pois,

Para mim, o mais importante é listar as minhas atividades do mês para não esquecer eventos e coisas importantes que tenho a fazer. Às vezes escrevo as coisas que sonho, principalmente se for uma boa coisa [risos], por exemplo, o meu último sonho foi sobre nascimento de bebês gêmeos, mas não sei o que significa [...] (SABINA, 21 anos).

Este depoimento revela o exercício de seleção da memória que elimina o que menos interessa e guarda o que favorece ao sujeito. Este constitui um dos casos que estimula a escrita de um diário e a reflexão sobre os acontecimentos vivenciados.

Seguidamente, ainda sobre as práticas de promoção de leitura e escrita, importa realçar que, da observação feita às salas de aulas, constatou-se que os educandos moviam-se mais nas atividades e situações que envolviam narrativa oral de si, que fazer interpretação do texto. Porém, neste quesito, o professor priorizava tarefas de interpretação do texto, caminhando aparentemente na contramão dos interesses dos educandos. Parece que, esta seja de fato uma das oportunidades que pode ajudar a escola, a valorizar tanto a língua oral quanto a escrita dos alunos. Todavia, inspirado em Freire (1994) compreende-se que a leitura e escrita não sejam abordadas dicotomicamente, pelo contrário, se complementam, e se combinadas, o processo de aprendizagem coopera com a riqueza da oralidade dos educandos. Nesse sentido, a valorização de ambos, talvez transfor-

me a escola como um lugar pertencente aos educandos, porque aí, a oralidade encontra a escrita como espaço de dizer-se, ler-se e escrever-se memorialmente. É provável que, seja isto que Freire chama de movimento, dado que, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por [...] certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo” (FREIRE, 2005). Ou seja, de transformá-lo através de práticas conscientes, daí, a necessidade de desenvolver atividades que estimulem diversas táticas de compreensão da leitura e escrita que, consideram os diversos espaços (com os seus sujeitos e objetos) como oportunidade de forma-se e leitor e escritor. Esse processo requer a aprendizagem da compreensão e lucidez, como caracteriza Morin (2003, p.53), que “além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada)”.

No entanto, as atividades de observação participante foram realizadas nos três Centros de Alfabetização e Educação de Adultos. Em cada Centro, observaram-se três aulas da disciplina de Português do 3º ano do Programa de Alfabetização Regular. Aqui, as ações consistiram no acompanhamento de atividades de rotina na sala de aulas tendentes a formação leitora e escritora. Os dados produzidos referentes à observação foram organizados em três grupos. O primeiro caracteriza os recursos materiais usados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. O segundo, referente à observação do ambiente de interação entre o professor e aluno. E, o terceiro, destaca a observação específica da oralidade e práticas de leituras e escritas.

Assim, no tocante ao primeiro grupo, observou-se que cada turma possuía um professor/alfabetizador para todas as disciplinas nomeadamente, português, matemáticas e ciências naturais. As aulas decorriam no período de tarde, nas segundas, terças e quintas-feiras, havendo, portanto, alterações dos dias em casos de necessidades, mas sempre combinadas pelos participantes. Durante as aulas observadas os professores utilizavam livro didático de cada disciplina, auxiliados por um manual de apoio ao educador do 3.º ano de educação de adultos. Tanto o livro quanto o manual,

são produzidos pelos técnicos da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA) do Ministério da Educação. Tal manual é usado como “receita” dos educadores para orientação do processo de *ensinoaprendizagem*. No entanto, os professores não concederam informações a respeito, mas ficou a sensação de que o manual prescreve receitas referentes às sessões de alfabetização e educação de adultos, objetivando manter ordem e controle deste subsistema através de indicação de atividades do educador e do educando, que regulam as condições e critérios de orientação de ensino e obtenção dos resultados.

Porém, nem todos os educandos tinham acesso aos livros, por isso, organizavam-se em grupos para atividades de leitura em sala de aula. A realização de tarefas se dava pela distribuição dos livros e dos educandos em grupos, atribuição das tarefas, realização e a sua posterior correção em sala de aula. Às vezes o professor recomendava tarefas para serem feitas em casa e corrigidas na aula seguinte junto com a turma. Quanto à presença dos alunos nas aulas observadas, variavam entre 15 a 20 alunos, sendo que a lista geral destes era de 25 em dois Centros investigados e de 30 no outro. Estes números sinalizam ausências de alunos nas aulas que variam em média de 5 a 10 respectivamente. Todavia, o estudo não explorou as causas de ausência ou de possíveis desistências dos educandos nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Em relação ao ambiente de interação, a pesquisa constatou que os alunos dialogavam entre si sobre várias temáticas do cotidiano e do decurso da aula. Esse diálogo, muitas vezes ocorria em “grupos” de proximidade (amizade) entre duas, três ou quatro pessoas. Normalmente, os educandos sentavam no chão, um próximo ao outro e o professor permitia trocas de ideias entre eles. Contudo, o mesmo não acontecia com frequência entre aluno e professor, cabendo ao primeiro responder as questões colocadas pelo professor. Nas vezes que os alunos respondiam as questões ao professor, geralmente, o faziam mais em coro (coletivamente) e poucas vezes individualmente. Noutras vezes, os educandos não respondiam

voluntariamente, cabendo o professor indicar alguém para responder ou simplesmente, ele mesmo fornecia a resposta da questão. É possível dizer que entre professor e alunos, e às vezes entre alunos, aparecem sinais de complexos de superioridade e de inferioridade. Este fenómeno não é novo, Samora Machel, já acautelava numerosos complexos no seu discurso: *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Tal discurso transformou-se, posteriormente em palavra de ordem. Nele, Machel apontava a diversidade das vivências de cada um, como sendo a causa fundamental dos complexos, em geral, criticava o seguinte:

Do lado do professor, armado de diplomas e de experiências científicas e teóricas, por vezes ricas, haverá a tendência de desprezar o aluno, sobretudo quando, as circunstâncias históricas tendo asfixiado a sua iniciativa, o aluno sente dificuldade em ordenar e exprimir correta e livremente o seu pensamento. Assim também o professor se privará de aprender do aluno. Este tipo de mentalidade é um dos produtos da deformação capitalista que classifica os homens em função dos diplomas, a que confere uma auréola mística de sabedoria. É um reflexo da mentalidade exploradora de oposição entre o trabalho manual que é desprezado, e o trabalho intelectual que é considerado. [...]. Os complexos de inferioridade e superioridade impedem a aplicação do nosso princípio justo de aprendermos uns dos outros para progredirmos em conjunto (MACHEL, 1974, p.9).

Certamente, o discurso de Machel se refere a um tempo histórico diferente, mas faz sentido busca-lo para pensar o presente. Apesar dessa constatação, importa realçar que, se notava um esforço considerável da parte do professor em proporcionar condições que favorecessem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita dos seus alunos.

Em geral, os professores iniciavam as suas aulas estimulando os educandos através de relatos de atividades de leitura e escrita de aulas anteriores ou convidando-os para narrarem as suas experiências de vida relacionadas a uma temática proposta pelo professor. Esta última situação, foi constatada em apenas uma aula das nove

observadas em que o professor buscava narrativas dos seus educandos. Constatou-se ainda que, os educandos possuíam um intervalo de 20 minutos destinados para o seu convívio no pátio da escola onde funciona o Centro de Alfabetização e Educação de Adultos. Durante esse intervalo o pesquisador permanecia no pátio conversando com os educandos, geralmente, buscando algumas respostas às perguntas sobre a pesquisa. Portanto, a cada dia de visita à sala de aula, permanecia no Centro de Alfabetização até o encerramento das aulas e a saída dos educandos para melhor compreensão do contexto. Em suas práticas, os professores orientavam a disciplina de português num dia da semana, exceto o Centro de AEA Meugane, que tinha um horário com as disciplinas intercaladas em pelo menos um dos dias da semana, decorrendo as disciplinas de matemática e ciências naturais.

A observação alusiva à oralidade e práticas de leitura e escrita - a pesquisa registou as seguintes atividades rotineiras: exercícios de cópias, ditado, preenchimento de sílabas em espaços vazios, redação e interpretação de imagens e gravuras. Aqui, vale observar a lentidão no processo da escrita para maior parte dos educandos observados. Nos registros feitos nos cadernos de alunos, com frequência observou-se confusão na escrita de palavras que contém as seguintes letras: “g”, “q”, “p” e “b”. Além disso, notaram-se dificuldades da escrita de palavras contendo dígrafos rr e ss, e de leitura de textos complexos. A tabela que segue, sintetiza as tarefas observadas nas aulas:

Tabela 1: Exemplo de momentos marcantes do contexto da aula de leitura

Algumas das tarefas rotineiras observadas

Chegada de educandos e professor; Organização da turma em grupos	Início da aula, professor em pé, e os educandos sentados em grupos, em forma semicircular	Solicitação de trabalho de casa feito pelos educandos,	Correção de tarefa de casa, feita pelo professor e/ou em conjunto com os educandos	Entrega de tarefa (corrigida)
---	---	--	--	-------------------------------

Momento a seguir

Apresentação do texto da aula através leitura feita pelo professor	Escuta silenciosa dos educandos em relação à leitura do professor. Levantamento de palavras difíceis de leitura e compreensão	Leitura guiada pelo professor e acompanhada pela turma inteira em voz alta pelos educandos	Leitura coletiva (em grupos) dos educandos e o professor trabalha brevemente com cada educando à medida que eles leem em simultâneo.	Leitura individual feita pelos educandos.
--	---	--	--	---

Nos momentos finais da aula

Atribuição de tarefas de interpretação do texto.	Realização da atividade de interpretação do texto indicado	Produção de texto narrativo relacionando o texto lido e a vida do educando	Correção das tarefas indicadas feita pelo professor com a participação dos educandos. Leitura dos textos produzidos pelos alunos	Recomendação de trabalho para casa (redação) ou perguntas de interpretação do texto
--	--	--	--	---

Conforme exposto na tabela acima, a leitura guiada consistia inicialmente, no professor introduzir a leitura do texto, depois trabalhava com a turma inteira, num ato em que ele e os educandos liam em simultâneo e em voz alta um texto. Em seguida, o professor centrava-se num pequeno grupo de educandos e acompanhava as suas capacidades de leitura em grupo. Tal procedimento possibilitava o professor a identificar erros e apoiar os seus educandos na leitura e escrita de palavras e expressões de difícil pronúncia e codificação. Finalmente, redobrava as suas atenções ao nível individual dos educandos com o objetivo de ajudá-los a aprender a utilizar estratégias de leitura e escrita independente.

Todavia, os educandos se mostravam mais interessados e ativos nas temáticas ou textos que apresentavam contos, histórias, fábulas, por exemplo, a narrativa escrita sobre “o Caracol e a Impala”, do *Livro do Educando do 3º Ano de Educação de Adultos: Língua Portuguesa*. Assim, diz a fábula:

Uma Impala, muito vaidosa de sua agilidade e rapidez com que corria, encontrou um Caracol e começou a fazer pouco dele. -Ó Caracol, tu não és capaz de correr. Que vergonha, só és capaz de arrastar-te pelo chão. O Caracol, que era esperto, resolveu enganar a Impala. Por isso, a desafiou: - Vem cá no próximo domingo e vamos fazer corrida por esta estrada, daqui até ao rio. - Uma corrida comigo? Perguntou, espantada a Impala. -Está bem, cá estarei. -Afastou-se a rir, pensando que o Caracol era maluco por querer correr com ela. O Caracol, entretanto, como tinha ido à escola e sabia ler e escrever, escreveu uma carta a todos os caracóis, amigos dele que moravam ao longo da estrada até ao rio. Nessa carta, ele dizia aos amigos para no domingo estarem juntos a estrada e, quando passasse [...] (BARRABIA, MACADZA, MUCARE, 2010, p.28).

Outro texto achado noutra aula da disciplina de língua portuguesa narrava sobre “a casa da Sara”, descrevendo o seguinte:

A Sara vive com a família numa casa construída com materiais locais. É uma casa feita de paus, de capim e coberta de chapas de zinco. A casa da Sara tem uma sala e três quartos. Um quarto é dos pais da Sara, o segundo é o da Sara, e o terceiro dos dois irmãos mais novos. Atrás da casa fica uma cozinha, um celeiro e, no fundo do quintal fica uma latrina. No quintal, há uma pequena horta, com tomate, alface e couve. Há também, uma capoeira com muitas galinhas e patos. Em frente da casa, fica um lindo jardim florido. Todas as manhãs, a Sara acorda com o som de có-có-ró-co dos galos e do chilrear dos passarinhos. Na aldeia onde vive a Sara, existem diferentes tipos de construção: de pau-a-pique, de capim e de alvenaria. Essas casas são feitas de diferentes tipos de materiais de construção (BARRABIA, MACADZA, MUCARE, 2010, p.37).

Ainda em outra aula, o texto estudado retratava sobre a história da “cobra e o gato” do livro da 5.^a classe do antigo currículo. Este livro foi usado e adaptado pelo professor do programa do 3.^o ano de alfabetização regular em suas (aulas) devido à insuficiência de livro para este programa. Aqui, o professor usou o texto para o exercício de ditado. Leu o texto (duas) vezes para turma, em seguida, ditou dois parágrafos do mesmo. Terminado o exercício de dita-

do, os educandos passaram a ler individualmente, a transcrição do ditado feito nos seus cadernos. Na sequência, organizados em grupos, os educandos trocaram os seus cadernos, cada um corrigindo os erros constatados no caderno do outro. Para tal, o professor escreveu a história no quadro para que os educandos corrigissem os cadernos dos seus colegas com base no texto apresentado no quadro. Adiante, os educandos devolveram-se os cadernos, leram o texto escrito no quadro e copiaram-no para os seus cadernos. Nessa história gladiam-se ações de maledicência da cobra e as benevolências do goto, comparando-as com a vida e comportamento humano. No entanto, em ambas as histórias, os professores parecem-me que não exploravam muito o elemento disponível dos contos e fábulas, portanto, os professores são chamados a reinventarem-se nesse processo.

Dos seis cadernos de educandos observados, verifiquei práticas similares que desenvolviam diariamente em salas de aulas. Tais práticas incluíam cópias de pequenos textos redigidos no quadro, redação e registos de atividades e coisas inerentes ao diário das suas famílias, na sua maioria lista de eventos familiares e outras informações consideradas importantes para os protagonistas.

A maioria dos educandos produz pequenos textos seguindo elementos básicos estabelecidos para construção frásica. Porém, os cadernos observados, apresentavam certos erros gramaticais, o que retirava em muitos casos, a coerência e sentido das frases. Todavia, os educandos afirmaram que os seus professores, compreendem o que eles escrevem. Três dos entrevistados após a observação dos seus escritos, disseram que só conseguem escrever uma frase completa com ajuda do professor ou dum colega que escreve bem.

No que se refere à leitura, na outra turma observada, os alfabetizadores faziam, igualmente, leitura do texto proposto no quadro ou no livro do aluno. Neste caso, como já dito, os alunos sentavam em pequenos grupos de 3 a 4, mediados por um leitor guia que lia o texto em voz alta para os seus colegas, em seguida, liam coletivamente e no fim, individualmente. Quanto à orientação me-

metodológica tomava-se como ponto de partida o conhecimento das letras e dos seus nomes. Começando por apresentação de vogais seguidas de consoantes. Os manuais e os professores priorizavam a prática da leitura, restringindo o ensino da escrita ao exercício da caligrafia, da cópia e do ditado.

No decurso das entrevistas surgiu uma questão que procurava saber dos próprios alunos para que comentassem em caso de tornarem-se professores como é que ensinariam aos seus educandos a ler e escrever? Três dos entrevistados disseram que ensinariam usando os mesmos critérios que usaram para sua aprendizagem da leitura e escrita. Para eles, começariam por exigir os seus educandos que memorizassem o alfabeto e, depois ajudá-los a distinguir as consoantes das vogais. Em seguida, ensinariam a juntar as letras e vogais, formando palavras, a partir daí, escreveriam o seu próprio nome, outras palavras, até construir frases completas.

Eu gosto de contar a minha história de escolaridade porque quando comecei a frequentar a escola eu não tinha nome na lista dos alunos matriculados. O meu pai dizia que eu ainda era nova. Na verdade, era, mas eu não queria ficar sozinha em casa por isso, seguia os meus irmãos à escola. Enquanto frequentava a escola, o professor descobriu que eu dominava o abecedário (ABC), com facilidade, então ele elogiava-me. [...], quando os meus pais ouviram sobre os elogios da escola, deram-me força e estudei até 5.^a classe. Depois, desisti por doença. Esta é mais uma oportunidade para continuar os meus estudos (MARIA, 28 anos).

A minha irmã, é meu exemplo do que significa ser professora, pois, ensinou-me rapidamente a ler e escrever. Ela era muito atenciosa, se eu fosse professora, penso que ofereceria aos meus alunos muitos exercícios práticos da leitura e escrita, além de procurar saber deles o que já sabem fazer. Em seguida procuraria material necessário para aprendizagem, mas acredito que não tem fórmula fixa para aprender, cada um aprende da sua maneira (ATIJA, 24 anos).

Ainda que de forma ingênua, o relato da Atija, remete ao pensamento freiriano de “alfabetizar-se” e, “educar-se”, e nunca, “ser alfabetizado” nem, “ser educado”.

Considerações finais

Alfabetizar-se, refere-se a um processo que implica não só, aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais, mas também, aprender a ler crítica e criativamente *o seu próprio mundo* (FREIRE, 1994). Na mesma linha de pensamento, Morin (2007), ajuda a perceber que não basta “conhecer e transmitir, ou o mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador” (MORIN, 2007, p.71). Na mesma linha de pensamento, Machel (1974) considerava o professor e aluno como militantes da causa educadora. Na perspectiva Macheliana, o militante é aquele que vive a preocupação da organização e que no detalhe do cotidiano, pela aplicação criadora que faz da nossa linha, se torna para todos, um modelo servidor do povo. Nesse sentido, ser professor militante, vai além de preparar corretamente as aulas, explicar claramente as matérias e corrigir com justiça os exercícios – “isso também o fazem professores burgueses animados de consciência profissional” (MACHEL, 1974, p.15). Portanto, o professor militante, é referência permanente de comportamento correto, aprende com/do aluno e sabe orientá-lo, mobiliza recursos face às novas ideias e, geralmente, está sempre consciente das suas limitações, por isso, abre-se a autocrítica, incluindo a dos alunos. Já o aluno militante, cabe-lhe assumir as suas responsabilidades que são confiadas pelas massas para servi-las e nunca para colonizá-las, ele encontra-se engajado no combate pela emancipação das classes trabalhadoras às quais se identifica. Para Samora Machel, “nestas condições é imperativo que a nossa escola seja um centro democrático” (p.18).

Outro elemento observado nas aulas foi uso das línguas moçambicanas como recurso de ensino e aprendizagem. Isso acontecia quando a comunicação entre o professor e os educandos, ficasse bloqueada por razões linguísticas. Porém, em geral, foi notório que os participantes do programa de alfabetização e educação de adultos dos Centros estudados, falam essas línguas durante o intervalo e/ou em qualquer atividade fora da aula. Somado a isso, os professores também as usam, principalmente quando percebem esgotados todos os recursos linguísticos para explicarem as matérias em Português. Repare-se que, no contexto escolar os educandos mostram fraco desenvolvimento da oralidade em tarefas que se relacionem com a leitura em língua portuguesa, embora se note entre eles um diálogo permanente. Ou seja, parece não se explorar suficientemente a linguagem oral como elemento fundamental para aprendizagem e práticas de leitura e escrita.

Além disso, foi notória a excessiva preocupação em desenvolver principalmente a leitura e escrita em detrimento da oralidade, havendo por isso, descontinuidade entre o que acontece no seu cotidiano e o que os programas de alfabetização e educação de adultos desenvolvem. Aqui, parece-me que a escola monopoliza o tempo com o que está programado, fundamentalmente para o ensino, quase exclusivo a leitura e escrita. Desse modo, é provável que se desperdice os significados, sentidos e outros saberes aí presentes nas leituras e escritas dos alunos.

Os alunos aprendem de acordo com as línguas frequentemente mais utilizadas no contexto familiar e/ou em ambientes culturais com os quais se relacionam. O material escrito no seio das suas famílias, assim como nos centros de alfabetização é escasso. Contudo, o livro se configura como sendo material impresso existente e presente tanto nos centros de alfabetização quanto nas famílias dos sujeitos entrevistados. Muitos dos entrevistados revelaram que aproveitam os livros dos seus filhos ou parentes que, em geral, esteja a frequentar um nível equivalente ao programa de alfabetização em que estiverem a participar.

Em suma, as narrativas indicam que as práticas educativas, os processos pedagógicos, estão presentes também, fora da escola, que boa parte da formação de leitores e escritores, é autoformação e que é no entrar e sair da escolar, no diálogo com as formas não sistematizadas de aprender que o saber se constrói. Nesse sentido, a autoformação da pessoa consiste em “ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2003, p.65). É necessário reconhecer que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p.178). Há diferentes modalidades do ato de ler, por isso, resgatar uma história das maneiras de ler implica identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

Referências

- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da escrita. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRANDÃO, C. R; STRECK, D.R.(orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. por Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CHAUÍ, M. (2011). **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porte Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alti, 2009.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia**: problemas e práticas. n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf. Acesso em: 10 nov. 2006.

MACHEL, S. M. **Mensagem ao povo de Moçambique por ocasião da tomada de posse do Governo de transição em 20 de Setembro de 1974**. Maputo: Ed. Afrontamento, 1974

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Capítulo 5

Imprensa e educação: um estudo histórico da educação na sociedade paranaense através da revista Clube Curitibano (1890 - 1912)

Maria Isabel M.Nascimento

Regiane Hartmann Garcia

Introdução

Considerando a importância da realidade histórica presente da época, decorrente da passagem entre os séculos XIX e XX, marcado pelo processo de consolidação da República brasileira, vindos da transição entre monarquia e república e a disseminação de ideias liberais republicanas embutidas nesse contexto, as quais foram destacadas pela imprensa, é que esse artigo foi realizado. Partindo da análise da evolução do pensamento educacional paranaense, o qual foi materializado, através da compreensão do ideário republicano na Revista Clube Curitibano. Sendo esta revista, destaque por representar o discurso de uma minoria intelectual que nela escreviam, e assim, promoviam o pensamento de uma classe elitizada que marcou o desenvolvimento da sociedade paranaense da época, em especial, a curitibana, nos setores econômico, político e cultural.

Representada primeiramente pelas elites rurais dos Campos Gerais, que se constituíram durante o século XVIII com o comércio de gado via Campos Gerais para as feiras de Sorocaba, tendo como meio de produção econômico, o tropeirismo contudo, essas elites tradicionais entraram em declive, por consequência, principalmente, ao advento das ferrovias e pelo fim da escravidão. Fortalecendo assim, um outro setor da economia e por consequência, um outro

grupo dominante, que representaria uma nova elite no Paraná, representados pelos produtores da erva mate.

Essa minoria burguesa, representada pelos produtores da erva mate, se organizavam ou se uniam em busca da defesa dos seus interesses e que representavam o meio pelo qual estavam inseridos, sejam eles de interesse local ou em ressonância com o plano nacional na formação do “Novo Homem”. Esse “novo homem” ao qual nos referimos, é aquele que deixa sua origem pluricultural, proveniente da ampla miscigenação no país, vinda dos povos originários, dos imigrantes europeus e dos homens e mulheres escravizados, devendo ser agora, membro da “nação brasileira”, apropriando-se da história, de uma nova simbologia e principalmente possuidor de um espírito cívico, e se fazendo sobressair na defesa do Estado. Ao qual busca desenhar a identidade nacional, sem se desvincular da ciência na sociedade, que se articulava enquanto estado nação. Como afirma Nascimento:

A troca entre o regime monárquico para o regime republicano marcou a forma de trabalho da época, que antes era baseada na mão de obra escrava passou a ser assalariada e que tornaram marcos que vão direcionar os primeiros passos da expansão, com as primeiras indústrias se organizando e se instalando no país. Trabalho assalariado [...] que passa ser valorizado de forma ideológica, já que as relações de trabalho mudaram, não havia mais o trabalho coercitivo, sob a força do chicote. (NASCIMENTO, 2009, p.8).

É neste cenário, que os conservadores, aqui representados pelo grupo da erva-mate, e que detinham o capital econômico, investem na criação de um meio editorial local, como jornais, tipografias, periódicos educacionais e literários. E assim surgiram inúmeros periódicos na capital, dentre eles a Revista Clube Curitibano, criada em janeiro de 1890, que nos primeiros anos era publicada quinzenalmente e, a partir de 1896, passou a ser publicada mensalmente. Sua criação era fruto das discussões de literatos, abolicionistas e republicanos da época, que se reuniam regularmente para identificar

as abordagens que seriam privilegiadas ou silenciadas na construção e consolidação de uma visão de mundo, esses debates eram realizados, na maioria das vezes, em salões, sendo um deles, o Clube Curitibano. No oitavo aniversário do Clube Curitibano, e vinculada a ele, foi criada a Revista Clube Curitibano, que passou a circular na capital paranaense a partir de 16 de janeiro de 1890.

Apresentando assim, o papel do Clube Curitibano e da Revista Clube Curitibano na formação da sociedade paranaense e desvelar o papel desempenhado pela imprensa curitibana, em especial, pela Revista Clube Curitibano e seus colaboradores, na consolidação do ideário liberal republicano e mostrar a evolução do pensamento educacional paranaense materializado através desses discursos disseminados na revista e identificar os princípios ideológicos contidos nele.

Desenvolvimento

A imprensa, no período correspondente à República, tornou-se um mecanismo de divulgação e concepção de ideias. Portanto é necessário situá-la e contextualizá-la para que se possa compreender sua função e as ideologias que permeavam esse período e demonstrar a teoria de uma estrutura social marcada pelos interesses de alguns grupos dominantes, dos quais, na sua maioria, eram os organizadores dessa imprensa e assim, porta-vozes responsáveis em disseminar ideologias e concepções. Esse período de implantação do regime republicano no Brasil, ficou marcado através das discussões veiculadas a ela, e por registros que representam esse período, por demonstrarem um caráter político ideológico, associado à expansão e à pluralização das atividades econômicas, e pelo surgimento de novos interesses e novos “atores” sociais, no caso, a ascensão da classe burguesa “[...]a imprensa satisfazia quase que exclusivamente interesses políticos” (VICTOR, 1996, p.79). e as relações capitalistas que permeavam o país.

Então, a partir do extrativismo da erva mate, e através da sua grande ascensão econômica, que se deu à busca de uma identidade que representasse o Paraná. Identidade esta, que precisava se projetar política e socialmente no cenário nacional, fazendo assim, com que a classe burguesa, representada principalmente pela elite curitibana, elaborassem discursos para organizar estratégias de ação em busca dessa identidade para que firmassem suas concepções e ideologias liberais.

Mas é importante salientar que nessa época havia muitos analfabetos, e os jornais eram acessíveis apenas para uma minoria de leitores, ou melhor, para uma classe, que não só tinha o conhecimento, como também os meios de produção, e assim, podia dar continuidade à manutenção do poder, os quais “[...] falavam em nome do povo, mas não pelo povo” (SOUSA, 2013, p. 116). E, embora a imprensa materializada nos jornais, revistas e boletins, fosse um veículo eficiente de divulgação de ideias e informações, só era acessada por uma minoria alfabetizada.

Apesar de o povo manter-se apático em relação à mudança de regime, é inegável que houve um significativo progresso no que tange às atividades econômicas, em especial, à extração da erva-mate e ao desenvolvimento da política imigratória. O desejo de modernização do estado tomou conta da elite paranaense (MELO; MACHADO, 2010).

Contudo os intelectuais que escreviam para a Revista Clube Curitibano e que eram colaboradores da imprensa, passaram a ser disseminadores de ideias de civilização, de educação, isto é, de modernidade e de progresso. Respalidado pelo liberalismo e usavam a imprensa para defender seus interesses burgueses.

De um lado, desfrutando das benesses do progresso, que os inseria numa perspectiva civilizatória, à moda europeia, tanto na arquitetura das mansões como nas benfeitorias da cidade, além do ócio produtivo oferecido pelo Clube Curitibano, em permanente contraste com o outro lado da materialidade curitibana, do analfabeto, do escravo, do imigrante, do trabalhador assala-

riado, do caboclo, que apenas tinham acesso ao mínimo que sua força de trabalho permitia que adquirissem e àquilo que a terra lhes oferecia como recompensa do trabalho braçal desempenhado a fim de alimentar seu corpo. (LEAL, 2020, p. 61).

Tendo a missão de “instruir” e tentar “civilizar” a população paranaense. Buscando ampliar o universo de leitores e criando bases institucionais para a leitura, nas quais sociabilizavam as pessoas, faziam isso, através dos seus discursos propagados na revista. Em uma passagem da revista podemos observar essa busca pela “civilização” por parte desses intelectuais. Como cita uma passagem da Revista:

“[...] é a classe dirigente que compete a resolução do problema da adaptação ao da parte inepta, preparando-a, instruindo-a, e aperfeiçoando-a de modo a que se torne útil e possa cumprir o seu destino [...]” (REVISTA DO CLUB CURITYBANO, 1891, n. 9, p. 6-7, grifo do autor).

Dentre os colaboradores mais assíduos que divulgaram suas ideias e ideais nas páginas da Revista Clube Curitibano, aparecem alguns nomes em evidência que, além de seus artigos publicados no periódico, tiveram atuação expressiva na imprensa diária local, como Ermelino Agostinho de Leão, Dario Vellozo, Emiliano e Julianno Pernetta, Leôncio Correia, Silveira Neto, Antônio Braga, Sebastião Paraná, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, entre outros, foram entendidos como “atores linguísticos” designativo para operadores e articuladores da linguagem de determinada época, como salienta Caroline Baron Marach (2013, p. 7).

A divisão da Revista Clube Curitibano foi marcada em três fases distintas, quando são levados em conta os conteúdos, os redatores e escritores que colaboram nas edições e as mudanças encontradas ao longo do tempo: a primeira fase data de 1890 a 1893; a segunda, de 1894 a 1900 e a terceira de 1910 a 1912. Ao analisar essas fases, nota-se que primeira fase de 1890 que é o ano de sua primeira publicação até 1893, os textos eram dedicados aos sócios, com maior

ênfase ao público feminino, com narrativas romanceadas, notícias sobre saraus e eventos sociais. A segunda fase da Revista vai de 1894 a 1900, foi um período delicado vivido pelos membros intelectuais da Revista, pois o Paraná estava no auge da Revolução Federalista, e mesmo assim, os temas debatidos na revista permaneceram neutros à situação, com uma postura apartidária em relação ao momento, sendo falado vez ou outra de forma implícita “[...] a revista deveria continuar servindo, a princípio, aos interesses das gentis leitoras e ao gosto geral dos sócios do clube, sem despertar a animosidade ou suscitar fervorosos debates (MARACH, 2021, p. 40). Já a terceira fase da revista corresponde ao período de 1910 a 1912. Seu grupo de redatores era formado por Sebastião Paraná, Ismael Martins e Leite Júnior e Júlio Pernetta inicialmente, sendo que nesta fase, houve uma rotatividade maior de redatores, diferentemente das fases anteriores, sem haver um núcleo coeso, o que refletiu até mesmo no seu formato, apresentando textos em coluna única.

Muitos intelectuais, colaboradores da revista, como Dario Vellozo, eram além de literatos, educadores. Portanto não ficavam alheios as discussões educacionais da época, principalmente relacionadas ao ensino público. Nesse sentido temas que abordavam assuntos literários e educacionais, eram registrados com frequência nas páginas da Revista Clube Curitibano, fazendo jus à sua natureza literária educativa. Houve, na época republicana, mobilização entre os governadores dos Estados em que foram criadas [...] leis, decretos e regulamentos decisivos para a organização e o desenvolvimento do ensino público. [...] procuravam disseminar a escola nos diferentes estados, antigas províncias, em especial, no Estado do Paraná, apoiando-se na Constituição de 1891, fundamentada no regime de federação (MACHADO; MELO, 2012, p. 209). Escolas essas, que pregavam a ideologia liberal, visando a formação da classe proletária e voltada para a preparação da mão de obra e para o trabalho.

A educação formal, que se efetiva nas escolas públicas brasileiras desde a Proclamação da República, é disseminadora da ideo-

logia liberal. Utiliza seus princípios (igualdade, liberdade, tolerância, individualismo) como atrativos para naturalizar aquilo que não é natural. Os indivíduos passam a achar que a escola pode promover a tão desejada ascensão social e que se isso não ocorre é porque não estão preparados para tal elevação, não se esforçaram o suficiente, não são capazes. Dessa forma, ignoram a amplitude da desigualdade em que estão inseridos, mantendo-se alienados, ou seja, passivos e reprodutores da ideologia vigente (LEAL, 2020, p.95).

Nesse sentido, o objetivo da instrução não consistia apenas em formar elites esclarecidas, mas antes ensinar às crianças, desde o início de sua vida, a importância do trabalho e de valores como a família, a honra e a honestidade.

Para além da simples e rápida difusão do ensino, também passou a ser priorizada a qualidade da educação, tendo em vista o seu novo papel. Para além das habilidades de ler, escrever e calcular, nas escolas devia-se ensinar também a moral, de modo que o ensino cumprisse seu papel enquanto instrumento de controle social (Carvalho, 2003, p. 43)

Nessa época fez-se necessário o estabelecimento de uma “nova” identidade nacional, que garantisse e representasse esse novo regime republicano “[...]era necessário criar um sentimento de pertencimento, de identidade e de unidade dessa população aos novos pressupostos políticos e sociais” (Carvalho, 1998, p. 32). Assim o caminho que se imaginou para alcançar semelhante propósito foi o da educação. Pois através da educação, é que se incutiria na população brasileira, não apenas os ideais de civismo, de ordem e progresso, representados até mesmo na bandeira do país, mas também, conformaria o povo ao perfil de cidadão republicano. Dessa forma, uma das possibilidades de se conseguir esse objetivo, foi vislumbrada por meio da educação, que tinha na escola a sua forma de materialização.

Dessa maneira, buscou-se aproximar a educação através da imprensa, por via dos discursos emitidos na época. Haja visto que,

toda e qualquer atitude educativa, institucionalizada ou não, possui uma intencionalidade, que é, na maioria das vezes, vinculada ao contexto social, no qual os indivíduos estão inseridos “[...] numa sociedade com uma educação precária como a brasileira, pode-se dizer que a imprensa possuía ação educativa, principalmente no final do século XIX e início do século XX, tanto por essa forma de comunicação tornar-se mais efetiva e com maior liberdade, quanto por não haver um sistema efetivo de escolarização (Saviani, 2007, p. 174). Logo o processo de construção “[...] da nação brasileira deve muito aos jornais, folhas e revistas que participaram ativamente da luta pela adoção de um estatuto de modernidade” (Periotto, 2010, p. 254).

A educação trazia consigo marcas diferenciadas que expressavam as diferenças entre as classes sociais, demonstrando uma “civilização” existente somente de fachada, pois o povo continuava à margem. Nesse sentido que se pode afirmar que a civilização se baseia na exploração de uma classe pela outra e todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição.

Considerações Finais

A Revista Clube Curitibano, representada pela burguesia eriveteira curitibana, na transição foi responsável em disseminar, através da imprensa, ideias da classe dominante e utilizar da revista para publicizar seu pensamento e as formas de viver, até de forma naturalizada, como representassem toda a sociedade de sua época, determinando uma espécie de consciência social. E através de discursos, que representavam as bases liberais que sustentavam os princípios ideológicos de uma República que evidenciava o progresso e a modernização, voltado a um projeto educacional civilizatório e tido como igual para todos que essa burguesia paranaense mantinha e disseminava suas ideias, as quais, favoreciam a classe à qual pertenciam.

Só que no Paraná, assim como em todo território brasileiro, grande parte da população mantinha-se a par desse modo de vida moderno e estrangeiro, estabelecido em torno da mecanização, da ciência e dos meios de comunicação de massa, pois a maioria da população era analfabeta, sem o direito a escolarização. Entretanto, os poucos letrados que tiveram acesso a ele passaram a difundi-lo entre seus pares e entre a população em geral. E para engendrar esse processo, o primeiro passo seria encaminhar a população para a “civilização”, livrando-a da ignorância, usando assim da imprensa, como a Revista Clube Curitibano para disseminar esses discursos

Referência

CARVALHO, J. M. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p.1-15, 1998.

CARVALHO, J. M. A construção da ordem: a elite política imperial. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LEAL, S. do R. F. Projeto Liberal Paranaense de Civilização nas Páginas da Revista Clube Curitibano (1890 – 1898). Ponta Grossa: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

MACHADO, M. C. G.; MELO, C. S. O ensino primário e a política educacional do Paraná (1890-1892). Diálogos (Maringá Online), v. 16, supl. Espec., p. 207-227, v. 16 supl. 693, dez. 2012.

MARACH, C. B. Discursos e Linguagem na “Revista Clube Curitibano” (1890 A 1912). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, 2013

MARACH, C. B. O gigante adormecido: a utopia republicana na imprensa liberal do final do século XIX. Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão, v. 2, n. 17, p.61-78, jul./dez. 2021

MARX, K. A liberdade de imprensa. Tradução brasileira de Cláudia Schilling e José Fonseca. Porto Alegre: L&PM, 1980.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da república: o decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 248-260, jun. 2010.

NASCIMENTO, M. N. M. História, Trabalho e Educação: relações de Produção e Qualificação da Força de Trabalho na Agroindústria Canavieira. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PERIOTTO, M. R. Educar para um bom governo: a reforma moral dos homens públicos no Jornal de Tímon. In: MIZUTA, Celina Midori Murasse; Faria Filho, Luciano Mendes; PERIOTTO, Marcília Rosa (org.). Império em debate: Imprensa e educação no Brasil oitocentista. Maringá. PR. EDUEM, 2010. p. 253- 297

REVISTA Clube Curitybano – Cincoentenário do Club Curitybano, Edição Especial. Curitiba, 1932.

REVISTA Club Curitybano, n. 7, 9, 12, 13, 17. Curitiba, 1891

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associadas, 2007.

SOUSA, N. L. O pensamento educacional de intelectuais curitibanos na revista “A Escola” (1906). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 52, p. 107-118, set. 2013.

Capítulo 6

Perfil socioeconómico dos ingressantes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Rovuma e as tendências na formação em educação em Moçambique

Roberto da Costa Joaquim Chaua

Introdução

Moçambique alcançou a independência do colonialismo português em 1975. Até o momento da independência possuía uma única universidade fundada em 1962, com a designação de *Estudos Gerais Universitários de Moçambique*, que em 1968 passou a designar-se *Universidade de Lourenço Marques*. Com a independência, concretamente, em Maio de 1976, esta universidade passou a designar-se Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A UEM continuou sendo a única instituição do ensino superior até 1985, quando se cria o Instituto Superior Pedagógico (ISP), que posteriormente passou a designar-se Universidade Pedagógica (UP). Em 1986 foi criado o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) e mais tarde, com a adopção da Lei do Sistema Nacional de Educação de 1992 que extinguiu o monopólio estatal no campo da educação e abriu o sector para a participação de outros entes, incluindo privados, outras instituições de ensino superior foram surgindo ao longo do País. Actualmente o país conta com 56 instituições de Ensino Superior, sendo 22 públicas e 34 privadas, localizadas em diferentes regiões do país. (LANGA, 2014; MANDLATE & NIVAGARA, 2019).

Estas instituições oferecem cursos de várias áreas de conhecimento incluindo os da área das Ciências da Educação com ênfase na formação de professores para o Subsistema do Ensino Secundária

rio Geral. Entretanto, apenas duas Instituições de Ensino Superior moçambicanas oferecem o curso de Pedagogia, sendo uma privada e uma pública, a Universidade Rovuma (UniRovuma).

A UniRovuma surge, em 2019, como desmembramento das antigas delegações de Nampula, Cabo Delgado e Niassa da então Universidade Pedagógica de Moçambique. Criada pelo Decreto-Lei nº 7/2019, de 18 de Fevereiro de 2019 do Conselho de Ministros, a instituição surge com a intenção de ser referência na zona norte do país dentro da sua visão de ser uma instituição de ensino superior de qualidade e excelência no processo de ensino e aprendizagem e nos serviços de pesquisa e extensão, a nível nacional, regional e internacional.

No âmbito de seu funcionamento a UniRovuma vêm introduzindo reformas nos cursos herdados da antiga Universidade Pedagógica de Moçambique e criado diversos outros cursos. O curso de Licenciatura em Pedagogia surge no âmbito do reconhecimento de que “o trabalho pedagógico está presente não apenas na educação escolar, mas se estende, na dinâmica sociocultural da contemporaneidade, às diversas esferas da atividade humana” (Universidade Rovuma, 2020, p. 10), exigindo das Instituições de Ensino Superior um olhar mais acurado para a necessidade do pedagogo enquanto “profissional que, como dirigente orgânico, seja na docência ou em outras funções pedagógicas, tenha uma prática voltada para a intervenção superadora da realidade histórica e que seja comprometida com os anseios de uma sociedade mais justa e humana” (Idem).

Assim, esta pesquisa surge no âmbito de uma pesquisa maior sobre as motivações e perspectivas dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia quanto ao curso e sua inserção profissional. Este recorte visa analisar dados do perfil socioeconômico dos ingressantes do curso no ano de 2023 e problematizar, a partir do apontado pelo perfil destes estudantes, algumas tendências da formação no campo da educação em Moçambique.

A pesquisa foi realizada por meio de um Questionário Socioeconômico-Cultural adaptado de Reis e Medeiros (2011), impresso

e respondido por 36 estudantes no mês de Junho de 2023, justificando-se por permitir: Saber quem é o estudante do curso de pedagogia; informar sobre as políticas necessárias ao acolhimento e atendimento aos estudantes; compreender as motivações e como a sociedade atribui relevância aos cursos.¹

A realização de pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que frequentam os cursos no Ensino Superior é fundamental para a formulação de políticas educativas a nível institucional e, dar resposta eficaz na prestação dos serviços educativos tendo em consideração as necessidades que os estudantes manifestam e que muitas vezes condicionam o acesso, desempenho e aproveitamento pedagógico e permanência face a realidade da educação na sociedade em que estão inseridos, uma vez que:

Uma das constatações mais recorrentes sempre que se analisa a educação, em geral, e a situação do ensino superior em Moçambique tem a ver com os assinaláveis desequilíbrios internos no que se refere ao número de estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior, a distribuição regional dessas instituições de ensino superior e a representação de género (NOA, s/d, p. 231).

Igualmente, a partir das questões sobre o perfil socioeconômico dos estudantes que frequentam o curso de Licenciatura em Pedagogia (proveniência, faixa etária, situação laboral, etc.), possibilita-se verificar a adequação da procura pelo curso por parte dos estudantes em relação as necessidades de profissionais formados nessas áreas no Sistema Nacional de Educação e o alinhamento com as políticas de formação e contratação de professores e/ou profissionais formados nessa área do saber, dando lastros sobre as tendências mais comuns a oferta e procura no campo da educação.

Desse modo, o texto inicialmente aborda o contexto histórico dos cursos da área de educação em Moçambique, em seguida trata-

1. Embora algumas universidades adotem uma política formalizada de recolher informação sobre o perfil dos estudantes ingressantes, referimos que esta pesquisa é feita de forma não institucionalizada.

-se da metodologia da pesquisa e finalmente apresentam-se os resultados da pesquisa indicando algumas tendencias que estes permitem augurar.

Contexto histórico dos cursos da área de educação em Moçambique

Desde a criação da primeira universidade em Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane, os cursos da área de educação têm sido privilegiados pela constatação da necessidade de alargar o acesso ao sistema nacional de educação aos moçambicanos, já que há época da independência as taxas de analfabetismo passavam dos 90%. A aposta no ensino superior, sobretudo, visava a mudança da realidade social moçambicana considerando o dilaceramento de que se constituiu o empreendimento colonial e a necessidade de imbricar o desenvolvimento material do intelectual. Conforme referem Marx e Engels (2007, p. 94), a partir da análise da história das sociedades, “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercambio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar”.

A primazia da necessidade de aumentar as formações no campo da educação também é verificada com a criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1985, que posteriormente passou a designar-se Universidade Pedagógica (UP). Criado especificamente com o intuito de se dedicar a formação de professores para o ensino secundário.

Entretanto, ao longo da história o país introduziu além dos cursos específicos de formação de professores para o ensino secundário (como os de ensino de português, química/biologia, física/matемática e outras disciplinas), cursos mais generalistas como os de Licenciatura em Psicologia, Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, Licenciatura em Educação Ambiental e Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, oferecidos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e de

Planificação, Administração e Gestão de Educação, Educação de Adultos e Ensino Básico que eram ofertados pela extinta Universidade Pedagógica de Moçambique.

Ademais, aquando da sua criação a Universidade Pedagógica se dedicava inteiramente a formação de professores, mas ao longo da sua história foi expandindo sua inserção ao longo do país funcionando como uma instituição multi-campi, tendo delegações inicialmente na Beira, em 1989, Nampula, em 1995, e em todo país a partir da primeira década do século XXI, ofertando cursos das mais diversas áreas de conhecimento e aumentando sobremaneira o acesso ao ensino superior para cada vez mais moçambicanos.

Neste contexto, por exemplo, a delegação de Nampula da Universidade Pedagógica, hoje designada por UniRovuma, foi criada formalmente sob governança do Reitor Paulo Gerdes em 5 de fevereiro de 1995:

Produziu-se, desta forma, o despacho da criação e nomeação do primeiro diretor desta unidade do ensino superior, o Professor Doutor Adelino Zacarias Ivala. No mesmo ano de 1995 começou a funcionar a Universidade Pedagógica com o primeiro grupo de bacharéis em Ensino de Português. Portanto, a UP – Delegação de Nampula - iniciou suas atividades como instituição do ensino superior com um único curso, o Bacharelado em Ensino de Português, direcionada à formação de professores de ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, o recrutamento era apenas para os professores do ensino da Língua Portuguesa em exercício e teve no seu primeiro ano 46 estudantes distribuídos em duas turmas. (Quimuenhe; Fransciso, 2021, p.76).

Além do curso de Bacharelato em Ensino de Português, também foi o introduzido o curso de Pedagogia/Psicologia. E, a partir de 2005, por causa da reforma ocorrida em nível da Universidade Pedagógica em todo país no ano de 2003-2004, foram sendo introduzidos, paulatinamente, para além dos cursos de bacharelado de licenciaturas em várias áreas vocacionadas ao ensino, como por exemplo, Bacharelado e Licenciatura em Ensino de Língua Portu-

guesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Francês, Química, Biologia, vocacionados para o ensino também foram introduzidos outras áreas como, por exemplo, Bacharelato e Licenciatura e Educação de Adultos, Bacharelato e Bacharelato e Licenciatura em Psicologia Escolar, Licenciatura em Planificação, Administração e Gestão Educacional (PAGE) e Bacharelato e Licenciatura em História Política e Gestão Pública (HIPOGEP). Estes dois últimos cursos lecionados em dois regimes, um laboral e pós-laboral. (QUIMUENHE; FRANCISCO, 2021, p. 85).

Com as transformações ocorridas a partir da extinção da Universidade Pedagógica e a criação, em 2019, de outras cinco universidades públicas (Universidade Rovuma, Universidade Save, Universidade Púnguè, Universidade Licungo e Universidade Pedagógica de Maputo) foi comum notar a manutenção da veia formativa que caracterizava a Universidade Pedagógica. Em todas estas universidades ainda é mantida uma faculdade de educação e são oferecidos cursos de formação de professores enquanto se operam algumas mudanças na grade formativa que, em parte, tem culminado com a introdução de novos cursos da área de educação como é o caso do curso de Pedagogia que foi introduzido em 2023 na Universidade Rovuma.

Metodologia

A realização desta pesquisa tem por base a ideia de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx, Engels, 2007, p. 94). Pelo que para o estudo da temática, em termos metodológicos a pesquisa baseou-se num questionário impresso e respondido por 36 estudantes no mês de junho de 2023. Das 18 questões colocadas, este recorte faz menção a 8 questões, divididas em dois grupos, perfil social e perfil económico. As questões incidiram sobre: faixa etária, Sexo, tipo de escola frequentou a maior parte do seu ensino médio, local da sua prove-

niência, se trabalha ou não, renda familiar, e quem paga as despesas escolares.

A análise do questionário respondido pelos sujeitos permite compreender as condições de existência dos estudantes do curso de pedagogia na Universidade Rovuma em Moçambique, conscientes do que representa esta geração de estudantes, uma vez que, “[...] cada geração recebe condições de vida e as transmite as gerações futuras, sempre modificadas – para o pior ou para o melhor” (Marx; Engels, 2007, p. 14).

Destacar que, todas as questões foram respondidas e depois categorizadas em sociais, econômicas e culturais, tendo sido feita uma tabulação por meio de frequência relativa. Posteriormente foi feita por meio de pesquisa bibliográfica a análise de algumas tendências indicadas pelos dados coletados na pesquisa com os estudantes.

Apresentação dos resultados

a) Perfil social

Entendemos como perfil social um conjunto de elementos que nos permitem ter a percepção das características grupais dos estudantes do curso. A percepção, grosso modo, abraça um conjunto de elementos que estruturam o entendimento sobre as possibilidades de divisão dos estudantes por faixa etária, sexo, proveniência e tipo de escola frequentada pelo estudante. Assim, de modo a obter informações a este respeito foram colocadas várias questões conforme as tabelas a seguir, começando com a faixa etária.

Tabela 1: faixa etária dos estudantes

Q1: Qual é a sua idade/Faixa etária		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em percentagem
Menor ou igual a 18 anos	5	13.8%
18 – 20 anos	11	30.5%
21 – 25 anos	13	36.1%
26 – 30 anos	05	13.8%
31 – 35 anos	02	5.5
Mais de 35 anos	-	-
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

Os dados do quadro mostram que a turma de Pedagogia da Universidade Rovuma é uma turma composta maioritariamente por jovens: 44,3% dos estudantes têm 20 ou menos anos de idade; 94.5% tem menos de 30 anos. A turma não tem nenhum estudante com mais de 35 anos de idade.

Estas percentagens indicam que o perfil dos que buscam o curso é composto por jovens estudantes em busca de desenvolver carreira na área de formação. Entendendo-se sua inserção como necessária para alimentar não apenas o mercado de trabalho como também as possibilidades de formação ao nível de mestrados e outros.

Para complementar essa informação foi questionado aos estudantes sobre seu sexo. As respostas encontram-se no quadro a seguir:

Tabela 2: sexo dos participantes

Q2: Qual é seu sexo		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em percentagem
Masculino	14	38.9%
Feminino	22	61.1%
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

A turma é maioritariamente composta por estudantes do sexo feminino, cerca de 61% são do sexo feminino. Se, por um lado, esse dado pode indicar a feminização do curso, por outro, confronta toda tendência histórica que fazia com que os cursos da área de educação fossem maioritariamente ocupados por homens em Moçambique.

Existe uma tendencia mundial de feminização dos cursos da área de educação. Essa tendencia encontra-se amplamente reportada em inúmeras pesquisas conforme veremos posteriormente.

Desde dado seguiu-se o questionamento sobre a instituição de frequência do ensino médio se foi pública ou privada. A busca desse entendimento estava ancorada na ideia de que a partir desse dado nos era possibilitado inferir sobre as camadas econômicas que escolhem o curso de pedagogia.

Tabela 3:Instituição de frequência do ensino médio

Q3: Em que tipo de escola frequentou a maior parte do seu ensino médio?		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em percentagem
Pública	34	94.4%
Feminino	02	5.5%
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelos autores

Grande parte dos estudantes do curso, 94.5%, frequentou a maior parte do ensino médio no ensino público. Conforme vemos no quadro, os que optam pelo curso de Pedagogia na Universidade Rovuma saem das diferentes escolas secundarias públicas de Moçambique. Este facto engendra possibilidades de entrar na discussão comum em Moçambique sobre a aludida baixa qualidade das escolas públicas e também sobre o indicativo da proveniência socioeconômica dos estudantes que, supostamente, não possuem a

opção de escolha do ensino privado como acontece com os pertencentes as classes médias moçambicanas.

Este dado também pode ser associado ao que foi indicado como proveniência dos estudantes, conforme o quadro:

Tabela 4: Proveniência dos estudantes

Q4: Qual é o local de sua proveniência?		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em percentagem
Cidade de Nampula	8	22.8%
Distrito da Província de Nampula	20	55.5%
Outra província	8	22.8%
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

55.5% dos estudantes são provenientes dos distritos da província de Nampula. Outros 22,2% são de distritos de outras províncias de Moçambique. Ou seja, apenas 22.8% são da cidade de Nampula, local onde se localiza o campus onde ocorre o curso. Este dado pode nos permitir questionar as políticas de acolhimento para a permanência destes estudantes. Por isso foi questionado também os aspectos económicos dos mesmos.

b) Perfil económico

No contexto moçambicano é importante compreender o perfil económico dos estudantes, considerando que a frequência no ensino superior público não é gratuita. Em média os estudantes precisam pagar em taxas e propinas semestrais o equivalente a um salário-mínimo nacional. Assim, quanto ao perfil económico foram feitas questões ligadas ao trabalho, moradia, renda família e fonte de financiamento estudantil. Estas questões foram respondidas conforme as tabelas a seguir iniciando pela questão do trabalho.

Tabela 5: Ocupação laboral

Q5: Você trabalha?		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em porcentagem
Sim	3	8.3%
Não	33	91.6%
Se sim, indique se trabalha como professor	2	-
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme se vê no quadro, apenas três estudantes correspondentes a cerca de 8% do total dos estudantes exercem alguma atividade remunerável, destes, dois trabalham no ramo da educação. A turma é constituída por estudantes sem vínculo empregatício e que têm na formação a aspiração de augurar um futuro trabalho.

Dado o indicativo da situação empregatícia, foi necessário também compreender a questão da moradia. As respostas indicaram que grande parte dos estudantes, ou seja, 75% moram em casa de familiares, conforme o quadro a seguir.

Tabela 6: Relações societárias dos estudantes

Q6: Com quem você mora?		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em porcentagem
Sozinho/a	06	16.7%
Amigos	-	-
Filhos/as	-	-
Cônjuge	03	8.3%
Familiares	27	75%
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelos autores

Essa informação não deixa de evidenciar um lugar comum nas relações societárias de grande parte dos estudantes moçambicanos. Grosso modo, são as relações de parentesco que suportam parte das despesas escolares dos parentes próximos. Essa informação é consubstanciada no último quadro deste trabalho quando se questiona sobre “quem custeia as despesas escolares”. Por ora, importa apresentar os dados referentes a renda familiar, conforme a tabela abaixo.

Tabela 7: Renda familiar vs salário-mínimo

Q7: A renda de sua família equivale a?		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em percentagem
Um salário-mínimo	26	72.2%
Dois salários-mínimos	07	19.4%
Três salários-mínimos	02	5.5%
Mais de três salários-mínimos	02	5.5%
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com a tabela, apenas dois dos 36 estudantes que responderam à pergunta referiram estar em famílias cuja renda ultrapassa os três salários-mínimos moçambicanos. Destaca-se, entretanto, uma limitante da pergunta feita. Esta não evidência se o salário referido é no contexto do funcionalismo público ou no privado. A não referência a este aspecto deixa dúvidas sobre o valor real do referido salário uma vez que o salário-mínimo da função pública é aproximadamente o dobro do auferido no sector privado.

Outro dado solicitado aos estudantes foi sobre o custeio das despesas escolares. Embora grande parte dos estudantes, aproximadamente 58 %, estejam na situação de contar com os pais no pagamento das despesas escolares, quase 41,6% dependem de irmãos ou tios para suprir as necessidades económicas impostas pela frequência dos cursos.

Há por destacar também que no momento da realização do estudo, os estudantes indicaram que nenhum deles beneficiava de alguma bolsa doada pela universidade ou outra entidade, embora que posteriormente tenham sido concedidas duas bolsas parciais. Os dados a este respeito estão indicados no quadro a seguir.

Tabela 8: Responsável pelo custeio das despesas escolares

Q8: Quem custeia suas despesas escolares?		
Opções de resposta	Número de estudantes	Resposta em percentagem
Sozinho	04	11.1%
Pais	21	58.3%
Irmãos	08	22.8%
Tios	03	8.3%
Bolsa	-	-
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelos autores

Discussão dos resultados e algumas tendencias na formação em educação em Moçambique

Os dados obtidos indicam que 44,3% dos estudantes têm 20 ou menos anos de idade, 94.5% têm menos de 30 anos, indicando se tratar de uma turma jovem. Antes era comum que buscassem os cursos da educação professores em exercício e que tinham nos cursos oferecidos pelas universidades possibilidades para incrementar os conhecimentos e mudar de carreira. Todavia, ao longo da história, foi possível notar que muitos jovens começaram a buscar a formação como possibilidade para iniciar na carreira docente, grosso modo, justificando-se pelo volume de vagas que iam sendo abertas no sector da educação.

Está neste ponto o primeiro aspecto de discussão das tendências nos cursos de educação em Moçambique. É que, cada vez mais jovens buscam formação numa área que tem recebido menos

vagas públicas o que leva a um crescente número de formados que acabam por actuar em áreas diferentes das cursadas na universidade.

O segundo aspecto está ligado ao facto de que 61% são do sexo feminino. Tem sido comum e indiscutível a tendencia de afirmar que as questões e os estereótipos de gênero perpassam grandemente as escolhas pelos cursos superiores por mulheres e homens. Estudos como os desenvolvidos no contexto brasileiro afirmam que as mulheres continuavam demonstrando mais interesse pelos cursos na área de Ciências da Saúde (Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem), e na área de Ciências Sociais e Humanas (Serviço Social e Pedagogia) em detrimento de Educação Física, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, áreas consideradas dos homens (PINTO *et al.*, 2017). Pois, conforme apontam Uamusse, Cossa e Kouleshova (2021) a dimensão de gênero construída cultural, social e historicamente é um vector que permite identificar aspectos culturais e relações de poder entre homens e mulheres que se estendem até a opção pelas mulheres e homens do tipo de cursos a frequentar no ensino superior (p. 2).

Entretanto, é também indiscutível que historicamente, independentemente do tipo de curso escolhido, as mulheres ocupavam menos os espaços formais de escolarização e, conseqüentemente, a universidade. De tal sorte que grande parte do magistério era feito por homens que mulheres em Moçambique.

Embora ainda se verifique pouca inserção das mulheres nos cursos que mundialmente são mais frequentados por homens, como os casos dos das ciências, engenharias, matemáticas e tecnologias, os números apresentados a partir da tendência do curso de pedagogia são indicativos de que as mulheres cada vez mais ocupam ou buscam ocupar o magistério em Moçambique, constituindo assim um indicativo de avanço. Cabe lembrar que, em geral, enquanto é evidenciado um quadro sombrio para ambos os sexos, as raparigas são as mais excluídas. Apenas 70,4% das raparigas estão inscritas na 1ª classe. Além disso, mais de metade das rapari-

gas desistem até à quinta classe, e apenas 11% continuam a estudar no nível secundário. A invisibilidade daqueles que prosseguem os seus estudos para o nível superior é desanimadora, pois as raparigas representam apenas 1% (UNESCO / MINEDH, 2019 apud TORRE, et al, 2022).

Uamusse, Cossa e Kouleshova (2021), a partir de dados referentes ao período de 2013 -2017, apontam que de um total acumulado de 370.217 estudantes do sexo feminino que frequentaram cumulativamente o ensino superior de 2013 a 2017, somente 8% optaram por cursos de Ciências e Engenharias, sendo os cursos de eleição os de Ciências Sociais e Educação, com 54% e 24%, respectivamente (p. 5). Portanto, embora a tendência crescente de frequência dos cursos da área de educação pelas mulheres, em Moçambique estas ainda se situam em volta dos 25% comparativamente aos homens, e em contraste com a tendência mundial que indica serem estes cursos maioritariamente frequentados por mulheres.

O terceiro aspecto é que 94.5% dos estudantes frequentaram a maior parte do ensino médio no ensino público. Este é outro ponto que merece nosso destaque. Embora existam poucas pesquisas que relacionem a frequência do ensino médio público das escolhas que os estudantes fazem dos cursos no nível superior em Moçambique, nos chama atenção o facto de que estes estudantes, tal como grande parte dos estudantes que frequentam cursos de educação, são estudantes provenientes do ensino público e pertencentes a classes mais pobres.

Sabe-se que nos últimos anos vivenciou-se uma maior massificação do ensino superior em Moçambique, tal como atesta a criação da própria Universidade Rovuma. Esta massificação também permitiu cada vez mais acesso ao subsistema de ensino superior para as camadas populares, entretanto subsiste a questão de que os estudantes oriundos destas camadas, fruto da seletividade social, ainda tenham opções por cursos supostamente menos concorridos nos exames de admissão. A questão que essa tendência indica é se haverá alguma relação destas escolhas com a aludida baixa quali-

dade do ensino geral público que não permite munir os estudantes de habilidades que os facilitem ombrear em cursos mais disputados nos exames de admissão a universidade.

O que parece evidente, no entanto, é que muitos dos estudantes contam com uma rede familiar que serve de apoio à frequência escolar dada a exiguidade de bolsas de estudos por parte das instituições educativas em Moçambique. Daí que os dados indiquem que, pese embora 55.5% dos estudantes sejam provenientes dos distritos, sendo 22,2% de distritos de outras províncias, estes contam para sua manutenção e para as despesas escolares em Nampula com o apoio de uma rede familiar composta em grande parte por tios, irmãos e outros familiares. Na ótica de Joaquim (2019) abordando em torno dos rendimentos dos agregados familiares de estudantes que frequentam o ensino superior, considera que na sua maioria são médios e baixos, afirmando que dão para viver, mas com dificuldades.

A despeito destas dificuldades Lahire (2004) chega a afirmar que há famílias que, mesmo não tendo um capital cultural ou econômico satisfatório, conseguem oferecer condições morais, financeiras e afetivas, de maneira explícita e/ou implícita, que possibilitam desenvolver nos estudantes disposições de enfrentar as regras do jogo escolar e de terem êxito diante das exigências da escola.

Embora sua pesquisa tenha sido realizada no contexto das classes iniciais do ensino primário francês, o autor demonstra como há um desconhecimento nos estudos acadêmicos sobre as famílias das classes menos abastadas, as quais são tomadas em vários trabalhos como se fossem homogêneas. Seus estudos mostram a existência de pais que, mesmo analfabetos ou possuindo uma reduzida escolaridade, valorizam e incentivam o estudo de seus filhos, sacrificando-se, muitas vezes, para que eles alcancem uma longevidade escolar (DIAS; SILVA, 2018).

Uma outra tendência indicada pelos resultados da pesquisa com os estudantes de pedagogia é a cada vez mais crescente exiguidade de bolsas de estudos e ações de assistência ao estudante. Con-

forme vimos, 91,6 % dos estudantes não trabalham e dependem de uma renda família que não passa de um salário-mínimo para aproximadamente 72% dos estudantes. Esta situação agudiza-se quando eles não encontram possibilidades de assistência estudantil no contexto da universidade, pois nenhum estudante indicou possuir bolsa de estudo.

O governo de Moçambique indica como áreas prioritárias, com contributos mais directos para o desenvolvimento, as seguintes: Engenharia: Hidrocarbonetos (petróleo e gás), Geologia e Minas, Construção Civil, Química, Florestal, Informática, Elétrica e Ambiental; Ciências Agropecuárias: Agronomia, Veterinária, Mecanização Agrícola, Agro processamento; Ciências da Educação: Formação de professores nas diferentes áreas de conhecimento; Ciências Biomédicas: Medicina, Odontologia, Farmácia, Laboratório, e outras especialidades; Ciências Naturais e Exatas: Física, Matemática, Química e Biologia; Outras áreas: Turismo, Nutrição e Recursos Hídricos.

Não obstante as áreas das ciências de educação constarem das prioridades do governo, as políticas de assistência das instituições moçambicanas dependem em grande medida de financiamento de entidades estrangeiras. Nalgumas vezes o foco destas tem sido impulsionar o desenvolvimento de áreas mais críticas no contexto da educação superior em Moçambique, como é o caso do STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Há, no entanto, como atesta o esforço empreendido pelos estudantes de Licenciatura em Pedagogia aquilo que Joaquim (2019) afirma ser uma atitude das famílias e dos próprios estudantes. Aquela que tem estado voltada para a busca de melhores oportunidades por meio da formação superior de modo a evitar questões de reprodução social.

Considerações finais

A partir do recorte feito da pesquisa sobre o perfil socio-econômico-cultural dos estudantes ingressantes do curso de pedagogia da Universidade Rovuma foi possível notar que trata-se de uma turma Jovem, oriunda de famílias das chamadas camadas populares e constituída maioritariamente por mulheres, inclinando-se assim a tendência mundial de feminização dos cursos da área de educação. Também se evidenciou a exiguidade de políticas de acolhimento e promoção de bolsas ou bolsas-trabalho para permitir a permanência dos estudantes que são oriundos dos distritos e de outras províncias do país.

O Perfil da turma de pedagogia permitiu-nos inferir sobre algumas tendencias que se colocam a formação nas áreas de educação no país, quais sejam: cada vez mais jovens não trabalhadores buscam formação na área de educação, contrariando a tendencia anterior de ser uma área bastante frequentada por profissionais; a outra tendencia é de que historicamente, independentemente do tipo de curso escolhido, as mulheres ocupavam menos os espaços formais de escolarização e, conseqüentemente, a universidade. Com o curso tem sem verificando a indicação de que estas estão, a despeito dos estereótipos ainda persistentes, ocupando e fazendo com que se aproxime a tendencia mundial de serem cursos mais frequentados por mulheres; a terceira tendencia é de notar que existe cada vez mais a confirmação de que os cursos da área são frequentados por estudantes provenientes da escola pública; por fim, temos a outra tendencia indicada pelos resultados da pesquisa com os estudantes de pedagogia é a cada vez mais crescente exiguidade de bolsas de estudos e ações de assistência ao estudante o que evidencia a necessidade de políticas de acolhimento por parte das instituições.

Referencias

JOAQUIM, José Amilton. **Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: a comparticipação dos estudantes/família na província de Gaza**. FORGES, UnB, IFB, 9ª Conferência FORGES, Brasília, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. Boitempo Editorial, 2007.

NOA, Francisco. Ensino Superior em Moçambique – políticas, formação de quadros e construção da cidadania. s/d. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/> acesso em: 20 de junho de 2024.

LANGA, Patrício. **Higher Education in Portuguese Speaking African Countries. A Five Country Base-line Study**. 2014.

MANDLATE, Ernesto; NIVAGARA, Daniel. **Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação**. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá**, Ano 12, Vol XXII, Número 1, Jan-Jun, 2019, p. 7-34.

UNIVERSIDADE ROVUMA, **Plano curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Nampula, 2020.

QUIMUENHE, Ancha.; FRANCISCO, Jonas António., **A história de uma universidade jovem (Unirovuma) – Moçambique** In: Educação, docência e saberes [recurso eletrônico] : instituições, história, memória e experiências / organizadores: Ana Maria Franco Pereira, César Evangelista Fernandes Bressanin, Maria Zeneide Carneiro Magalhães Almeida. - Cruz Alta : Ilustração, 2021.

UAMUSSE, Amália; COSSA, Eugenia; KOULESHOVA, Tatiana. A mulher em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática no ensino superior moçambicano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, e68325, 2020.

PINTO, Érica Jaqueline Soares; et al. “As relações de género nas escolhas de cursos superiores”. **Revista Tempos e espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 47-58, maio/ago. 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira; SILVA, Izabela Mathias dos Santos. **O acesso e a permanência das classes populares na universidade pública: trajetória escolar de uma estudante da Universidade Federal Fluminense Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.9, p.192-219, jul./dez. 2018

TORRE, A.R., et al. **Análise aprofundada dos factores da desistência escolar no ensino primário em moçambique**. Unicef, 2022.

Capítulo 7

Ó Estado do Conhecimento sobre Heleieth Saffioti: contribuições para a Educação

Nilvan Laurindo Sousa

Vera L. Martiniak

Introdução

Esta pesquisa fez parte do processo de construção do conhecimento para elaboração da minha tese de doutorado sobre o pensamento de Heleieth Saffioti, buscando assim as produções que contemplavam a obra desta socióloga. A produção de uma pesquisa de caráter bibliográfico prescinde a realização do estado da arte¹ que contemple os estudos, mapeamento acerca do pensamento do objeto que se propõe estudar, a atualidade das análises realizadas nestas produções.

Heleieth Iara Bongiovanni,² nasceu 1934, filha de imigrantes italianos, na cidade de Ibirá, interior do Estado de São Paulo. Infância difícil, no aspecto financeiro, era filha de uma costureira e pai pedreiro, o casal teve dois filhos: Heleieth e Herbert Ivis Bongiovanni, filho mais novo.

Heleieth, no Brasil, foi precursora na produção de pesquisa acadêmica acerca dos estudos das mulheres, a partir da utilização do referencial marxista. Iniciou, em 1963, suas primeiras pesquisas sobre professoras primárias e as operárias da indústria têxtil, desde

1. Para Ferreira (2002, p. 258), o “Estado da Arte” traz o desafio de ir além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios, essa metodologia de caráter inventariante e descritiva busca conhecer “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas”.

2. Consta o sobrenome grafado Bongiovani, mas Bongiovanni é a forma grafada do irmão de Heleieth. Em 1956, Heleieth casou-se com Waldemar Saffioti, passando a se Chamar Heleieth I.B.Saffioti.

então seguiu, uma longa trajetória acadêmica de investigação e reflexão teórica sobre a condição de trabalho da mulher no Brasil. A autora não separou a questão da mulher dos problemas gerais da sociedade, apresentou as relações existentes entre a posição da mulher e o capitalismo (GONÇALVES,2011).

Nas palavras do professor Antônio Cândido de Melo e Sousa, que prefaciou a obra “A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade”, afirmou que o projeto, de Heleieth de analisar, na perspectiva marxista, a condição da mulher no Brasil, era ambicioso e complexo, porém foi executado “com rara mestria” (CANDIDO *In* SAFFIOTI, 2013). Seus trabalhos tiveram repercussão no meio acadêmico e fez com que ela, então regente da cadeira de Sociologia na UNESP- Araraquara, se tornasse, inegavelmente, um ponto de partida para o feminismo marxista e para os estudos de gênero nacional e internacionalmente.

Heleieth I.B. Saffioti, referências e publicações

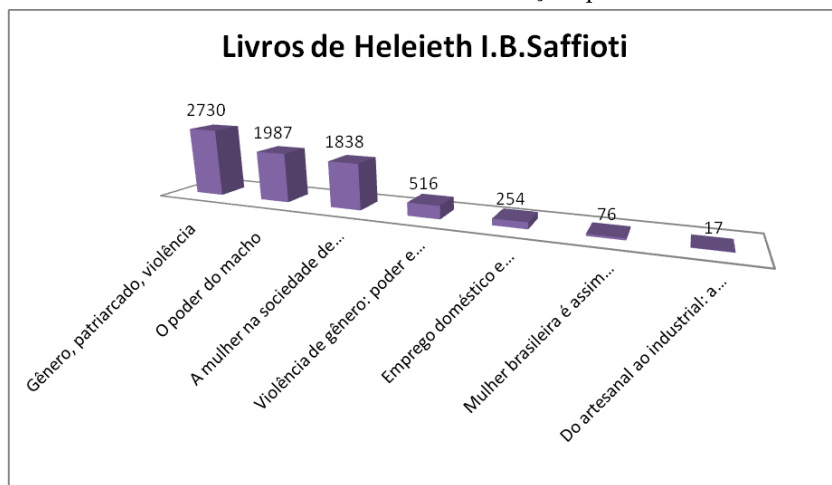
Na trajetória acadêmica de Heleieth Saffioti, pode-se encontrar a articulação que fez entre teoria marxista e ideias feministas, uma vez que ela se apresentou muito atenta ao antagonismo de classe, todavia vai além do movimento reformista que contava com os direitos formais para as mulheres. Marxista, engajada, acentuou os limites de algumas análises desta concepção teórica, no que diz respeito à condição da mulher. Em seu primeiro livro (1969), Saffioti expôs de forma contundente as contradições e as condições de trabalho em que a mulher, quando inserida no sistema produtivo era alijada, bem como o processo histórico da instrução feminina e a desigualdade entre os sexos e as formas com que o sistema capitalista operava nestes processos.

O livro *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1969), foi resultante da tese de livre-docência para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, hoje UNESP/Araraquara que era vinculada a Universidade Estadual de São Paulo – USP.

Florestan Fernandes, foi seu orientador. Saffioti considerou a classe, sexo, raça/etnia elementos imprescindíveis para a compreensão da mulher na sociedade de classes. Ela teceu uma teoria sociológica, com a uma percepção mais ampla da constituição da sociedade brasileira, com olhar atento as diferenças sociais, desde a Colônia, Império e República, sem deixar de problematizar as teorias feministas, como surgiram e se desenvolveram. Considerou, ainda a Educação e a Igreja, instituições fundamentais na consolidação e disseminação do mito da inferioridade intelectual da mulher e naturalização da submissão da mesma (SOUZA,2022).

A produção de Heleieth Saffioti consta de sete livros principais,³ em diversas área do conhecimento, seus escritos abordam sobre gênero, patriarcado e violência doméstica, estupro de vulnerável, no casamento, desigualdade entre homens e mulheres e outros. Podemos visualizar o consumo de suas obras, nas produções de artigos, até então, são:

FIGURA 1 - levantamento do número de citações por obra de Saffioti



Fonte: Elaborado pela autora, nas produções contidas no google acadêmico, 2021

3. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade, 1969; Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher – um estudo de operárias têxteis e de confecções no Brasil e nos Estados Unidos 1981; Emprego doméstico e capitalismo – tomo 1 (1978); Emprego doméstico e capitalismo – tomo 2 (1979); Gênero, patriarcado, violência, 2004; Mulher brasileira é assim (co-organizadora Monica Muñoz-Vargas). 1994; O poder do macho, 1987; Violência de gênero: poder e impotência, 1995; Women in class society, 1978.

Percebemos que as obras de Heleieth Saffioti tem sido uma referência significativa nos artigos científicos precisamente nas Ciências Sociais, principalmente os que dizem respeito a gênero, patriarcado e a violência, a, abuso sexual, divisão sexual do trabalho, desigualdade entre os sexos, marxismo e feminismo dentre outras. Os artigos que versão sobre a produção de Saffioti, desde resenhas, as contribuições de abordagem marxista e feminista, até a repercussão e tradução do primeiro livro para o inglês, com resenha no mesmo idioma, datada de 1979, ao ápice da produção de periódicos, acerca de sua obra, em 2021, como podemos constatar a seguir:

Tabela1- Publicações sobre a intelectual Heleieth I.B. Saffioti

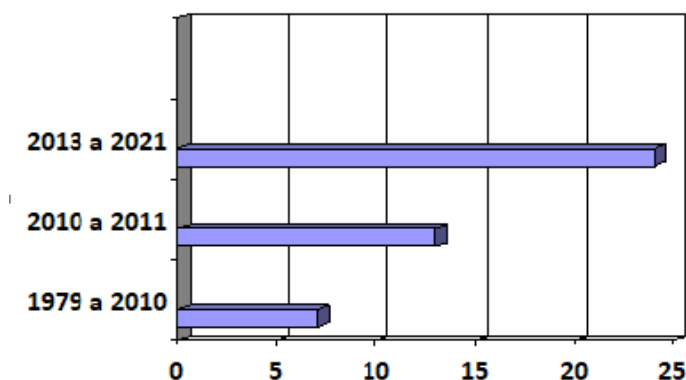
Autores de 1979 a 2007
ROHRLICH-LEAVITT,1979; COSTA,BRUSCHINI, 1992; SORJ, 1994; RAGO, 1995; PEDRO,MELLO,OLIVEIRA, 2005; PIMENTA,2006; POMPEU,2007.
Publicações de 2010 a 2011
MENDÉZ,2010; SILVA,LUCENA,2011; ALVES,2011; ALMEIDA,2011; MINELLA,2011; VERON,2011; TELES,2011; SILVA,2011; CASTRO,2011; GONÇALVES, 2011a, GONÇALVES, 2011b, STEIN <i>et al</i> ,2011. SIMÕES, 2011.
Publicações de 2013 a 2014
BEZERRA,2013; CELARENT,2014; PINTO,2014;
Publicações de 2020 a 2021
MOTTA, 2018 ^a , MOTTA,2018b; BEZERRA, 2019; SILVA,2020; CARNEIRO;MANO,2020; GOMES <i>et al</i> ,2020; TELES, 2020; MOTTA; BEZERRA,2021a; MOTTA; BEZERRA,2021b; SORJ,2021; MÊNDEZ,2021; <u>GUIMARÃES</u> ; <u>HIRATA,2021</u> ; TÁBUAS,2021; SILVEIRA,-GODINHO,2021; MANO,SARDENBERG, 2021; GARCIA,2021; LEACOCK,2021; NOGUEIRA,2021; CASTRO,2021; VILAÇA,2021; TABOAS, 2021.

Fonte: Fonte: organizada pela autora com base no levantamento realizado

Verifica-se que os artigos de 1979 a 2006, foram 7 primeiros, de 2010 a 2011 foram 13 publicações de matérias jornais, homenagens, em virtude do falecimento da autora, depois da reedição, em 2013, do livro A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade, foram publicados 24 artigos sendo que destes 8 em uma edição especial, em comemoração aos 50 do primeiro livro da autora. Evidencia-

-se que de 2014 a 2021 foi o período de maior produção, conforme pode se verificar:

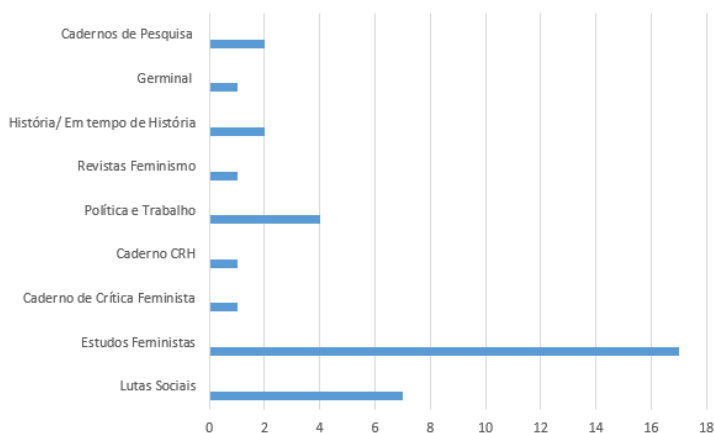
FIGURA 2 - Índice de publicação de artigos e periódicos de 1979 a 2021



Fonte: autora

De um total de 44 produções, apenas o artigo de GOMES, M. A. de O.; *et al*, 2020 aborda Heleieth Saffioti e a educação: contribuições para o debate, acena para as contribuições da autora para a educação. Ainda sobre o levantamento realizado, destacamos as revistas que mais publicaram artigos sobre a autora.

FIGURA 3- Levantamento das revista e periódicos que mais publicaram artigos sobre a autora



Fonte: autora

Percebe-se ainda um determinado seguimento de revista as publicações, ainda restrito e pouco diversificado, tendo em vista o amplo debate proposto pela autora. A reedição da obra *A Mulher na Sociedade de Classe: mito e realidade* e o processo de divulgação da editora e professora Renata Gonçalves, a qual teve um papel importante para efetivação deste projeto da reedição da obra e divulgação desta intelectual, como uma importante pensadora brasileira. Percebe-se a produção de pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, na área da educação as quais destacam as contribuições do pensamento de Heleieth Saffioti como interprete do Brasil, bem como para a educação brasileira, as coerências com a pedagógica histórico-crítica e história da educação ao discutir os processos ideológicos da educação feminina que coadunava com a ordem patriarcal e ao sistema capitalista de produção.

Produção de teses e dissertações sobre Heleieth Saffioti

O levantamento de teses e dissertações, foi considerado como referência a base de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o qual disponibiliza informações acerca da produção acadêmica na pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, compreendendo o período desde 1987 até fevereiro de 2022. Para delimitar a busca, foram utilizadas as palavras-chave: Heleieth Saffioti, mulher, marxismo e feminismo. Posteriormente, visando aprimorar a pesquisa sobre o pensamento da autora em questão, refinamos ainda, no banco de dados dos programas de pós-graduação das universidades do Estado de São Paulo, nas áreas de Humanas e Ciências Sociais, bem como nas referências das produções que tangenciavam a autora ou a temática em questão nos artigos.

A opção pelas instituições paulistas deu-se pela concentração das produções dos artigos de revistas e os grupos de pesquisas sobre Heleieth Saffioti, bem como nos currículos de algumas professoras que realizaram estudos sobre a produção teórica da mesma.

Desta visamos encontrar as pesquisas que tinham como objeto o pensamento da autora ou mesmo sua trajetória, os quais apresentamos a seguir:

TESE de MÉNDEZ, 2008 - Área: História

Título: Com a palavra segundo sexo: percurso do pensamento Intelectual feminista na década de 60
Objetivo Geral : Analisar a contribuição do pensamento destas três mulheres (jornalista Carmen da Silva, escritora Rose Marie Muraro e a Socióloga Heleieth Saffioti) para formulação do pensamento intelectual feminista no Brasil contemporâneo.
Pergunta(s) norteadora(s): como evitar os determinismos a partir de estudos que procuram reconstruir aspectos da trajetória de indivíduos cujas vidas possuem um cruzamento (como é o caso deste trabalho) e que, a partir de um dado momento, passam a compartilhar de espaços comuns?
Hipóteses: O Contexto parece exercer um papel fundamental para a compreensão dos percursos intelectuais e das escolhas das mulheres aqui estudadas.
Síntese: Analisar a contribuição do pensamento destas três mulheres (jornalista Carmen da Silva, escritora Rose Marie Muraro e a Socióloga Heleieth Saffioti) para formulação do pensamento intelectual feminista no Brasil contemporâneo. Atentas às alterações na vida das mulheres que transcorriam ao longo do século XX, mantiveram os olhos focados na realidade brasileira. Na década de 1960, em meio a um regime ditatorial, seus escritos simbolizavam com a possibilidade de um país diferente. No período em questão, as mulheres em questão germinaram um debate a partir de seus espaços de atuação, sobre a condição da mulher. Respetivamente, a Imprensa, a Igreja Católica e a Universidade, são instituições de onde surgiram parte significativa dos pensadores e da atividade intelectual do Brasil.

Tese de CIPRIANO, 2020- Área: Educação

Título: Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti intérpretes do Brasil: pressupostos para o desenvolvimento e o feminismo em suas obras
Objetivo Geral: analisar como Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti interpretam o Brasil, assim como apreender os pressupostos educativos da interpretação de Vieira Pinto e Heleieth Saffioti e perceber quais categorias se fundem na filigrana de seus horizontes hermenêuticos.
Pergunta(s) norteadora(s): Como Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti interpretam o Brasil? Essa pergunta desdobra-se em outras duas, de fundo, mas, não menos importantes: Como as interpretações de Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti corroboram o pensamento em Educação? Quais categorias se fundem no horizonte hermenêutico de Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti para interpretar o Brasil?
Hipóteses: a tese de que para Vieira Pinto e Heleieth Saffioti as opressões brasileiras acontecem em função do sistema socioeconômico vigente, sendo este, para Saffioti, a relação entre patriarcado-racismo-capitalismo, enquanto para Vieira Pinto tais opressões estão calcadas no subdesenvolvimento-imperialismo.

Síntese: A tese analisa como Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti interpretaram o Brasil, assim como apreende os pressupostos educativos dessas interpretações para identificar quais categorias se fundem na filigrana de seus horizontes hermenêuticos. Para ambos, as opressões brasileiras acontecem em função do sistema sociopolítico e econômico vigente, mas para Saffioti, a relação estabelecida está entre patriarcado racismo-capitalismo, enquanto para Vieira Pinto tais opressões estão calcadas no subdesenvolvimento-imperialismo.

Tese de CALADO, 2020 Área: Serviço Social

Título: A Classe trabalhadora tem sexo nem gênero; crítica da “Ordem Patriarcal de Gênero” de Heleieth Saffioti.

Objetivo Geral: compreender o que Heleieth Saffioti definiu como “ordem patriarcal de gênero” e suas relações com o sistema capitalista e demonstrar como o patriarcado e o capital estabeleceram uma relação de interdependência.

Pergunta(s) norteadora(s): quais as relações que se estabelecem na esfera de produção e reprodução do capital e de que forma a proposta explicativa sobre a relação capital-patriarcado, legado de Saffioti, torna-se antagônica ao que Marx descreveu como as leis universais do próprio sistema?

Síntese: tentou demonstrar as incompatibilidades teóricas, que expõem as fragilidades explicativas de Saffioti, os limites de sua atuação prática.

Tese de SOUSA, 2022 - Área: Educação

Título: A Trajetória Intelectual de Heleieth Saffioti e “A Mulher na Sociedade de Classes” (1969), uma contraideologia à ordem patriarcal como Ideia dominante.

Objetivo Geral: analisar os principais momentos da vida, da trajetória acadêmica e profissional de Heleieth Saffioti, buscando evidenciar, a partir da obra “A mulher na sociedade de classes”, as contribuições para educação.

Perguntas norteadoras: Como se consolidou a intelectualidade de Heleieth I. B. Saffioti e qual a contribuição da obra “A mulher na sociedade de classes” (1969) para a Educação?

Hipóteses: defende-se a tese de que o pensamento sobre a educação e a sociedade é hegemonicamente masculino, porém Heleieth Saffioti sobressaiu-se com a sua produção intelectual, discutindo a condição das mulheres na sociedade patriarcal, contribuindo, dessa forma, para a área educacional e para a produção marxista, ao ampliar o debate.

Síntese: Ao se analisar a ordem escravocrata senhorial, como ponto de partida histórico, a qual esteve atrelada a uma sociedade estruturada no patrimonialismo agrário, este sofreu uma transformação do patriarcado pela diferença do tipo de dependência do líder, do senhor, do chefe da família, e assim também das relações senhoriais ou patronais. O patriarcado esteve e está enraizado no Estado Brasileiro em sua dinâmica histórica, compondo um sistema que gera situações arbitrárias de poder dentro do espaço familiar e, para além deste, chega ao próprio Estado, sendo o seu Estamento burocrático. Na análise criteriosa realizada por Saffioti, quanto à formação da mulher na sociedade brasileira, um elemento importante a ser considerado, em sua produção, foi a totalidade

dos fatores abordados, considerando tanto a estrutura como a superestrutura. Isso apresenta um diferencial na abordagem educacional, não somente quanto ao difícil acesso à instrução feminina, mas seu reflexo no sistema produtivo, a atuação da mulher na esfera reprodutiva, como exército de reserva, são contribuições a serem consideradas para a educação. Saffioti buscou compreender os processos e as raízes do alijamento do sexo feminino do sistema produtivo, mostrando a possibilidade teórica-metodológica ao abordar a mulher na sociedade de classes, a dominação e exploração na estrutura social.

Dissertação de MODDA, 2019 - Área: Sociologia

Título: Revisitando Heleieth Saffioti: a construção de um conceito de patriarcado,
Objetivo Geral: analisar a categoria do patriarcado na obra de Saffioti
Pergunta(s) norteadora(s): Quais questões teóricas contemporâneas podem ser movimentadas revisitando o trabalho da autora? Quais seriam as continuidades e os deslocamentos de tais questões?
Hipóteses: a hipótese principal é de que em “A Mulher na Sociedade de Classes” já se encontravam o embrião e as ideias principais que nortearam a utilização do conceito de patriarcado pela autora na teoria feminista brasileira.
Perguntas norteadoras: Quais questões teóricas contemporâneas podem ser movimentadas revisitando o trabalho da autora? Quais seriam as continuidades e os deslocamentos de tais questões?
Síntese: Na obra A mulher na sociedade de classes, a autora analisou o conceito de patriarcado e (ou patriarcalismo) sendo o conceito de patriarcado em Heleieth Saffioti o fio condutor da dissertação em questão. MODDA, concluiu que em sua primeira obra: A Mulher na Sociedade de Classes o conceito de “nó” (patriarcado-racismo-capitalismo) já estava presente, de forma embrionária. Em O poder do macho, Saffioti, refina o conceito o que na primeira obra se apresenta de forma embrionário neste segundo ela amplia e aprimora. No entanto, muito “assusta” a atualidade do livro de Heleieth Saffioti na maioria das esferas macrossociais. A respeito do trabalho feminino, pouco avançamos.

Dissertação de RIBEIRO, 2020 – Educação Escolar

Título: Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniel B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar
Objetivo Geral: explorar as possibilidades de aproximação entre a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento e o feminismo marxista de Heleieth Saffioti, focalizando a teorização de Daniil Elkonin sobre a idade pré-escolar, na tentativa de buscar contribuições do feminismo para a psicologia.
Pergunta (s) norteadora (s): de que forma o patriarcado se incorpora ao processo de formação da consciência da criança no contexto da educação infantil, no período pré-escolar? Como as relações sociais na infância constituem a formação da representação do feminino e do masculino na consciência infantil? O que é imprescindível para a prática pedagógica resultante da relação entre feminismo e educação, assumindo o combate aos valores patriarcais?
Hipóteses: Incorporar significa tomar para si a discussão ética do feminismo, onde a educação e a psicologia marxista sejam por excelência ciências feministas

Síntese: A autora apresenta conclusões relevante e novas possibilidades para a educação comprometida com a prática social que permita uma educação com as crianças em idade pré-escolar. A autora tece críticas ao patriarcado como organização para o gênero, organização que na educação, predominantemente, ensina valores machistas que rezam a cartilha do preconceito. A educação, para RIBEIRO, 2020 se combativa, precisa lidar com as contradições fundamentais da nossa sociedade: a contradição das classes sociais, a contradição de gênero e a contradição das relações raciais, tão bem teorizadas por Heleieth Saffioti.

Dissertação de MORAES, 2020 - Área: Educação Escolar

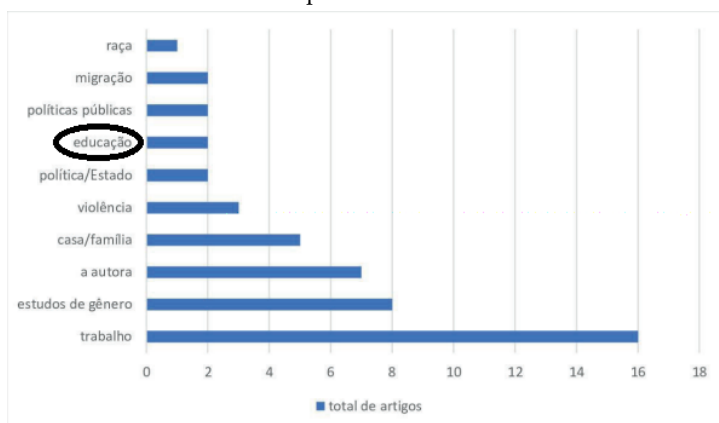
Título: O Feminismo Marxista de Heleieth Saffioti: contribuições à educação escolar
Objetivo Geral: sistematizar as contribuições da crítica feminista-marxista de Heleieth Saffioti à construção coletiva da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como ao campo das pedagogias contra hegemônicas.
Pergunta(s) norteadora(s): qual a contribuição da crítica feminista-marxista pelas teorias pedagógicas que se pretendem herdeiras da tradição marxista, tendo como referência as contribuições da socióloga brasileira, Heleieth Saffioti?
Hipóteses: o pensamento sociológico e a educação escolar como possibilidade viável de interpretar e avançar na compreensão da sociedade por meio do corpo teórico central: a classe, raça/etnia e gênero.
Síntese: conclui-se que o legado de Saffioti pode contribuir para o campo da educação, pois, além de não cindir ontologia de epistemologia, ele é um referencial teórico caro a interpretação, explicação e transformação da sociedade brasileira. <i>Pari passu</i> à educação escolar, sua visão de mundo se orienta pela promoção de humanos e pelo projeto societário comunista, incorpora a defesa de uma liberdade em abstrato e a supera ao perseguir uma liberdade concreta, livre e relacional nas dimensões fundantes das sociedades contemporâneas: gênero, raça/etnia e classe social. Enfatiza a necessidade coletiva para a teoria marxista, o pensamento sociológico e a educação escolar e, desta forma, demonstrar como seu legado nos permite não apenas interpretar, mas também avançar na explicação sobre o país, por meio de um corpus teórico, que tem no cerne a tríade classe, raça/etnia e gênero. Em razão disso, cremos que Saffioti deve ocupar as fileiras centrais do pensamento social brasileiro junto às/aos marxistas que, antes de intelectuais, são militantes.

Foram encontradas 4 teses e 3 dissertações, as quais abordaram ou tangenciaram o pensamento de Heleieth Saffioti. Destas, 2 teses e 2 dissertações são na área da Educação e, ainda, 1 dissertação, 1 tese em História e 1 tese em Serviço Social. Totalizaram 7 produções, sendo mais da metade em educação o que é uma mudança bastante significativa no que diz respeito a educação, área em que o pensamento de Heleieth Saffioti não era referenciado, salvo rara exceção, conforme pode se observado na abordagem a seguir.

Heleieth Saffioti e a atualidade de seu pensamento

Em *A Mulher na Sociedade de Classe: mito e realidade* era conhecida na área das Ciências Sociais, mas ainda fazia parte de um nicho específico de discussão e de interesse. Na área de Humanas, especificamente em Educação, o livro era praticamente desconhecido, como se pode observar no levantamento realizado por SORJ; ARAUJO, 2021, sendo que gênero e trabalho apresentaram um número de citações bem mais expressivo, 8 e 16, respectivamente, como segue na Figura:

FIGURA 4 - Número de artigos que citam o livro MNSC nas revistas generalistas e feministas por temática abordada



FONTE: Sorj e Araujo (2021)

Corroborar com a afirmação anterior ao constatar-se uma baixa adesão das produções educacionais desta obra em específico. Porém, ainda na década de 1990, o livro: *Estado da Arte e Bibliografia*, de ROSEMBERG, PIZA E MONTENEGRO (1990), já mencionava *A Mulher na Sociedade de Classe: mito e realidade*, evidenciavam que se tratava de uma obra de contribuição significativa para a área de educação, elencavam aspectos como a instrução feminina, o caráter histórico, o papel da educação como “estimuladora ou facilitadora da profissionalização docente”, bem como a estrutura educacional integrante da superestrutura (SOUSA, 2022).

[...]à instrução feminina em perspectiva histórica, Saffioti monta um painel em que a educação é vista apenas do ângulo de estimuladora ou facilitadora da profissionalização feminina; sendo o sistema educacional integrante da superestrutura, sua orientação, vista do prisma dos legisladores e administradores, emana de “necessidades da sociedade de classes”, como a de “hierarquizar ocupações femininas e masculinas para manter seu próprio equilíbrio ...” (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 22).

Todavia, mesmo sendo referenciado, pelas autoras, evidencia-se que, os trabalhos que discutiam feminização do magistério, questões de gênero, não traziam Heleieth Saffioti como referência, porém, ela é precursora e uma profunda estudiosa das questões mulheres, sobre inúmeros aspectos, sendo essa temática presente no decorrer de toda a sua longa trajetória acadêmica. Na década de 1960, não existiam estudos que abordassem questões relacionadas à instrução das mulheres, os impactos no mercado de trabalho e os aspectos ideológicos imbricados neste processo, sendo a autora precursora e uma das principais investigadoras da temática feminina por quase 5 décadas (SOUSA, 2022).

A produção de Saffioti analisa a educação feminina no Brasil Colônica, Império e República, bem como articula fatores como classe-patriarcado/sexo-gênero/raça-etnia os quais operam como marcas sociais que hierarquizam posições e justificam a marginalização de grande contingente populacional, quer no sistema de produção, quer na estrutura de poder da sociedade brasileira (SAFFIOTI, 2013). Para a autora, as relações sociais não podem prescindir de uma postura teórica que permita constituir requisito fundamental para o livre trânsito entre o plano macro e nível micro, sendo este um requisito fundamental para a percepção e análise da dinâmica social (SAFFIOTI, 1992).

Um dos fatores que contribuíram para o acesso e divulgação da produção de Saffioti, foi a disponibilização de sua obra, em

um dossiê específico sobre a autora, em 2013,⁴ permitindo ao leitor o acessar ao conjunto de sua obra: livros, artigos, entrevistas, documentos e trabalhos, de difícil acesso. Sem dúvida, esta foi uma valiosa contribuição para maior visibilidade e democratização de acesso ao pensamento da intelectual.

Nos levantamentos realizados, percebe-se que os esforços dos grupos de pesquisas, bem como a atuação da professora Renata Gonçalves, o trabalho de divulgação e reedição da obra *A Mulher na Sociedade de Classe, mito e realidade*, trouxe ao cenário acadêmico o pensamento de Saffioti, suas contribuições como interprete do Brasil e ainda a ampliação das suas articulações teóricas com referências profícuas para a área da educação, com a ampliação significativa da produção na pós graduação, com pesquisas que abordam e ratificam as contribuições de sua obra para a educação brasileira, sobre vários aspectos, como ratificam as pesquisas de CIPRIANO, 2020, MORAES, 2020, RIBEIRO, 2020, SOUSA, 2022.

Entre 2019 a 2022 se apresentou como o período mais profícuo na pós-graduação para a produção de pesquisa em nível de mestrado e doutorado acerca do pensamento de Heleieth Saffioti. Como é possível visualizar no gráfico abaixo:

Heleieth Saffioti tem uma relevância significativa para a história e pensamento da sociologia no Brasil, especialmente quanto aos estudos considerando a totalidade das relações sociais, fatores como classe-patriarcado/sexo-gênero/raça-etnia são estruturadoras das relações sociais, configurando-se, conforme Saffioti, em uma simbiose entre patriarcado-racismo e capitalismo. Saffioti, teve discurso fluente com inúmeras pesquisadoras estrangeiras, sendo ainda responsável pela introdução das ideias das mesmas no cenário nacional. Trata-se de uma intelectual inquieta, a qual tem instigado, no Brasil, sobremaneira novas gerações como: (MOTTA, 2018; PEDRO, MELLO, 2016; PINTO, 2014; SILVA, 2020; CARNEIRO, MANO, 2020; GUIMARÃES; HIRATA, 2021; TÁBUAS, 2021; SILVEIRA, GODINHO, 2021; TABOAS, 2021) dentre outros.

4. <https://marxismo21.org/heleieth-saffioti-marxismo-genero-e-feminismo/>

Saffioti antecipou discussões que se ilustram ainda de forma mais nítida e precisa nos tempos atuais, de modo que as estratificações sociais pelos fatores recorrentes na obra da autora como, classe-patriarcado/sexo-gênero/raça-etnia, os quais estão cada vez mais evidente, como fenômenos altamente relevantes, como características desvalorizadoras da mão de obra, com agravantes raciais para homens negros em relação aos homens brancos, quanto as mulheres desprestigiadas em relação aos homens, com agravantes raciais entre as mulheres.

A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais. Deste fato decorrem movimentos sociais, visando ao resgate da memória, geralmente não registrada, destes contingentes humanos que, atuando cotidianamente, ajudaram e ou ajudam a fazer história (SAFFIOTI, 1987, p.11).

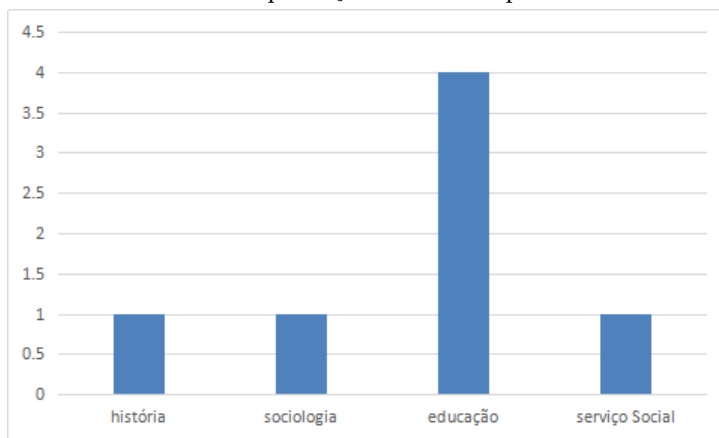
Para ela, é preciso atentar-se para os significados diversos da história, quanto as classes sociais, a contradição de classes, sem desconsiderar que as mulheres ainda que façam a história, foi negligenciada por esta, constituído sua face oculta. Evidencia ao longo de sua produção uma sobreposição de preconceitos, os quais refletem o processo de desvalorização profissional, que são fenômenos recorrentes em sua produção (SOUSA,2022). Para Saffioti,

[...] a verdadeira cidadania só existirá quando a sociedade em que todos sem exceção, possam ter os mesmos direitos e as mesmas obrigações. Logo, ela é impossível nas sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo. (SAFFIOTI, 1987, p. 109).

Percebemos, no levantamento das produções evidenciadas, um marco importante, o qual demonstra uma mudança significativa na produção do conhecimento na pós-graduação na área de educação, uma vez que se demonstrou um marco de produções em que Heleieth Saffioti figura como uma intelectual, cuja sua obra é apresentada com relevantes contribuições para a área educacional,

como pode ser constatado nas pesquisas de CIPRIANI, 2020, SOUSA, 2022, RIBEIRO, 2020, MORAES, 2020.

FIGURA 5 - Crescimento das produções sobre H.S., por área do conhecimento



Fonte: a autora

Dentre as inúmeras contribuições que Saffioti apresentou para a educação, são as marcas discriminatórias socialmente construídas, sendo elaborado por um conjunto de dimensões. A autora, ao discutir sobre a instrução da mulher na sociedade de classes, evidenciou os elementos que formaram a superestrutura para a manutenção da desigualdade entre os sexos, bem como a manutenção da “vocação natural do destino biológico” e a inferioriza  o do sexo feminino, deixando claro como isto fez parte de um projeto estatal (SOUSA,2022).

Insurge-se, portanto, contra a sabedoria convencional na medida em que esta faz parte constitutiva do conjunto de mitos que situam a mulher, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, num plano inferior àquele em que está colocado o homem e que tentam explicar tal interioridade em termos de uma evolu  o desarmônica da sociedade (SAFFIOTI, 1976, p.13).

O silenciamento a respeito da história das mulheres, ou mesmo a sua ausência, diz muito sobre as institui  es e a centralidade

das políticas, suas representações ao longo dos processos históricos, em que se considerou o sexo masculino e negligenciou as mulheres, os negros, as negras, imigrantes e crianças da classe trabalhadora (SOUZA, 2022). Torna-se sólido, no imaginário individual e coletivo, o mito da inferioridade intelectual do sexo feminino, da fragilidade da mulher que ainda paira, transpassando o tempo quanto à contribuição história, econômica e social brasileira deste seguimento marginalizado. Ainda na década de 60 Heleieth Saffioti trazia para a cena o papel da Igreja e do Estado neste processo e a Escola como uma instituição que funcionou essencialmente a serviço da manutenção da desigualdade.

Considerações finais

Neste artigo, evidenciamos um crescimento significativo da produção na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, um dos fatores deste crescimento se deu em decorrência da reedição do livro *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* em 2013, bem como a elaboração de um dossiê específico sobre Heleieth Saffioti da Editoria de *marxismo*²¹ para a ampliação do acesso ao conjunto de sua obra.

Constatou-se uma produção significativa posteriormente ao esforço coletivo do grupo Coordenado por Danilo Enrico Martuscelli e demais pesquisador e como Angélica Lovatto (Unesp), Renata Gonçalves (Unifesp), Juliane Furno, Luciana Camargo Bueno, Maira Abreu, Maria Antônia Cardoso Nascimento, Maria Aparecida de Moraes Silva, Raphael Baptista e Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos.

O ano de 2021 foi o ano mais fecundo na produção de artigos que abordaram o pensamento de Saffioti, sendo também o ano de 2020 e 2021 o período mais significativo na produção de pesquisa em nível de mestrado e doutorado. Constatou um momento significativo para a área da educação, estas pesquisas apontam as contribuições e a importância do pensamento de Heleieth Saffioti na

área, sendo a mesma uma referência na construção do pensamento social brasileiro.

Evidencia-se ainda, as inúmeras publicações de artigos em virtude da Seção Temática Heleieth Saffioti - 50 anos d'A mulher na sociedade de classes, totalizando 8 artigos, o maior número de publicações em um ano, que ocorreu em um evento já consolidado no cenário nacional e internacional. Como Revistas que mais publicaram os artigos sobre autora destaca-se Estudos feministas com 17 e Lutas Sociais com 7 publicações.

O debate teórico apresentado por Saffioti, na perspectiva do materialismo histórico e dialético contribuiu na compreensão de que a classe trabalhadora é heterogênea. Ela elaborou elementos de uma tessitura que demonstrou a estratificação, as hierarquias entre homens e mulheres. No âmbito da produção acadêmica, evidencia-se a importância de se considerar os fatores como classe-patriarcado/sexo-gênero/raça-etnia para compreensão da opressão e exploração na sociedade de classes. Constatou-se que as pesquisas, em nível de mestrado e Doutora, orientam para uma relevante contribuição do pensamento da autora para a área da educação, como prática emancipadora e de superação da ordem vigente.

Referências

ALMEIDA, Lúcio. Heleieth Saffioti!. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BweR5ZLUhMHgYmItQ1hPRTdKREE/view>

BEZERRA Elaine. A originalidade do pensamento de Heleieth Safifoti na análise crítica sobre a condição da mulher na sociedade capitalista (resenha). **Lutas Sociais**, São Paulo, v.17 n.31, p.170-173, jul./dez. 2013.

BEZERRA Elaine. Divisão sexual e internacional do trabalho: uma leitura das tendências de precarização a partir de Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, v. 23, n. 43, p. 256-270, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.23925/lv23i43.52170>

BRUSHINNI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos/ Fundação Carlos Chagas, 1992.

CALADO, Joana. **A classe trabalhadora não tem sexo nem gênero: crítica da “ordem patriarcal de gênero” de Heleieth Saffioti**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal de Santa Catarina. 2020, 294 f

CANDIDO, Antonio. “Prefácio”. In: SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 27-29.

CARNEIRO, Tita; MANO, Maíra Kubík. PRÁXIS FEMINISTA: a presença de Heleieth Saffioti nos estudos e nas lutas no Brasil. **Caderno CRH**, v. 33, p. 1-12, 2021. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.37757>

CASTRO, Mary Garcia. Notas sobre a Potencialidade do Conceito de Patriarcado para um Sujeito no Feminismo. Contribuições de Heleieth Saffioti - em memória e pelo devir. **Cadernos Crítica Feminista**, ano V. n. 4, dez. 2011.

CASTRO, Mariana Pereira de. GÊNERO E VIOLÊNCIA NA EXPERIÊNCIA DAS TRABALHADORAS DA INDÚSTRIA DO VESTUÁRIO. **REVISITANDO HELEIETH SAFFIOTI: aportes para pensar a atualidade de seus conceitos**. *Revista Política e Trabalho* v.1, n. 54, p. 49–66, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2021v1n54.55294.

CELARENT, Barbara. “*Women in class society* by Heleieth I. B. Saffioti”. *American Journal of Sociology*, v. 119, n. 6, p. 1.821-1.827, May 2014.

CIPRIANO, Cristian. Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti intérpretes do Brasil: pressupostos para o desenvolvimento e o feminismo em suas obras. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. 188f.

COSTA, A. de O., & Bruschini, M.C.A. (2013). Uma contribuição ímpar: Os cadernos de pesquisas e a consolidação dos estudos de gênero. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, n 80, p. 91-99, fev. 1992.

Ferreira, N. S. de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, 79, 2002.

GARCIA, Carla Cristina. Notas sobre A mulher na sociedade de classes. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, n. 1, e76731, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767

GOMES, M. A. de O.; *et al.* Heleieth Saffioti e a educação: contribuições para o debate. *Geminal: Marxismo E Educação Em Debate*, v. 12, n. 1, p. 76-87, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36>

GONÇALVES, Renata; BRANCO, Carolina. Heleieth Saffioti por ela mesma: antecedentes de “A mulher na sociedade de classes”. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.27, p.70-81, 2. sem. 2011.a

GONÇALVES, Renata. **Heleieth Saffioti e a articulação entre teoria marxista e ideias feministas nas Ciências Sociais**. Anais do 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Águas de Lindóia, 2011.b

GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko. *A mulher na sociedade de classes: inspirações e impactos internacionais*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, n. 1, e71394, p. 1-13, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767

LEACOCK, E.; ROMAN, M. (trad.); MOTTA, D. (rev.); BEZERRA, E. (rev.) *A mulher na sociedade de classes*. *Revista de Ciências Sociais*, nº 54, Jan/Jun, p. 19-29, 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2021v1n54.56038>

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Rearticulando Gênero e Classe Social**, in: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de Gênero*. RJ: Editora Rosa dos Tempos, 1992.

_____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª edição. Editora expressão popular, São Paulo, 2013.

SILVA, V. da V. As contribuições de Heleieth Saffioti para os estudos de gênero na contemporaneidade. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2020.

SILVEIRA, Maria Lucia da; Godinho, Tatau. Diálogos sobre a obra de Heleieth Saffioti e o feminismo de esquerda. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767:Seção Seção Temática Heleieth Saffioti - 50 anos d'A mulher na sociedade de classes.

SILVA, Albenício Lourenço da. LUCENA, Marta, Rosenaide. **Gênero e emancipação humana: uma reflexão sócio-cultural**. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas ISSN2177-8248, Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011.

SORJ, Bila. Dois olhares sobre Heleieth Saffioti: o feminismo adentra a academia. **Estudos Feministas**. V.157, nº 1, 1995.

SORJ, Bila; Araujo, Anna Bárbara. *A mulher na sociedade de classes*: um clássico dos estudos de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767:Seção Seção Temática Heleieth Saffioti - 50 anos d'A mulher na sociedade de classes.

MANO, Máira Kubík Taveira; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Heleieth e as diferentes gerações de feministas do NEIM/UFBA. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767

MÊNDEZ, Natalia Pietra. **Com a palavra o "segundo sexo"**: percursos do pensamento intelectual feminista no Brasil dos anos 1960. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. *A mulher na sociedade de classes*: contribuições para uma historiografia feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767:Seção Seção Temática Heleieth Saffioti - 50 anos d'A mulher na sociedade de classes.

MINELLA, Luzinete Simões. Heleieth Saffioti, uma pioneira dos estudos feministas no Brasil. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 141, 2011.

Moraes, Samantha Camacam de. **O feminismo marxista de Heleieth Saffioti: contribuições à Educação Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020 338 f.

MOTTA, Daniele Cordeiro. Desvendando o nó: a imbricação de gênero, raça/etnia e classe na obra de Heleieth Saffioti. **Anais do IX Colóquio Internacional Marx e Engels**. Unicamp, 2018.

MOTTA, Daniele Cordeiro. Desvendando Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, v. 22, n. 40, p. 149-160, 2018.

MOTTA, Daniele.; BEZZERA, Elaine. REVISITANDO HELEIETH SAFFIOTI: aportes para pensar a atualidade de seus conceitos. **Revista Política e Trabalho** / Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Vol. 1, 38, n. 54 (jan./jun. 2021). João Pessoa, 2021a.

MOTTA, Daniele Cordeiro; BEZERRA, Elaine Mauricio. A força de Heleieth Saffioti 50 anos depois. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, p. 1-8, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n176777>

NOGUEIRA, Leonardo. A categoria “ordem patriarcal de gênero” No pensamento de heleieth saffioti: aproximações. REVISITANDO HELEIETH SAFFIOTI: aportes para pensar a atualidade de seus conceitos. **Revista Política e Trabalho** . Vol. 1, Ano 38, n. 54 (jan./jun. 2021). João Pessoa, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2021v1n54.55491>

OLIVEIRA, Viviane Modda. **Revisitando Heleieth Saffioti**: A construção de um conceito de patriarcado. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFSCar, São Carlos, 2019.

PEDRO, Joana Maria, MELLO, Soraia Carolina de, OLIVEIRA, Veridiana Bertelli. Ferreira de. **O feminismo marxista e o trabalho doméstico: discutindo com Heleieth Saffioti e Zuleika Alambert**. In: História Unisinos, [S.l], v. 9, n. 2, mai/ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 01 mai. 2020.

PEDRO, Joana Maria; MELLO, Soraia Carolina de; OLIVEIRA, Veridiana Bertelli. O feminismo marxista e o trabalho doméstico: discutindo com Heleieth Saffioti e Zuleika Alambert. **História Unisinos**, São Leopoldo, n. 2, v. 9, p. 132-138, 2005.

POMPEU, Fernanda. **Heleieth Saffioti**. In: CHARF, Clara (org.). **Brasileiras – Guerreiras da Paz**. São Paulo: Contexto, 2007, p 67-69.

PIMENTA, Fabrícia F. Resenha do Livro Gênero, Patriarcado, Violência, de Heleieth Saffioti. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n.10, 2006.

PINTO, Céli Regina Jardim. O feminismo bem-comportado de Heleieth Saffioti (presença do marxismo). **Revista Estudos Feministas** [online], v. 22, n. 1, p. 321-333, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100017>. Acesso em: 4 dez. 2021.

RIBEIRO, Letícia de Souza. **Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin**: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Estado da Arte e Bibliografia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/INEP/REDUC, 1990.

ROHRLICH-LEAVITT, Ruby. *Women in class society* by Heleieth I. B. Saffioti, *L'Homme*. Paris, EHESS, T. 19, n. 3-4, p. 244-245, Jul./Dec. 1979

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1969. [1976].

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1969. SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. "Rearticulando gênero e classe social". In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Uma homenagem a Heleieth Saffioti: minha maior mestra. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.27, p.101-107, 2. sem. 2011.

SIMÕES, Luzinete Minella. Heleieth Saffioti, uma pioneira dos estudos pioneira dos estudos feministas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 141-142, Jan-abril, 2011.

STEIN, L. D. M., MILANO, M. T., PERA, G. T., OLIVEIRA, J. D., ANSELMO, J., & COUTINHO, B. I. (2011). Homenagem a Heleieth Saffioti. *REDD- Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara. V. 3, n. 2. jan./jul. 'p. 5-10, 2011.

SORJ, Bila; ARAUJO, Anna Bárbara. A mulher na sociedade de classes: um clássico dos estudos de gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, p. 1-16. 2021.

SOUSA, Nilvan L. **A trajetória Intelectual de Heleieth Saffioti e "A Mulher Na Sociedade de Classes" (1969), uma contraideologia à ordem patriarcal, como ideia dominante**. 2022, 139 f. Tese (Doutora em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. Apontamentos materialistas à interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, e76725, 2021. v. 29, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n1767

TELES, Maria Amélia de Almeida. Heleieth, a ousadia do livre pensar feminista. **Caros Amigos**, Edição especial. São Paulo. 2011. Disponível em:< <http://carosamigos>.

TELES, Maria A. de A. O que diria Heleieth Saffioti (1934-2010), a feminista marxista, pioneira, sobre os dias de hoje?. In MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.) **Os desafios do feminismo marxista na atualidade**. 1. ed. Chapecó, Coleção marxismo21, p. 101-110, 2020.

VERON, Maelly da Silva. Heleieth I. B. Saffioti (1934-2010): contribuições norteadoras para pesquisa sobre violência doméstica e intrefamiliar contra a mulher. 2010. 8º ENEPEX, UFGD, 5º EPEX, UEMS site: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/242.pdf>

VILAÇA, Mônica. Um diálogo com os estudos sobre violência de gênero de Heleieth Saffioti: a produção de conhecimento e a ação profissional militante. **REVISITANDO HELEIETH SAFFIOTI: aportes para pensar a atualidade de seus conceitos**. Revista Política e Trabalho / Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Vol. 1, Ano 38, n. 54 (jan./jun. 2021). João Pessoa, 2021.

PIMENTA, Fabrícia F. Resenha do livro Gênero, Patriarcado, Violência, de Heleieth Saffioti. **Em Tempo de Histórias** - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História PPG-HIS/UnB, n.10, Brasília, 2006

POMPEU, Fernanda. Heleieth Saffioti. In: CHARF, Clara (org.). **Brasileiras – Guerreiras da Paz**. São Paulo: Contexto, 2007.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. A “descoberta” do Segundo Sexo: intelectuais brasileiras e suas aproximações com o feminismo. **Fazendo Gênero**, v. 9, p. 23, 2010.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. A mulher na sociedade de classes: contribuições para uma historiografia feminista. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, p. 11-13, 2021.

VILAÇA, M. . Um diálogo com os estudos sobre violência de gênero de Heleieth Saffioti: a produção de conhecimento e a ação profissional militante. **Revista de ciências sociais**. [S. l.], v. 1, n. 54, p. 67–79, 2021. DOI: [10.22478/ufpb.1517-5901.2021v1n54.56152](https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2021v1n54.56152)

Capítulo 8

As ideias pedagógicas e o projeto educativo proposto por intelectuais colaboradores da revista “O Ensino”.

Isabel Castilho Palhano

Renata Lopes da Silva

Introdução

A partir da presente pesquisa, apontamos que Rousseau,¹ apesar de algumas críticas, foi um pensador de importância na tentativa de avanço modernizante na educação paranaense. “Rousseau foi um pedagogo. [...] A nenhum educador é dado ignorar o livro ‘Emílio’ [...]” (O ENSINO, 1923, p. 150 e 151) no entanto, apesar da crítica classificando o pensador como pedagogo,² Martinez ressalta sua admirável atenção na forma de ensino.

Rousseau – o pedagogo pregador de absurdos admiráveis desejava que o ensino de geografia fosse feito em presença das mesmas realidades geográficas, colhendo a creança pelas mãos dos seus próprios sentidos, os conhecimentos do que seria, e imaginava o seu Emílio viajando, percorrendo, ao lado do mestre inteligente [...] (O ENSINO, 1923, p. 128).

1. Jean-Jacques Rousseau nasceu em 1712, na cidade de Genebra, na Suíça. Apesar de ter nascido no meio rural de uma sociedade conservadora em Genebra, suas ideias levam a reflexões modernas, tratando-se de política e de educação. Filho de um protestante relojoeiro que logo ao nascer fica órfão de mãe. Um dos principais expoentes do Iluminismo, também inspirou ideais de liberdade, influência para a Revolução Francesa (1789), derrubada da monarquia do poder favorecendo a efetivação da democracia moderna. Sua produção intelectual perpassa por situações conturbadas, tendo que se exilar em parte de sua vida. Seu falecimento foi em 1778, em Ermenonville, na França. (SIMPSON, 2009).

2. “O pedagogo é o doutrinador no terreno fácil da teoria” (O ENSINO, 1923, p. 150).

Reconhece, assim, que o trabalho do mestre deveria ser o de conduzir a criança pelas mãos, está na liberdade em que deveria fazer sua própria descoberta. A partir desta adesão do filósofo para fundamentar as reformas de ensino, fica evidente que, para modernizar a educação, deveriam superar a concepção de transmissão autoritária do conhecimento estagnado. “Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o ‘do lado da criança’, considerada não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si. Vejamos na sua obra-prima pedagógica, o *Emílio*” (MANACORDA, 1997, p. 242).

A obra *Emílio*, uma elaboração pedagógica que discute a política, a educação e a ética, no objetivo de fazer da criança um adulto bom, evitando que a criança, no convívio social, adquira vícios e, conseqüentemente, torne-se má, este pressuposto é a base no entendimento de que a criança nasce numa bondade natural. Esta expressão filosófica é resultado do pensamento deste iluminista. Que traz a ideologia ao afirmar que o estado de natureza do homem inicialmente é bom, no entanto, indicando que esse mesmo homem poderá ser corrompido nas relações sociais, na dita civilização (PONTES, 2014).

Martinez, na busca de superar o ensino tradicional de memorização de conhecimentos, os quais eram impostos pelos adultos na relação pedagógica, encontra na obra o *Emílio* respaldo de mudanças metodológica transferindo o centro do ensino para a criança, reconhecendo o princípio do naturalismo. Esse é o fundamento moderno que proporciona espaço de inserção do novo, pois a criança ainda está em formação. No entanto, Rousseau apresenta contradições em suas defesas filosóficas, que, de certa forma, vão refletir nas ações do Inspetor de Ensino.

Naturalismo: fundamento ideológico na consolidação da modernidade nos ideais de martinez na revista O Ensino

Neste princípio de conceber que naturalmente o indivíduo é bom, Rousseau demonstra um fundamento platônico do inatismo. “Quereis ter uma idéia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu” (ROUSSEAU, 1992, p.14). Antes de tudo, o fundamento é que, naturalmente, ao nascer, todos são iguais, com isso, faz-se uma crítica da educação da época a chamando de ridícula e de não pública. “Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios” (ROUSSEAU, 1992, p. 14). Ainda vai além na ênfase, afirmando que, nesta forma de cuidados educativos, tornavam-se perdidos.

Realidade na qual se vivencia em dois extremos político e ideológico. De um lado, a monarquia francesa, sustentada pelos valores e dogmas da Igreja Católica, que exercia uma profunda influência acerca da moral, validade socialmente até então. Por outro lado, o novo homem iluminista, o moderno francês que buscava dar explicação de suas demandas por meio da razão, assim, contrariando a forma dogmática religiosa (ALVES; TOLEDO, 2019). Para o Iluminista as bases da razão são os sentidos perceptivos, estes vão dando informações que chegam à razão intelectual. “Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos” (ROUSSEAU, 1992, p.121).

No entanto, há uma contraposição em Rousseau, ao mesmo tempo em que defendia o inatismo, ao afirmar que a bondade era natural, também defendia o empirismo, ao afirmar que a razão se nutria pelos sentidos. “É preciso uma experiência que não adquiriu, sentimentos que não sentiu, para experimentar a impressão com-

pósita que resulta ao mesmo tempo de todas as sensações” (ROUSSEAU, 1992, p.177). O princípio aristotélico de chegar à verdade conhecendo todas as coisas compreende, necessariamente, que este conhecer seria pela experiência.

Sei somente que a verdade está nas coisas e não em meu espírito que as julga, e quanto menos ponho de mim nos julgamentos mais certo estou de aproximar-me da verdade: assim, a regra de entregar-me ao sentimento mais do que à razão é confirmada pela própria razão (ROUSSEAU, 1992, p. 312).

O princípio comeniano se evidencia nos escritos de Martinez na afirmação de que a criança aprenderia naturalmente pelos sentidos. *“Este é o ensino verdadeiramente proveitoso, aquelle que parte dos conhecimentos que a creança adquiriu pelo exercício natural dos seus sentidos”* (O ENSINO, 1923, p. 126). Para ambos, a lição verbal memorística não é proveitosa na aprendizagem. *“Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber [...]”* (ROUSSEAU, 1992, p.78). Assim, a educação se procede em três dimensões: na primeira, os sentidos se educam pela a natureza; na segunda, o comportamento se molda pela experiência; na terceira, a mente se forma pelo ensino. Ou seja, os verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento que educa a mente.

Ao nascer, o indivíduo está naturalmente desprovido de tudo e, necessariamente, precisa do adulto tanto para alimentar, quanto para manutenção das condições vitais (como proteção e cuidados para se constituir humano).

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo, tudo que não temos ao nascer, de que precisamos adultos, nos é dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educa-

ção das coisas. Cada um de nós é, portanto formado por três espécies de mestres (ROUSSEAU, 1992, p. 10-11).

Para tanto, educar este homem se embasa no fundamento da liberdade e da igualdade. Nestes princípios liberais, a criança diante da oportunidade de aprender deve se deparar com algumas situações de dificuldade, no entanto, o adulto não deve intervir para resolver tal sofrimento. “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma: um bom servidor deve ser robusto. [...] Quanto mais fraco o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte mais obedece. [...] O corpo débil enfraquece a alma” (ROUSSEAU, 1992, p. 31). Ao sofrer para superar a dificuldade, o indivíduo tornaria o corpo mais forte, uma vez mais forte e livre, este corpo não teria medo para enfrentar os desafios da nascente sociedade burguesa. Na filosofia rousseana, o fio condutor perpassa por três sentimentos: primeiro, o amor de si; segundo, o amor próprio; e, como terceiro, a piedade natural. No entanto, estes sentimentos fazem com que o ser volte a si mesmo, já que a educação por meio da natureza levaria a maturidade para o convívio social.

É fundamental observar no percurso educacional a presença desses três sentimentos: amor de si mesmo, amor-próprio e a piedade natural. Rousseau salienta que eles acompanham o homem desde o seu nascimento até a fase adulta. Eles serão determinantes para que o homem atinja o estágio onde se perceba como um ser social, um cidadão (SILVA; ONOFRE, 2017, p. 229).

Neste princípio, o homem não seria a dádiva de Deus, como no pensamento comeniano, aqui, a educação perpassaria por três estágios: o da instrução, o da piedade e o da religião para chegar a Deus (com o qual teria a dívida de sua vida, atribuindo assim, a função da educação, percorrer este caminho para ir até o mesmo). Para Rousseau, a educação seria devolver o homem a si mesmo, o filósofo vai chamar esta educação de negativa, pois, nela, o aluno aprende por si mesmo.

O adulto, no caso, não deve transmitir nenhum saber, no entanto, este deve evitar que o indivíduo entre em contato com influências corruptas e perniciosas atitudes morais da sociedade. O que se deve estimular é a busca por satisfazer naturalmente sua curiosidade em todos os sentidos. Para isso, criam-se situações da vida que proporcionem seu crescimento espontâneo, portanto a educação negativa, no princípio de ser contra qualquer tipo de imposição de normas e conteúdos pré-estabelecidos, sempre foca em coibir o contato de qualquer tipo de ideias perniciosas, ou seja, dos vícios.

Neste princípio de liberdade, o homem seria educado para o trabalho: “Trabalhar é, portanto, um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife” (ROUSSEAU, 1992, p. 214). Na modernização das relações sociais, o trabalho se efetiva pelo fundamento do princípio da liberdade natural. O homem, nascendo com direito da perfeita liberdade e gozo de todos os direitos proporcionados pela lei da natureza, este igual a qualquer outro homem (LOCKE, 1991).

Diante da desvalorização do trabalho causada pela tradição clássica e medieval, este fundamento liberal passa a ser de importância, pois promove o reconhecimento e se transforma num potencial fundador do mundo moderno, que instiga o surgimento da sociedade capitalista. Martinez, em seus escritos na revista O ENSINO, deixa evidente a sintonia de seu pensamento com as ideias de Locke, exaltando-o, para além de filósofo, também como um teórico da educação.

Loock, além de philosopho, foi Pedagogo. E além de Pedagogo foi um educador, porque pondo em pratica as suas doutrinas, comentou as ideias e colheu fructos que o recommendam. Nenhum Pedagogo ou Educador contemporâneo pode-se furtar ao dever de sondar-lhe a essência de suas doutrinas e de pôr em pratica as suas verdades, quer se trate do physico, do intellectual ou do moral (O ENSINO, 1923, p. 151).

Na defesa do Inspetor do Ensino do Paraná, a doutrina do filósofo seria essencial, uma vez assumida como verdades a ser colocadas em prática no processo de reforma, pois renderia frutos na formação física, intelectual e moral. Diante deste fundamento da liberdade natural, a finalidade educacional vai se transformando para atender a nova demanda da organização social.

A atenção à natureza, ao macrocosmo, à sua ordem e à sua riqueza, torna-se agora mais técnica, mais minuciosa, mais científica: metodologicamente mais autônoma e mais consciente do primado da observação e da dedução, assim como metafisicamente mais ousada, apoiada doravante por uma filosofia da natureza que expande seus limites e exalta sua liberdade. [...] Todo esse complexo processo vem também tocar profundamente a educação e a pedagogia, que são por sua vez, radicalmente transformadas tanto no terreno político e religioso como no ético e social, e também no técnico (CAMBI, 1999, p. 244).

Nesta evolução para modernidade, com o avanço da técnica científica, o trabalho passa a ser uma preocupação pedagógica de como preparar para inserção no meio produtivo. Antes, o trabalho era encarado como um castigo, agora, tem outra conotação, este deve voltar para si, como realização humana, passa a ser uma mercadoria nas relações econômicas.

A economia nacional considera o trabalho abstratamente como uma coisa; o trabalho é uma mercadoria: se o preço é alto, a mercadoria é muito procurada; se é baixo, [a mercadoria] é muito oferecida; como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço: o que força a isso é em parte a concorrência entre capitalista e trabalhador, em parte a concorrência entre trabalhadores (MARX, 2010, p. 35-36).

A partir da coisificação como mercadoria, o trabalho cai na concorrência livre pela vaga de emprego. Essa liberdade se apresenta como uma falácia, uma vez que, se a qualificação for especializada, as oportunidades por esta vaga aumentam ou, se não qualificada, perde a possibilidade de realizar a atividade produtiva.

A economia, nesta concepção, assume o trabalho de forma abstrata na regulação imediata da produção e do consumo, ou seja, da abundância e da escassez de bens necessários para o conforto dos que tinham poder aquisitivo.

Essa proporção deve em cada nação ser regulada ou determinada por duas circunstâncias diferentes; primeiro, pela habilidade, destreza e bom senso com os quais seu trabalho for geralmente executado; em segundo lugar, pela proporção entre o número dos que executam trabalho útil e o dos que não executam tal trabalho (SMITH, 1998, p. 11).

Entre a demanda da abundância e da escassez, cada indivíduo, na liberdade natural de resolver suas necessidades existenciais também vai se capacitando, ocupar-se-á no trabalho que lhe for útil. Nesta liberdade natural, o indivíduo se encontra desafiado a resolver problemas que vão surgindo no seu cotidiano.

“Para torna-la mestre, sede aprendiz, e considerai que uma hora de trabalho lhe ensinará mais coisas do que um dia de explicações” (ROUSSEAU, 1992, p. 202). O aprender na prática teria mais eficiência diante daquela memorização mecânica, concordando com Rousseau, Martinez diferencia a pedagogia antiga da nova. *“A primeira nos fornece os problemas para estudar e a nova pedagogia nos dá os processos de estudos”* (O ENSINO, 1924, p. 164).

Na proposta da reforma, a nova pedagogia seria para atender a demanda do trabalho moderno, pois a leitura somente será interessante caso seja útil. “Mas é preciso, ao menos, dirão, que saiba ler. Concordo: é preciso que saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então ela só servirá para aborrecê-lo. [...] O interesse imediato, eis o grande móvel, o único que leva longe e com segurança” (ROUSSEAU, 1992, p.110). Esta utilidade, seria o aspecto motivador do estudante no desejo de conhecer algo novo, caso contrário, a aprendizagem não teria finalidade proveitosa, seria tempo perdido.

Considerações históricas e políticas da pesquisa

A presente pesquisa tem como contexto sócio-histórico a Primeira República (1889-1930) em especial na fundação e constituição ao longo dos anos 1920 da Revista O Ensino que trata-se de uma revista, como já mencionada, publicada pela inspetoria Geral do Ensino do Paraná em destaque temas diversos. O texto de abertura assinado por Levy Saldanha que faz uma homenagem póstuma à Ruy Barbosa fazendo alusão às contribuições do intelectual ao Brasil. A Educação no Paraná de 1920 a 1922 fixa orientação aos professores em sala de aula.

Para tanto, esta pesquisa compreende na Revista O Ensino, qual concepção pedagógica se propagava para a formação de professores no Paraná, na década de 1920, no processo de legitimação do Liberalismo. Neste sentido, a revista O Ensino pode ser uma fonte relevante na História da Educação, por conter conteúdo educacional no período destacado.

A pesquisa bibliográfica documental terá temas centrais como História da Educação do Paraná; concepções pedagógicas e formação didática; Liberalismo no Brasil e Imprensa educacional. A pesquisa documental realizada por levantamento e catalogação da fonte primária a revista O Ensino, no Arquivo Público do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná e repositórios institucionais das Universidades Públicas pretende-se apresentar as discussões sobre a concepção pedagógica no contexto dos anos 1920 em especial nas ideias liberais e na formação docente.

Dessa forma, retomamos na Revista “O Ensino” o tratado que se faz presente, na revista publicada pela Inspetoria Geral do Ensino do Paraná em abril de 1922 a 1924. Apresenta temas diversos, a exemplo, o texto de abertura do ano de 1922, que faz alusão à criação da Inspetoria de Ensino e a reorganização da Escola Normal seguido de um Relatório das ações dos dois últimos anos da Instrução Pública do Paraná. Há orientações para o ensino e para a formação de professores em que enfatiza a educação higiê-

nica para a prevenção de doenças incluindo uma aula na seção Pedagogia Prática.

O estudo sistemático da bibliografia sobre a imprensa e a formação pedagógica, pode revelar contradições sociais, embates, em que as relações históricas são expressas a partir das considerações pedagógicas, concepção de formação didática sobre o entendimento do que é prioritário ao conhecimento na educação escolar. A pesquisa justifica-se no período (1922-1924) de estudo a partir do número de produções científicas sobre a formação de professores e a imprensa serem em dado momento efetivas na Revista “O Ensino”.

A isso, a necessidade de estudos bibliográficos que tem fundamentado a formação de professores e o ensino na história, em que situar no movimento histórico político-legal, as proposições pedagógicas sobre e para a educação escolar podem auxiliar na explicação de princípios educativos, em que categorias e acepções como trabalho, o ensino e o conhecimento escolar tem sido compreendidas em diferentes perspectivas. Consideramos nesta pesquisa, o contexto da história a partir das elaborações teórico-metodológicas concernentes a formação de professores e o ensino, que ganham relevância à medida que a Revista “O Ensino” apresenta reformas educacionais que são pautadas, principalmente a partir de determinações histórico-legais.

A disseminação do liberalismo, no Paraná, no final do século XIX, contou com uma grande aliada, a imprensa. Seus colaboradores, os intelectuais da época, por meio de periódicos (jornais, revistas e boletins) eram os porta vozes dessa ideologia, organizadores e mantenedores da hegemonia da classe a que pertenciam, a burguesia.

A ideologia liberal, indissociável do capitalismo, tem como função justificar essa ordem, que deve ser coesa, pautada no discurso de igualdade, tolerância, liberdade de comércio e também na liberdade de pensamento e de organização, ao mesmo tempo, impõe uma forma de compreender a sociedade sem a devida apreensão das contradições. Cabe ressaltar que esse “[...] educador necessita,

por sua vez, ser educado” (Marx; Engels, 2011, p.41), ou seja, será educado na sociedade existente, na sociedade capitalista, sendo formado nesses moldes, o que contribuirá para a manutenção do já existente. A educação e a imprensa tornaram-se instrumentos eficientes para a ampliação desse contingente.

A compreensão do capital, do mundo do trabalho, em que a formação de professores e o ensino tem se desenvolvido, nas relações com o campo de experiência evidenciado em documentos como a revista “O Ensino” (1922-1924) tem sido articulada compreendendo as propostas marcadas por disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação no país, reforçando a necessidade do entendimento científico, por meio de pesquisas, sobre a que princípios educativos tem sedimentado as concepções pedagógicas, a formação de professores e o ensino.

A partir disso, têm-se princípios educativos centrais aliados as teorias pedagógicas, em que a presente pesquisa delimita-se a partir das múltiplas influências históricas, políticas e sociais, que configuram princípios educativos na educação escolar. Diante disso, o liberalismo, remonta um padrão para a formação de professores e o ensino. A essa discussão alia-se ao tipo de formação humana apresentada como oficial. Para compreender, faz-se necessário apreender no processo histórico de constituição da ideia de uma formação de professores, bem como no seio das proposições contrárias a essa definição de formação.

Diante do exposto, sem ser altamente discutido, há a necessidade de contínuos estudos pois podemos afirmar que a revista “O Ensino” para a formação de professores no Brasil trata-se de uma conjunto de regras para a formação, que apresenta uma lógica capitalista focada nos resultados, que deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional. Soma-se a isso o impacto na organização

pedagógica e didática, na implementação de cursos de formação inicial de professores, bem como nas avaliações de diferentes ordens.

A partir dessas colocações foram elencados questionamentos para apresentação do problema de pesquisa que se deram por meio das reflexões sobre o ensino e a formação de professores em suas limitações históricas e sociais, haja vista, as demandas por novas capacitações técnicas e humanísticas exigidas pelo mundo do trabalho.

O problema desenvolveu-se por intermédio de questões sobre a elaboração da revista “O Ensino” em que outras dúvidas surgiram com relação aos pressupostos que apresentavam-se em uma possível reforma da educação, como: a estrutura da revista “O Ensino”; dos conteúdos e de conhecimentos que foram sendo priorizados na revista “O Ensino”; as concepções de educação, formação de professores de escola, de ensino e conhecimento que são potencialmente apreendidas na Revista “O Ensino”.

Considerando as orientações de ensino de Martinez, na revista O ENSINO, resultantes da reforma educacional paranaense, a qual tem respaldo ideológico no movimento de buscas por mudanças, que culminaram na modernidade. Aprofundando o entendimento destas transformações modernizantes, faz-se necessário explicitar a filosofia de mundo, do contexto histórico que surge a necessidade de um outro modo de vida, ou seja, de outro modo de produção da existência humana. Para isso, torna-se importante, para evidenciar os fundamentos da concepção de ensino de Martinez, chegar à fonte teórica da qual ele se respaldava, como, por exemplo, retomar o pensador Comenius precursor da pedagogia moderna, que produz em meio a um turbilhão de acontecimentos.

Comenius na sua produção pedagógica e filosófica tem como base didática, a aproximação da palavra com a coisa. Entre seus estudos e produções, destacam-se: *Normas para um bom ordenamento das escolas*; *O mundo ilustrado sensíveis*; *Deliberação universal*; *Luz nas trevas*; *Uma só coisa é necessária*; *Caminho da luz*; e a mais conhecida: *a Didática magna*.

Seu método pedagógico foi um instrumento de cunho religioso, respaldado no princípio de que todos, enquanto seres humanos, filhos de Deus, possuíam dentro de si a capacidade de chegar à verdade e, conseqüentemente, a sua salvação junto à glória de Deus, assim, ninguém ficaria excluído. Tal pensamento de Comenius resultou de uma tentativa de unir o racional científico, com a ideia de salvar a alma do pecado, salvação esta que se daria por meio do conhecimento, na incansável busca da verdade, por isso, ensinar o máximo possível a todos, ou seja, a tão conhecida expressão, ensinar tudo a todos. “Quem frequenta as escolas, que nelas permaneça até se tornar um homem instruído, honesto e religioso” (Comênio, 1957, p. 225).

Tal fundamento pedagógico da modernização do ensino se faz presente na defesa em argumentos de Martinez, desta junção da fé e a ciência.

Cabe a nós, brasileiros, o esforço bemdito em prol dessa cruzada. Sejam os defensores da nossa nacionalidade. Saíamos do entorpecimento em que jazemos e de armas em punho e fé no coração, como os antigos trimphadores medievaes, firmemos resolutos nesta terra o ideal que nos bafeja a alma e que nos dá força e alento e risos e esperanças (“O Ensino”, 1922, p. 60).

A fé, a exemplo dos antigos medievais, devia ser usada como arma em prol da luta nacional para o desenvolvimento. “Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados, que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade” (Comênio, 1957, p. 226). Assim, partia da sabedoria desenvolvida pela aprendizagem, no ato de conhecer todas as coisas, mas não se restringiria a este momento, pois avançava na prática da moral, conhecendo e apropriando-se da coisa em si, do aprender fazendo, freando os desejos e as vontades.

Considerações finais

A partir dessa pesquisa, destacamos a importância de questões teórico-metodológicas na produção histórico-educacional brasileira, a isso, as diversas problemáticas emergentes ao ensino, como a sua universalização e a sua ampla apropriação e instrumentalização, como aos estudos da Didática enquanto ciência, que demonstram a necessidade de pesquisas que potencializem a compreensão dos fundamentos, o ensino em suas múltiplas influências, ao objeto de estudo aqui situa-se no ano de 1922 a 1924, sob as edições da Revista O Ensino no Paraná.

Ao atender esta nova demanda das relações de trabalho, também se explicita o acirramento da divisão de classes, quando se defende que os filhos devem seguir as carreiras de seus pais. “A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais: em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno, nem que seja apenas em virtude dos preconceitos que lhe dá” (ROUSSEAU, 1992, p.15). Neste entendimento, ao seguir a vocação de seus pais, era preciso, a rigor, também seguir um ofício com honestidade, “[...] mas lembrai-vos sempre de que não há honestidade sem utilidade” (ROUSSEAU, 1992, p. 217).

Para isso, não é possível conhecimento moral que se alcance fora da experiência própria, partindo deste princípio, a defesa de educar o indivíduo enquanto criança. “Uma criança suportará mudanças que um homem não suporta; as fibras dela, moles, flexíveis, tomam sem esforço as dobras que se lhes impõem; as do homem, mais endurecidas, só com violência mudam as que recebem” (ROUSSEAU, 1992, p.23). Nesta afirmação, a criança se torna moldável facilmente, já o adulto, somente com violência, por isso, a escolarização deveria acontecer na infância, como economia de tempo e esforço.

No entanto, este processo deve ser feito metodologicamente com cuidado rigoroso, conforme a orientação da pedagogia nova. “Em geral, não deveis nunca substituir a coisa pelo sinal, a menos

que vos seja impossível mostra-la, porque o sinal absorve a atenção da criança e a leva a esquecer a coisa representada” (ROUSSEAU, 1992, p.179). A coisa a ser ensinada deve ser mostrada na prática, pois o sinal facilmente será esquecido pela criança.

Nesta nova pedagogia, Martinez deixa, nas suas orientações no impresso pedagógico, como o professor devia proceder as lições de ensino. *“Para isso sera indubitavelmente necessario que o professor não faça de suas lições uma exposição de definições que os meninos pouco assimililam”* (O ENSINO, 1922, p. 63).

Na sala de aula, teria que ter o cuidado de expor definições conceituais acessíveis ao nível de conhecimento das crianças, assuntos de fácil compreensão a seu contexto de vida. *“Na escola antiga os alumnos quebravam a cabeça sobre os compêndios, procurando compreender assumptos”* (O Ensino, 1922, p. 64).

O método recomendado pelo reformador do ensino paranaense seria o de mostrar os assuntos observáveis. *“Pois bem, esse pequenino mundo das suas observações é a base, é o ponto de partida para todas as incursões pelas regiões desconhecidas”* (O Ensino, 1923, p. 125). Os pequenos iriam experimentando o desconhecido, na curiosidade do novo, assim, gradualmente, avançariam, construindo seus conhecimentos.

Martinez se compromete com uma ideologia de desenvolvimento, num discurso respaldado em teóricos da educação, como Rousseau, expressando suas contradições na dicotomia entre o inatismo platônico e o empirismo aristotélico – como também ocorreram estes mesmos dilemas teóricos em Comenius.

No entanto, fica explícito o esforço do reformador em modernizar a educação no Paraná, apesar destes conflitos epistemológicos, a ideologia liberal se evidencia em consonância com o almejado, na busca da implantação do modelo social burguês, por mais que o Paraná fizesse parte da nação brasileira, na qual se efetivou o capitalismo tardio.

Na divisão internacional do trabalho, coube às nações industriais o avanço estratégico e de colocação central de manufatura e comércio. Aos países não-industriais, os chamados periféricos, continua cabendo a função de produtores de matérias-primas oriundos das produções agrícolas.

Nessas circunstâncias, a expansão do capitalismo no Brasil repousará, essencialmente, na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no modo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes do processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primário exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. (OLIVEIRA, 2003, p. 63).

Diante deste contexto, a nação brasileira vai se constituindo em uma economia truncada, permanecendo as relações de trabalho pré-capitalistas. A produção científica não avança, no entanto, os conhecimentos científicos modernizantes eram importados de países de capitalismo maduro, enquanto o país, não tendo opção, vai passando um período histórico da humanidade acessando todo o conhecimento produzido, por outros, resultante de realidades distantes do Brasil, nestas circunstâncias, só resta a condição de explorado.

Referências

ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira; TOLEDO C  zar de Alencar Arnaut de. A pedagogia de Rousseau e sua crítica    educa  o na França do século XVIII. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COM  NIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdu  o, Tradu  o e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Funda  o Lisboa; Calouste Gulbenkian, 1957.

(O) ENSINO. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. **O ensino**: publica  o da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná. Curitiba, 1922.

(O) ENSINO. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. **O ensino**: publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná. Curitiba, 1923.

(O) ENSINO. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. **O ensino**: publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná. Curitiba, 1924.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**: segundo tratado sobre o governo. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Campinas, SP: Editora Cortez, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Hidra 2010.

PONTES, Jorge Marques J. J. Rousseau e o Processo Educacional de Formação do Homem na Sociedade. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, n.3, 2014.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ROUSSEAU, Jean- Jacques, **Emílio ou Da Educação**, R. T. Bertrand Brasil, 1992.

SILVA, Vital Ataíde da; ONOFRE, Joelson Alves. A educação em Rousseau: liberdade como ponto. **Revista RBBA Revista Binacional Brasil Argentina Revista RBBA**. Vitória da Conquista, v.6, n. 2, p.216-230, dez. 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

SIMPSON, M. **Compreender Rousseau**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Capítulo 9

A organização escolar e a educação de imigrantes no Paraná

Vera Lucia Martiniak

Luciana Kubaski Alves

Introdução

A questão central do estudo consistiu em analisar as transformações nas relações de produção e as determinações históricas que influenciaram a criação das primeiras escolas para atendimento das crianças imigrantes europeias, no período de 1854 a 1889. Este estudo apresenta como fio condutor a vinda de imigrantes europeus para o Brasil e a consequente substituição da força de trabalho escravo pelo trabalho assalariado. Neste contexto histórico, a oferta de ensino primário público era precária, deficiente e restrita a uma pequena parcela da população brasileira, ou seja, dos 1.200.000 indivíduos em idade escolar, apenas a décima parte recebia instrução (AZEVEDO, 1958). Assim, as famílias imigrantes que se fixavam nos núcleos coloniais estabelecidos pelo governo paranaense viam-se obrigadas a organizar o ensino para seus filhos, pois, o Estado não investia na construção de escolas primárias para atendimento da população brasileira.

Para empreendimento da análise utilizou-se como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, que busca analisar a realidade do fenômeno estudado de modo a atingir a sua essência, uma vez que “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1995, p. 16). Para alcançar os objetivos propostos foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica utilizando como categorias de análise os termos trabalho, educação e imigra-

ção; pesquisa documental, por meio do levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias, referentes a imigração e escolas de imigrantes e por fim, análise do material coletado, procurando compreender o processo histórico de institucionalização das primeiras escolas étnicas no Paraná.

O texto está estruturado em três seções, sendo que na primeira discute-se o contexto em que se deu a substituição do trabalho escravo pela mão de obra europeia. Na segunda seção apresentam-se as tentativas para organização escolar, diante das dificuldades administrativas e políticas da recém criada província. Por fim, discute-se a constituição das primeiras escolas étnicas criadas pelos imigrantes europeus para atender as necessidades educacionais da colônia.

A vinda dos imigrantes e a substituição do trabalho escravo

A utilização da força de trabalho escravo esteve presente, paralelamente a do trabalho livre, na produção do mate, desde a colheita até o preparo e o fabrico da erva, realizando as tarefas mais árduas e enfrentando longas jornadas de trabalho. Do ponto de vista econômico, a adoção do trabalho escravo tornou-se uma medida rentável para os senhores de engenho bem como para os traficantes, pois nesta perspectiva, o homem escravizado era somente um bem de consumo. “Mas não é somente a força de trabalho que é mercadoria; eles próprios são mercadoria, pois são colocados entre os meios de produção pelos seus proprietários”.(IANNI, 1988, p. 112).

Somando-se a exploração da força de trabalho escrava, as condições de trabalho nos engenhos eram precárias e sofríveis, pois o homem negro “[...] na visão da economia agroexportadora, surge como um animal racional, capaz de realizar basicamente tarefas manuais, a fim de suprir a necessidade de mão-de-obra que até então se apresentava” (ABREU, 2009, p. 51).

Na produção de erva-mate aos poucos foram implantadas novas técnicas de beneficiamento do mate que consequentemente melhoraram a sua qualidade e possibilitaram assim, conquistar os mercados internacionais da Argentina e Uruguai, deixando o Paraguai fora da competição.

É muito possível que o satisfatório crescimento da exportação desse produto tenha beneficiado duplamente a economia de subsistência da região paranaense, pois as populações do interior puderam aumentar sua renda real, dedicando-se à extração da erva, enquanto a urbana, de Curitiba e do litoral, viu expandir, pelo efeito multiplicador, o mercado interno (PADIS, 2006, p. 80).

Com a mecanização dos engenhos e a utilização do motor a vapor, o trabalho escravo foi gradativamente diminuindo. A substituição da força de trabalho foi resultante de mudanças qualitativas na produção ervateira e da renovação tecnológica decorrente do aumento das exportações do produto (IANNI, 1988). Para o trabalho no engenho era necessária qualificação para manuseio das máquinas e isso foi possível a partir do incentivo da imigração europeia, pois a maioria dos fazendeiros acreditava na superioridade do trabalho livre. Por outro lado, havia uma oposição muito forte contra a abolição do trabalho escravo, pois o escravismo foi altamente rentável na medida em que satisfazia os interesses dos proprietários dos meios de produção.

Enquanto que os esforços e recursos foram empregados na atividade ervateira, as demais, como a pecuária, entraram em decadência. Em 1881, o presidente da província, João José Pedrosa salientou a necessidade de instruir o “caipira”¹ com instrumentos e processos aperfeiçoados para que pudesse tirar melhor proveito da terra, utilizando também a agricultura como meio de subsistência.

1. Termo utilizado nas mensagens dos presidentes da província para designar o trabalhador livre que retirava da natureza os meios de sobrevivência, considerado como um indivíduo preguiçoso (Saint-Hilaire, 1979).

Trabalharemos, pois, de modo a propagar o ensino, dando as novas gerações dos districtos ruraes uma boa instrucção agrícola à par da rudimentar, distribuindo-se pelas escolas bons compêndios de agricultura e não apenas os cathecismos, {...}

Favoreçamos a entrada de bons immigrantes, agricultores adiantados, que com o exemplo e resultado do seu trabalho aperfeiçoado, estimulem os nossos lavradores a explorarem novas produções e a abandonarem o seu systema rotineiro, penoso e pouco proficuo (PARANÁ, 1881, p. 32).

Em um contexto marcado pela decadência do regime escravocrata e a dificuldade de suprir a ausência de trabalho livre nas lavouras, o incentivo à imigração europeia passou a ser discutida pelos governantes como solução para os problemas.

O descrédito na força de trabalho nacional favoreceu aos fazendeiros a importação de trabalhadores europeus, que vinham ao Brasil, desprovidos de bens materiais e dispostos a prestarem serviços a preços aviltantes. Para Nagle (1974), a imigração provocou alterações no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas, representando uma nova modalidade de força de trabalho, diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. A chegada dos imigrantes, de vários países, provocou aumento populacional, o que acarretou no aumento do contingente de reserva de mão de obra, formado principalmente por trabalhadores livres e libertos.

Com as transformações do sistema econômico, no qual estão inseridas direta ou indiretamente as comunidades brasileiras, e com as alterações da estrutura demográfica, devidas à interrupção do tráfico, a política imigratória etc., o trabalhador escravo se torna economicamente oneroso, ou inadequado às novas exigências (IANNI, 1988, p.164).

Os governantes paranaenses incentivaram a vinda de imigrantes para a região como alternativa para preencher os espaços desabitados do território (TRINDADE, 2001).

A imigração para o Brasil foi incentivada pelo Governo, particularmente como substituição da mão-de-obra escrava. Assim, a maior parte dos imigrantes foi encaminhada para as lavouras de café, as quais, em razão da sua importância econômica, tinham a maior necessidade de braços para o trabalho. Um número menor de imigrantes foi estabelecido como pequenos proprietários nos núcleos coloniais etnicamente homogêneos, em especial nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo (NASCIMENTO, 2008, p. 41).

O Paraná, ao ser desmembrado da província de São Paulo em 1853, possuía apenas duas cidades, sete vilas e seis freguesias, e contava com cerca de 60 mil habitantes. Logo após a sua autonomia política e administrativa, o governo passou a incentivar o programa de imigração, com objetivo de colonizar as regiões mais afastadas do território paranaense. A Lei de Terras de 1850, em seu artigo 18, estabelecia que o governo poderia mandar vir anualmente um certo número de colonos livres para serem empregados, em estabelecimentos agrícolas, nos trabalhos dirigidos pela administração pública ou na formação de colônias. Na província havia somente duas colônias de imigrantes, uma no litoral, a do Superaguy, e outra no interior, a de Thereza (PARANÁ, 1854).

Em virtude dos fracassos dos primeiros núcleos coloniais o governo paranaense determinou ações para o estabelecimento das famílias imigrantes. Para amenizar as dificuldades determinou que as colônias deveriam estabelecer-se próximas aos centros consumidores e estradas para facilitar o escoamento da produção, além de que os colonos seriam informados quanto às condições das terras oferecidas e nas localidades mais distantes, poderiam ser construídas uma escola e uma igreja.

Essas medidas facilitaram e permitiram a fixação dos novos imigrantes, porém, foi necessário o incentivo para o povoamento de regiões mais afastadas, como os Campos Gerais, Palmeira e Lapa. A colonização desta região teve como característica principal o predomínio de imigrantes conhecidos como russos-alemães, procedentes do Volga.

É este um dos assumptos que na actualidade mais prende a atenção do governo imperial e de todos aquelles que pensam no futuro que está reservado ao nosso paiz. Povoar os nossos immensos e desconhecidos territórios, levar a vida aos sertões onde a acção dos séculos amontoou thesouros de rara valia, e que ali fazem entregues ao esquecimento, eis o grande pensamento em que se fundara todas as aspirações dos brasileiros. (PARANÁ, 1875, p. 21)

Os primeiros grupos de imigrantes que se estabeleceram encontraram dificuldades, como o acesso aos centros urbanos e terras improdutivas, ocasionando o abandono das colônias. As repercussões do fracasso chegaram à Europa e a imigração no Paraná sofreu uma diminuição considerável, sendo retomada somente a partir de 1885 com a política de sociedades de imigração para estimular o processo migratório, centrado num discurso de que a atração à região não era suficiente, mas localizá-lo convenientemente era essencial (PARANÁ, 1884). No ano de 1861 a saída de estrangeiros do Estado do Paraná era superior a entrada: entraram 881 e saíram 889.

Para incentivar a retomada da imigração para o país e principalmente para o Paraná, foram criadas sociedades de imigração em onze localidades da Província: Paranaguá, Curitiba, Superagui, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Campo Largo, Lapa, Ponta Grossa, Castro e Guarapuava.

Essas associações atuaram de modo eficiente e variado na promoção de serviços de imigração, inclusive na propaganda das terras do Paraná para a colonização.

Em virtude, aliás, da intensificação da publicidade, realizada também pelas companhias concessionárias das construções de ferrovias, da abolição da escravidão e da proclamação da República, intensificou-se, nesse período, a entrada de imigrantes no Brasil, oportunidade em que são atingidas as quotas anuais mais elevadas, com mais de duzentos mil imigrantes por ano (BALHANA, 1969, p. 183).

Desta forma, o incentivo à imigração europeia teve um duplo objetivo: a ocupação do vasto território por uma população livre e branca, com a utilização de modernas técnicas agrícolas e o paulatino “branqueamento”² da população brasileira (NASCIMENTO, 2008). O Estado apoiou-se na perspectiva de construir uma nação por meio do aumento da população branca e miscigenação entre imigrantes e população local, promovendo a melhoria dos hábitos e costumes.

O incentivo à imigração quer para a substituição do braço escravo na grande lavoura ou para a colonização, complementavam-se, pois, esperava-se que o imigrante permanecesse no país, quer como colono ou como trabalhador urbano, engrossando o contingente de “operários” nas fábricas das cidades.

As autoridades provinciais conhecedoras da situação decadente das estruturas sócio-econômicas da maioria das áreas do Paraná, alimentaram a esperança de que a introdução de novos contingentes populacionais imigrados proporcionaria condições de mudança e progresso agrários para a Província. Na verdade, a imigração, na expectativa dos seus promotores oficiais, era considerada, já há algum tempo como fator de progresso agrário. (BALHANA, 1969, p.76).

A política oficial de incentivo à imigração permaneceu até 1896 e consistiu no subsídio para o custeio da passagem, no transporte para o local da colônia, doação de lote e auxílio para manutenção nos primeiros meses. A partir de 1896, apenas o terreno era adquirido por preço pequeno e com pagamento a longo prazo.

Infere-se que a imigração no Brasil assumiu aspectos diversos, dependendo da região em que se desenvolveu, dos fins propostos, do sistema de produção, das iniciativas e dos financiamentos. Por todas essas características descritas, a imigração no Sul do país

2. As teorias do branqueamento surgiram baseadas na convicção de que o elemento considerado racionalmente superior” - ou seja, o branco - predominaria nos processos de mistura de raças. O processo de imigração europeia foi um meio de oferecer o processo de branqueamento biológico e cultural da futura população brasileira (VAINFAS, 2002, p. 618).

assumiu um caráter singular, que a diferenciou do processo de imigração na região sudeste.

O Paraná recebeu um grande número de imigrantes de origem polonesa que foram atraídos pela propaganda no exterior. Entretanto, a escolha do território e a implantação de suas colônias, se deu além da propaganda no exterior, também pelo favorecimento do clima e do solo que aqui encontravam de forma muito semelhante ao do sul da Europa.

O estabelecimento de colônias no interior da província garantiu a preservação do espaço territorial, criou ainda, novas rotas de abastecimento e a formação do mercado interno. O atendimento à demanda do mercado interno, com a produção dos núcleos coloniais, influenciou na diversificação de produtos e na busca de novos meios de transportes. A construção de ferrovias tornou-se essencial para o povoamento do território ainda não colonizado no Paraná, favorecendo também a expansão do comércio madeireiro (BALHANNA, 1969). A implantação de ferrovias na Província do Paraná iniciou a partir de 1880, com as obras de construção da Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá, atravessando a Serra do Mar. A indústria madeireira teve grande impulso com o aparecimento de outras ferrovias, que ligavam as regiões da Mata de Araucárias aos portos de Paranaguá. Com o avanço das estradas de ferro o transporte com mulas foi desaparecendo, e a economia voltou-se para a pecuária e para a exploração da madeira.

A vinda dos imigrantes incentivou o processo de urbanização no Paraná e contribuiu para o incremento das atividades agrícolas e comerciais nos Campos Gerais. O território paranaense consistia, ainda, em uma região mal povoada, com sertões desabitados. Os pequenos núcleos existentes eram dispersos e localizados no interior, como os de Guarapuava, Palmas, Rio Negro, Castro e Tibagi, que sofriam constantemente ataques de índios hostis.

O processo de colonização no Paraná obteve bons resultados, uma vez que as repercussões desse processo redundaram na construção de uma economia diversificada, principalmente na re-

gião dos Campos Gerais. Nesta região instalaram-se imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, russos e outros, que formaram colônias nos arredores da cidade. Algumas comunidades organizaram-se na região já urbanizada, inserindo-se no segmento da população que tinha um trabalho vinculado às atividades consideradas urbanas, como a indústria e o comércio.

A organização escolar na Província do Paraná

Depois da emancipação da Comarca de São Paulo a província contava com vinte distritos de instrução pública circunscritos às respectivas povoações: Curitiba, Votuverava, Castro, Jaguariaíva, Tibagi, Ponta Grossa, Guarapuava, Palmas, Rio Negro, Príncipe, Palmeira, Campo Largo, Iguaçu, São José dos Pinhais, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Guaraqueçaba, Paranaguá, Guaratuba (PARANÁ, 1854). No período inicial de organização administrativa a província paranaense contava com cerca de 62 mil habitantes, sendo que destes, 10.189³ estavam na condição de escravos (PARANÁ, 1854).

Por ser uma extensão da economia paulista, a relação com a Comarca, devido à distância, era de descaso e negligência com as necessidades do interior. Apenas uma minoria da população frequentava os cursos de primeiras letras, o ensino secundário era praticamente inexistente e o pouco que havia em Curitiba atendia a demanda local e do interior da Província. A máquina administrativa, recém constituída, foi representada por homens que se dedicavam ao comércio, e um dos desafios dessa elite era atrair os governados para sua administração. A instrução pública foi utilizada para chamar a atenção da população, pois além de o governo conquistar maior visibilidade por meio da educação, teria também mão de obra melhor formada.

3. Na metade do século XVIII a força de trabalho escravo concentrava-se nas zonas cafeeiras e de mineração, sendo que em muitos municípios superava a população livre (COSTA, 1998).

O ensino na Província foi organizado por meio do Regulamento de 1857, que estipulava a criação de escolas públicas e particulares. As primeiras ministravam o ensino gratuito a todos, com exceção das casas de asilo, que atendiam os indigentes; e as segundas eram mantidas por particulares ou associações, sendo habilitadas e inspecionadas pelo governo.

O Regulamento também garantia a obrigatoriedade do ensino como uma das alternativas para a frequência escolar, mas discriminava socialmente os escravizados, que eram proibidos de matricular-se nas escolas. Essa exigência da legislação, de teor aristocrático, refletia os interesses e as necessidades da sociedade da época, uma sociedade baseada na escravidão, para quem a instrução representava apenas um meio para perpetuar a dominação.

Para que fosse cumprida a obrigatoriedade do ensino, estabelecida pelo Regulamento, ficou estipulado que o Estado financiaria os alunos que precisassem de ajuda material, pois de outra forma elas não frequentariam a escola. Os meninos pobres receberiam papel, penas, tintas, livros e compêndios necessários para o ensino. Nas escolas públicas e particulares só seriam admitidos livros autorizados pelo inspetor geral. A fiscalização do ensino primário na Província era exercida por uma comissão de três membros: um nomeado pelo governo da Província e dois pela Câmara Municipal.

Cabe salientar que quando se trata de escolas é pertinente trazer o que se entende por escola pública, pois, segundo Saviani (2013), existem três acepções, e, além disso, o que hoje se entende não se aplica a anos anteriores da história. A primeira acepção explicada pelo autor refere-se ao ensino ministrado coletivamente por meio do método simultâneo, até o final do século XVIII. A segunda diz respeito à escola pública como uma escola de massa, para toda a população, com isso difundiu-se a ideia de organização de sistemas nacionais de ensino, para que a população tivesse acesso ao ensino elementar. A partir de então, veio a escola pública como estatal, que é mantida e organizada pelo Estado, que prevalece até os dias atuais.

Em 1871 um novo regulamento foi decretado, passando a tratar da instrução pública primária e do ensino particular. Estabelecia que a instrução seria gratuita, incluindo no programa a instrução religiosa, que visava às orações e ao catecismo, abrangendo o velho e o novo testamento. Nas escolas do sexo feminino, além das matérias de leitura, caligrafia, gramática, língua nacional e aritmética, seriam ensinados os diversos trabalhos de agulha.

A partir desse quadro educacional bem modesto e precário, nas diversas tentativas de organização da instrução pública na Província do Paraná, por meio da aprovação dos Regulamentos de 1857 e 1871, o ensino paranaense esbarrou em diversas dificuldades. A falta de escolas e de profissionais para seu provimento, os baixos índices de escolarização, os escassos investimentos governamentais no ensino refletiram-se em uma escola elitista, a qual cumpria um papel social de reproduzir a realidade, mantendo a discriminação social e a dominação.

Ao final do governo imperial era possível quantificar as poucas escolas existentes que atendiam a população brasileira. O quadro geral contava com alguns liceus nas capitais, colégios privados instalados nas principais cidades e escolas normais em quantidade insatisfatórias para a formação do magistério. É perceptível o caráter elitista e discriminatório na educação brasileira, o ensino trazia resquícios da época de sua implantação, ou seja, era voltado para o atendimento da elite, sem nenhum compromisso com as classes populares, principalmente filhos de escravizados e imigrantes.

A constituição das escolas étnicas

Assim que se estabeleceram os imigrantes procuraram inserir-se na sociedade, como meio primordial para sua existência e manutenção nas novas terras. Por meio da sua inserção, poderiam manter contato com a população e assim comprar e vender seus produtos. Um dos meios para essa inserção se deu pelo aprendizado da língua portuguesa.

É preciso compreender que a escola pública adquiriu, para os imigrantes alemães, importância muito maior do que na própria Alemanha, pois aqui a escola pública lhes ia administrar o conhecimento do português, instrumento de comunicação do meio em que eram destinados a viver. (WILLEMS, 1980, p. 275).

Entretanto, logo perceberam que o ensino era deficiente, precário e sequer atendia à maioria das crianças brasileiras em idade escolar. Os imigrantes, como em sua terra de origem, consideravam que as autoridades deveriam prover a população com a instalação de escolas públicas nos núcleos coloniais. Com o quadro educacional paranaense desanimador, eles criaram as suas próprias escolas, responsabilizando-se pela instalação e manutenção, tanto do professor quanto da estrutura escolar. Cabe destacar ainda, que as escolas criadas pelos imigrantes atendiam também a população brasileira que residia próximo das colônias.

Conforme registros do Relatório do Presidente da Província (1854), Zacarias de Góes e Vasconcellos estabeleceu-se em 1847, nas terras paranaenses, a colônia de imigrantes franceses fundada pelo médico Dr. João Mauricio Faivre. A Colônia Tereza, designada como forma de homenagear a Imperatriz Tereza Cristina localizava-se no interior da província, às margens do rio Ivaí, a 230 km de Curitiba e era subvencionada pelo estado. Gustavo Rumbler assumiu a direção da colônia após a morte do seu fundador. Em 1861 a colônia contava com 299 habitantes e possuía duas escolas para ambos os sexos com duas professoras nomeadas pelo governo. Também houve na colônia uma escola particular que ofertava aulas de francês, desenhos e trabalhos com agulha.

Nesta colônia a escola funcionou nos primeiros anos após a sua fundação em caráter particular com professores designados pela comunidade e ofereceu aulas de primeiras letras (leitura, escrita e canto).

Após solicitação ao Presidente da província, em 1857, a escola passou a contar com a subvenção do estado e ampliou seu atendimento para 30 alunos. Atendia também, 32 meninos nas aulas de

primeiras letras, regida pelo Francês Felix Antonio Condamine e cerca de 25 meninas, atendidas por D. Vitalina da Rosa, sem utensílios ou móveis para atender as necessidades dos alunos. No ano de 1861 a escola atendeu ainda 32 meninos, entretanto, há um crescimento quantitativo no atendimento feminino, a professora passou a atender 35 meninas.

Em 1852 instalou-se no segundo Distrito de Paranaguá, a Colônia Superagui, fundada por Carlos Perret Gentil, natural da Suíça. A colônia inicialmente foi formada por dez famílias suíças, cinco francesas e duas alemãs, num total de 64 pessoas. Já, em 1856 a colônia contava com 88 famílias e 403 pessoas e até aquele momento não havia uma escola para as crianças da região. Os imigrantes reivindicaram a construção de uma escola e de uma igreja, bem como a vinda de um professor e de um padre. “É aqui ocasião de lembrar-vos uma das necessidades apontadas pelo diretor da colônia do Superagui: reporto-me à criação de uma escola de instrução primaria ali”. (PARANÁ, 1861, p. 5). A partir de 1861 a escola passou a atender somente os meninos, sob a inspeção do Dr. Francisco Ferreira Correa.

Neste contexto, marcado pelas dificuldades de colonização e instalação das colônias o governo paranaense justificou da seguinte forma a ausência de escolas:

A falta de pessoal habilitado para o magistério, apesar das vantagens que o tendes cercado, a dessiminação da pouca população, por um vasto territorio, a falta de meios de uns, e nenhuma importância que outros ligam à cultura da intelligencia, e que os faz distrahir os filhos das scholas [...]. (PARANÁ, 1859, p. 15).

Em 1860 o governo paranaense anunciou a formação da Colônia do Assungui, formada por ingleses, franceses, italianos e alemães, dirigida por Joaquim Pinto de Queiroz Sarmento. Entretanto, a estrutura oferecida aos moradores não correspondia à propaganda divulgada na Europa, conforme relato de uma família inglesa:

Foram enviados para o Assungui onde deram-lhe um telheiro para habitação no qual mal podiam acomodar-se, foram alimentados com feijão e farinha, obtendo carne com intervalos de 2 a 3 semanas. Que nunca recebeu um real do Governo. Que deixou a colônia por conselho do Diretor que estava sem fundos, que não podiam dar trabalho, que não há médico na colônia, que ultimamente foi lhe oferecido um terreno nas matas que ele teria de limpar, conforme o Diretor Geral interino Alexandre Afonso de Carvalho.(PARANÁ, 1873, ofício)

Somente no ano seguinte foi nomeado o professor Carlos Moe-ricofer para “[...] *instruir nas noções das letras [...]*” (PARANÁ, 1861) os filhos dos colonos. O professor manteve-se durante um bom tempo na colônia ensinando os filhos dos colonos. No relatório enviado ao Diretor de Instrução Pública comunica que em 1865 havia 27 alunos matriculados, sendo 22 nacionais e 5 alemães. Ainda, alerta para os problemas enfrentados para a instrução como o índice muito alto de faltas dos alunos, grandes distâncias entre a casa e a escola, a falta de roupas e enfermidades e por fim, a negligência dos pais. No ano seguinte, reiterou a necessidade de construir uma escola pública: “[...] *será preciso uma casa própria para a escola, digna de uma aula pública, que seja soalhada, forrada e branqueada, (...) oferecendo os cômodos necessários para os alunos [...]*” (MIGUEL, 2013, p. 201). Contudo, o número de alunos brasileiros que frequentavam a escola era muito maior que a dos imigrantes.

A análise empreendida nos relatórios de governo demonstrou a necessidade e o interesse para a difusão da instrução pública no Paraná. Entretanto, a disseminação e a organização do ensino não obtiveram êxito, pois esbarraram na falta de investimentos e recursos financeiros necessários para ampliação do atendimento escolar. Para os governantes paranaenses todos os esforços estavam sendo empreendidos em prol da educação paranaense, conforme discurso de Lamenha Lins afirmando que “*Nesta província, é lícito dizê-lo, muito se tem feito em prol da instrução publica.*”(PARANÁ, 1876, p. 42), porém, se os esforços não foram alcançados ainda justificava-se devido aos seguintes motivos: a falta de professores habilitados pela Escola Normal; o desconhecimento das vantagens inerentes da

educação por parte dos pais e a consequente ausência dos alunos e, dentre outras, a ineficaz fiscalização nas regiões distantes do centro urbano (PARANÁ, 1876).

Contudo, os esforços proclamados e envidados em prol da educação não justificavam os resultados alcançados pelo governo. Segundo o relatório de 1876 havia um indivíduo matriculado na escola para cada quatro habitantes, sendo que havia 96 estabelecimentos de ensino primário na província, com 3.183 alunos matriculados e apenas 2.267 frequentando as aulas.

Os resultados apontados indicam as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes para fixação no território paranaense. A maioria das colônias, instaladas no Paraná, estava localizada em regiões desfavoráveis para a plantação e que eram desprezadas geográfica e economicamente pelo governo. Diante das dificuldades impostas os imigrantes precisaram se adaptar com as condições encontradas seja desenvolvendo atividades na colônia, trabalhando na construção de estradas ou nos centros urbanos.

As escolas mantidas pelas colônias imigrantes eram tidas como “perigosas” para a administração pública, portanto, era necessário mantê-las sob a inspeção do estado, principalmente, aquelas que “[...] não tinha ingerência alguma o inspetor da instrução pública da província [...]” (MIGUEL, 2013, p. 347), como o caso da Colônia do Assungui. A justificativa dava-se pela eficácia do seu progresso e sucesso da colonização.

A escolarização das crianças, filhas de imigrantes, se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas, a fim de garantir a aprendizagem da língua nacional.

Considerações finais

Inicialmente, cabe destacar que os imigrantes emigravam de seus países por razões econômicas, ou seja, “porque eram pobres”

(HOBSBAWM, 1982, p. 209). Muitos europeus escolheram a América como destino, sobretudo por questões econômicas e políticas. Muitos imigrantes fugiram das péssimas condições de vida, da proletarização e exploração da força de trabalho e também por questões ideológicas. A imigração europeia ocorreu devido a expropriação dos meios de produção dos trabalhadores ocorrida na Europa e o consequente descontentamento da população que ocasionou a saída de grande parte da população para outras regiões do continente e do ultramar. “A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos”. (MARX e ENGELS, 2001, p.188). Entretanto, muitos foram iludidos e enganados com falsas promessas e propagandas que prometiam terras, acesso à condições e bens materiais. Ao chegarem nas terras brasileiras não lhes restava outra alternativa que não fosse a venda de sua força de trabalho. Muitos precisaram submeter-se aos contratos de parceria com latifundiários que causaram endividamento ou ainda, aceitar o trabalho assalariado nos centros urbanos.

Em relação à educação das crianças imigrantes registra-se uma iniciativa singular de criação de escolas comunitárias de imigrantes, principalmente alemães, italianos, poloneses e japoneses que se estabeleceram em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais. As escolas por eles criadas eram comunitárias e tinham uma conotação fortemente étnica e confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora (KREUTZ, 2000). Neste contexto, as escolas para imigrantes desempenhavam um importante papel na aquisição das primeiras letras, pois, concebiam a instituição escolar como um lugar de civilização do homem, preservação e valorização da cultura estrangeira e como mecanismo para “[...] suprir

a inexistência de escolas mantidas pelo poder público [...]”(LUPORINI, 2006, p. 311).

A análise empreendida nas fontes primárias permite afirmar que a expansão do ensino público no Paraná está ligada a demanda pela construção de escolas nas colônias estrangeiras.

Referências

- ABREU, Y. V. de. **Visões sobre a economia colonial**: a contribuição do negro. Espanha: Eumed.Net, Universidade de Málaga, 2009.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BALHANA, A. P. et al. **História do Paraná**. Paraná: Grafipar, 1969.
- COSTA, E. V. da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era do Capital**: 1848-1875. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 3 ed. 1982.
- IANNI, O. **As metamorfoses do escravo**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUPORINI, T. J. Escolas de imigrantes na região dos Campos Gerais e centro sul do Paraná. In: LOMBARDI, J. C. & MACHADO, M. C. G. & SCHELBAUER, A. (Org.). **Educação em Debate**. Perspectivas, Abordagens e Historiografia. Campinas: Autores Associados; 2006, p. 301 -322.
- MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIGUEL, M. E. B. **Relatórios e ofícios da Instrução Pública do Paraná provincial (1854 a 1869)**. Vitória: SBHE: Virtual Livros. 2013.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Editora da USP, 1974.
- NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PARANÁ. **Relatório do Presidente da Província do Paraná o conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos** na Abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854.

_____. **Relatório do Presidente da Província do Paraná Francisco Liberato de Mattos** na Abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 7 de janeiro de 1859. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1859.

_____. **Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial do Paraná** em 15 de fevereiro de 1875 pelo presidente Araujo Abranches. Curitiba : Typ. Da Viúva Lopes, 1875.

_____. **Relatório apresentado á Assembleia Legislativa do Paraná** no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo presidente da província, doutor Adolpho Lamenha Lins. Província do Paraná, Typ. da Viúva Lopes, 1876.

_____. **Relatório do Presidente da Província apresentado à Assembléa Legislativa do Paraná**, em 16 de fevereiro de 1881, pelo Dr. João José Pedrosa. Curitiba: Ed. Typ. Perseverança - de J. Pinheiro, 1881.

_____. **Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino**. Curitiba: Tip. Da Penitenciária do Estado, 1921.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRINDADE, E. M. de C. & ANDREAZZA, M. L. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VAINFAS, R. (org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Curitiba, PR: Editora dos Professores, 1967.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo: Ed.

Capítulo 10

Intelectuais, imprensa e hegemonia – categorias necessárias para a história da educação

Mario Borges Netto

Maria Cristina Gomes Machado

Introdução

Nesse texto problematizaremos o modo como os intelectuais utilizaram, ao longo da história, da imprensa para divulgar projetos educacionais diversos e se inserir na disputa pela hegemonia. Para tanto, tomamos como base material o debate educacional brasileiro em torno do projeto de lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no período de 1959 a 1961.

O referido debate constituirá o objeto de nosso texto, pois se trata das lutas sociais travadas na sociedade política e na sociedade civil brasileira sobre o processo de constituição e consolidação da escola estatal. Ganha centralidade nesse debate as discussões referentes 1) à natureza que as escolas brasileiras deveriam assumir (caráter público ou privado), 2) ao ensino religioso e 3) à subvenção do Estado às escolas privadas (Barros, 1960). Nesse processo, intelectuais, representantes de diferentes grupos sociais, polarizaram-se em dois grupos fundamentais, a saber, os defensores da escola pública (grupo composto por intelectuais de tendências liberais e socialistas) e os privatistas (formados pelos intelectuais da Igreja Católica e os empresários da educação, proprietários de escolas privadas), os quais disputaram espaços no congresso nacional, nas comissões parlamentares, nos círculos de intelectuais e na imprensa (Buffa, 1979).

Para melhor compreendermos o debate educacional anunciando anteriormente, faremos uso das categorias *intelectuais, impren-*

sa (enquanto aparelho de hegemonia) e *hegemonia* formuladas por Antonio Gramsci (2007). Elencamos essas categorias por entendermos que, na vida social, elas se imbricam e contribuem para a compreensão das ações políticas de intelectuais envolvidos com projetos educacionais de seu tempo e que utilizaram da imprensa como meio de divulgação de ideias e disputas políticas.

O objeto de estudo aqui destacado, qual seja, o debate educacional brasileiro em torno do projeto de LDB, entre os anos de 1959 a 1961, manifestado por intelectuais por meio da imprensa, analisado a partir dessas três categorias por nós elencadas, demonstra que a relação intelectual, imprensa e educação pode ser mediada pela categoria da hegemonia. Isso implica considerar que o debate educacional em tela extrapola o âmbito educacional e assume conotações político-ideológicas, podendo ser entendido como uma expressão da luta de classes. Nesse processo de disputa pela hegemonia, as diferentes classes sociais recorreram aos intelectuais que estavam a seu serviço, os quais utilizaram a imprensa para divulgar e defender projetos e propostas educacionais próprias das classes a que estavam vinculados.

Finalmente, com base nessas considerações, entendemos que essas categorias são importantes para a construção da história da educação, haja vista que elas nos permitem compreender que a ação política dos intelectuais pode ser entendida enquanto resposta às lutas reais travadas pelos homens de seu tempo na produção da sua existência. Portanto, torna-se possível compreender o intelectual na educação e seu pensamento na relação com as suas ações políticas no interior da luta de classes, tendo a imprensa como fonte.

O debate educacional em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61)

As transformações sociais que ocorreram no Brasil na passagem do final do século XIX para o início do século XX desencadearam as discussões sobre a modernização da sociedade e a amplia-

ção da oferta da educação nacional, tendo como referência, aqui, o período que vai até os anos de 1960. Essas transformações suscitaram debates sobre os rumos que o país trilharia em termos econômicos e políticos, para os quais o debate sobre a configuração do sistema de ensino era essencial.

A proposta de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) advém da necessidade de consolidar e dar unidade à regulamentação e estruturação da educação no país. Esse empreendimento é o desdobramento de iniciativas parciais e fragmentadas iniciadas em 1931-32 com os decretos do Ministro da Educação Francisco Campos, que se estende à década de 1940 com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, reconhecida na historiografia como Reforma Capanema.

A necessidade de reorganizar e regulamentar a educação nacional pode ser entendida como uma das diversas demandas de transformações sociais postas pelo processo acelerado de industrialização brasileira, iniciado a partir de 1930. Em unidade à industrialização, pretendia-se criar uma ordem social democrática, por isso, tornou-se imperiosa a democratização das relações políticas e sociais e as conquistas de direitos políticos e benefícios sociais, por parte da classe média e da classe trabalhadora, dentre elas, a expansão da oferta do ensino. Essas e outras transformações institucionais foram importantes componentes das mudanças político-econômicas engendradas pelo país na busca por ingressar na era da civilização industrial (Ianni, 1968).

Para Octávio Ianni (1968), o desenvolvimento econômico, político e social vivido pelo Brasil, simbolizado pela industrialização acelerada, foi o resultado da busca pela autonomia econômica nacional. Para alcançar tal resultado, o país então vivenciou tentativas de rupturas políticas e econômicas internas e externas, mesmo que parciais, entre as duas grandes guerras mundiais e o golpe civil-militar. De acordo com Ianni (1968), essas rupturas podem se configurar de dois modos: 1) revolucionária, quando ocorre a ruptura total, quando altera a estrutura, os fundamentos da sociedade. Há

o rompimento drástico dos vínculos externos e com as formas societárias tradicionais. Geralmente é caracterizada pela ascensão política e econômica de um grupo, ou classe, social; 2) reformista, ou parcial. Esta ocorre quando há mudanças sociais sem alterações nos fundamentos, na estrutura da sociedade. Não implica a substituição, mas a ascensão de outras frações de classes ao poder, do que se pode verificar a recomposição das forças políticas e econômicas de um país diante das mudanças sociais.

No Brasil, as tentativas de rupturas estiveram presentes na história republicana. Desde a sua origem, houve tentativas de modernizar o país e romper com a sua estrutura social senhorial escravocrata e com a economia internacional dominante. Contudo, as forças sociais lideradas pela elite agrária conseguiram frear e diminuir os avanços rumo à autonomia econômica e política do país, caracterizando a ruptura vivida no Brasil como reformista ou parcial.

Para Ianni (1968), as quatro primeiras décadas republicanas foi um período de avanços para o processo de industrialização brasileiro, os quais foram possíveis pelos esforços de alguns grupos sociais progressistas e pelo contexto internacional favorável. As crises internacionais do capitalismo, simbolizadas pelas duas Guerras Mundiais e a crise de 1929, abriram espaços para as economias subdesenvolvidas crescerem, pois modificaram-se as formas pelas quais as nações hegemônicas se relacionavam com as colônias e os países de economias dependentes. Os conflitos entre as nações hegemônicas e o enfraquecimento de umas em face das outras, permitiram à sociedade brasileira realizar tímidas operações de rupturas com a dependência externa e com a ordem social arcaica, por meio do fomento ao processo de industrialização nacional, abrindo novas perspectivas de desenvolvimento econômico e social ao país.

Apesar dos avanços no setor industrial, isso não se deu de forma pacífica. Como vimos, as forças sociais digladiavam para decidir os rumos das mudanças sociais vividas pelo país. Apoiado numa política populista, nos trabalhadores e na classe média, os chefes de Estado conduziram as transformações rumo a uma socie-

dade urbano-industrial, contudo, não sem resistências. O populismo entrava em colapso (Ianni, 1968) e passou de base de sustentação do projeto societário à alvo das reivindicações e ações políticas.

Mesmo diante desse cenário, “[...] para parte da sociedade, era preciso insistir na consolidação destes novos tempos e administrar o atendimento das suas necessidades objetivas” (Sanfelice, 2007, p.548). Decorrente disso, as correlações de forças nesse período ficaram bem estabelecidas, havia um grupo cuja proposta era dar continuidade ao projeto de industrialização independente e economia autônoma. Outro grupo reivindicava o desenvolvimento econômico e industrial sustentado pela associação de capitais, nacionais e estrangeiros. A crescente massa assalariada que, cada vez maior, reivindicava melhor distribuição de recursos, expressos em políticas públicas de cunho sociais, e democratização do acesso aos diversos setores e direitos, dentre eles, a educação.

É esse o cenário em que o debate educacional lança suas raízes. O processo de elaboração de uma LDB foi a expressão da correlação de forças das décadas de 1940 e 1950. O que estava em jogo eram os questionamentos: que tipo de formação humana? Para qual projeto societário? Pensar em um projeto educacional para a nação era responder esses questionamentos. Os rumos da sociedade brasileira era alvo de uma acirrada disputa e o debate educacional a acompanhou, se arrastando desde 1948, quando da elaboração do projeto original da LDB, até 1961, quando da sua aprovação (Saviani, 2006).

A elaboração da LDB foi um encaminhamento garantido na Constituição de 1946. Já em 1947, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani nomeou uma comissão com diversos educadores para elaborar um projeto de lei que resultasse na LDB. Essa comissão contou com os principais nomes que estiveram envolvidos direta, ou indiretamente, com o movimento renovador da educação e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: Lourenço Filho, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. De todos os membros da comissão, a maioria estava em acordo com

a tendência pedagógica escolanovista, exceto dois que eram representantes declarados dos interesses católicos, os intelectuais Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca.

A hegemonia dos escolanovistas na comissão se refletiu nas propostas resultantes dos trabalhos. Desses trabalhos resultou um anteprojeto de inspiração liberal-democrata que deu origem ao projeto de LDB, que em outubro de 1948 foi encaminhado à Câmara Federal. O anteprojeto encontrou resistências às suas propostas, que foram expressas no parecer do relator Gustavo Capanema, em 1949. O impasse se arrastou até o ano de 1951, quando foi arquivado. O debate sobre o anteprojeto tomou vulto novamente a partir de 1956 e voltou a ser discutido na Câmara em 1957.¹ A partir de então, o conflito escola pública *versus* escola privada reaparece e entra na pauta do dia de intelectuais e políticos.

O debate que iniciou no âmbito parlamentar, saiu do Congresso e se alastrou na sociedade civil organizada por meio da imprensa.² Os intelectuais passa então a utilizar das revistas e jornais para manifestarem seus posicionamentos diante do debate. Os privatistas acusavam os defensores da escola pública de atentar contra a família, no que se refere ao seu direito de liberdade de ensino, nesse caso, ao direito dos pais escolherem a educação que julgarem mais adequada aos seus filhos. Ao passo que os defensores da escola pública, denominados genericamente pela historiografia da educação brasileira por liberais, entendiam que os privatistas buscavam a continuidade dos privilégios da Igreja e daqueles que exploravam comercialmente a educação escolar, ação essa que mantinha a educação como um privilégio social.

1. Para maiores detalhes sobre o trâmite do anteprojeto e os debates em torno do mesmo, conferir Saviani (2006).

2. Em novembro de 1956, o deputado padre Fonseca e Silva pronuncia um discurso acusando Anísio Teixeira e Almeida Júnior de se insurgirem contra os interesses das escolas confessionais. Esse episódio irá promover um grande debate entre aqueles que defendem a escola pública e os fautores da escola privada, não pelo episódio em si, mas pelo que ele representou, o confronto de ideias acerca dos rumos da educação nacional. Ver Buffa (1979).

O debate ilustrou as páginas do jornal paulistano *O Estado de São Paulo*. No referido jornal foram publicados dois manifestos distintos, que expressaram ideias opostas, produzidas por grupos de intelectuais adversários. Publicado em 1º de julho de 1959, *Manifesto dos educadores, Mais uma vez convocados*, saiu em defesa da escola pública. Em 26 de julho de 1959, *Manifesto sobre as bases da educação*, em resposta ao primeiro, os educadores de tendência privatistas se defenderam.

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários signatários do Manifesto de 1932³ e vários professores de universidades públicas, o *Manifesto dos educadores, Mais uma vez convocados*, centrava-se na defesa da escola pública. Entendia-se que a escola pública era a única capaz de subtrair as imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso e promover uma educação de base liberal e democrática. Defendia-se uma formação para o trabalho, o desenvolvimento econômico e para o progresso da ciência e da tecnologia, bases da civilização industrial (Manifesto dos Educadores, 1959).

Uma visão de mundo orientava as análises e os encaminhamentos contidos no documento em questão, uma visão da modernização capitalista que o Brasil vivenciou desde os anos de 1930. De acordo com Sanfelice (2007), essa visão modernizadora já se expressara na organização da educação nas reformas Francisco Campos e na Reforma Capanema. Essas reformas já refletiam as mudanças que se buscavam para a educação da sociedade que nascia, diferenciando daquela sociedade rural e escravocrata que a precedera. Nessa perspectiva, a LDB consolidaria a ampliação do controle do Estado sobre a educação e atuando como provedor da educação do povo. Diante disso, a liberdade de ensino se configuraria um risco à esses avanços conquistados no âmbito educacional, qual seja, a expansão quantitativa da oferta de ensino.

3. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

O documento indica que, no Brasil, a liberdade de ensino já foi experimentada, mas em um Brasil muito diferente do contexto em que se colocavam os signatários do Manifesto de 1959 e segundo eles mesmos expressavam: antes, um Brasil de economia rural, organização patrimonialista, pouco diferenciado e com um aparelhamento escolar simples, medíocre, constituído de dois sistemas desarticulados. De um lado o ensino primário, normal e de ofícios, incipientes, para os populares. De outro lado, para as elites, as poucas escolas secundárias e superiores. Hoje, uma sociedade baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a dinâmica da industrialização e urbanização, com um conjunto educacional de estrutura complicada, mais rica em escolas, graus e tipos, em fase crítica de crescimento e reorganização (Sanfelice, 2007, p.549-550).

Por seu turno, os signatários do *Manifesto sobre as bases da educação* defendiam o princípio da liberdade de ensino e o direito da família, enquanto grupo fundamental e modelar dos demais grupos sociais e dos processos educacionais, de escolher a educação de seus filhos. De acordo com o Manifesto, “[...] seus representantes, tais como as associações de pais e seus delegados, [...] têm prioridade na escolha do processo educacional. Portanto, a escola tem de ser instituição com características assemelhadas à família e não à repartição pública”. (Manifesto sobre as Bases da Educação, 1959). Atacava os liberais acusando-os de “[...] através de uma escola neutra e uniformizante, esvaziar de significado espiritual a educação”. (Manifesto sobre as Bases da Educação, 1959). De acordo com o manifesto em destaque, a defesa da laicidade conduziu a civilização ao totalitarismo e ao desamparo espiritual.

De acordo com o *Manifesto sobre as bases da educação*, a liberdade de ensino seria a possibilidade de se exprimirem, em experiências pedagógicas, tipos de educação que atendam, na sua flexibilidade e variedade, a diversidade dos grupos humanos. Por isso, cabe ao Estado, não ao monopólio da educação, mas

[...] o dever de estender a educação a todos. Cumpre-lhe, por isto, facilitar e estimular a iniciativa dos indivíduos e dos grupos sociais, sobretudo pela justa redistribuição dos recursos destinados à educação pelos contribuintes. Quando necessário, deve abrir escolas que, sem deixar de atender às minorias, sejam expressão das aspirações da maioria. Só assim se satisfaz ao verdadeiro conceito de escola pública. Não a que se identifica como escola única para todos independentemente dos recursos financeiros de cada um, a possibilidade de se realizar nas suas aptidões, nas suas vocações e nos seus ideais (Manifesto sobre as Bases da Educação, 1959).

Nota-se disso o aspecto econômico da proposta privatista: recursos públicos para as escolas de iniciativa privada. De acordo com os educadores liberais, tratava-se de uma “[...] inversão radical e pela qual o ensino público seria supletivo às instituições escolares privadas, ficando essas com a garantia dos recursos dos cofres públicos” (Sanfelice, 2007, p.549).

Do exposto, notamos que o debate que se manifestava na imprensa em torno do projeto de educação nacional, era profundo. O conflito na sua essência se dava entre projeto societários distintos, que por sua vez, possuíam suas manifestações educacionais e pedagógicas. De um lado, o grupo que defendia que era preciso insistir na consolidação do projeto modernizador vivenciado pelo país desde 1930, que não se materializara totalmente nos anos de 1950, cujas bases eram uma indústria independente e uma economia autônoma, fundadas nos princípios liberais-burgueses e nos modos de viver e trabalhar capitalista. A educação escolar não podia ficar à margem deste futuro. Confluente a essa proposta, defendia-se a escola pública como expressão de uma “[...] educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos” (Sanfelice, 2007, p.546-547). De outro lado, aqueles que se opunham, “[...] uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela”. (Sanfelice, 2007, p.544). Projeto societário cujas bases se lançavam sobre o capitalis-

mo associado e/ou independente (Ianni, 1968), sob a tutela norte-americana. A proposta educacional desse projeto se manifestava nas reivindicações dos privatistas.

Compreendemos disso que a finalidade primeira do debate em torno da LDB, estava para além dos fins educacionais. A razão de ser desse debate estava em imprimir na Lei princípios que coadunassem com um projeto de sociedade, os quais orientariam todas as instituições educacionais e, conseqüentemente, a formação ali engendrada. Trata-se de garantir que o Estado, por força de Lei, fizesse cumprir a reprodução de determinados princípios, ideias e valores em todas as escolas. Partimos do suposto que o Estado não é neutro, senão um agente político mobilizado pelos grupos hegemônicos para garantir a dominação de classe. Por isso, entendemos que o grupo hegemônico o utiliza, assim como, todos os aparelhos de hegemonia que o compõe para garantir o consenso e a manutenção das relações sociais de produção capitalista. Como nos alerta Antonio Gramsci (2007), os grupos hegemônicos, por meio do Estado, tendem a criar um novo grau de civilização, de acordo com as mudanças impostas pelas necessidades produtivas.

Se cada Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e conseqüentemente de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esse fim (ao lado da escola e outras instituições e atividades) e deve ser elaborado até que esteja conforme a finalidade, que esteja maximamente eficaz e produtivo de resultados positivos [...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” enquanto tende exatamente a criar um novo tipo de nível de civilização (Gramsci, 2007, p.1570, tradução nossa).

Diante disso, intelectuais de diferentes montas, conservadores e intelectuais engajados em organizações políticas de esquerda se debruçaram sobre a análise dos problemas econômicos, políticos e educacionais da sociedade brasileira. Interesses de diferentes grupos e as disputas entre as diferentes classes sociais foram

catalisados por esses intelectuais que passaram a expressar e defender na imprensa os projetos educacionais dos grupos que eles representavam.

Em busca de conclusões – intelectuais e imprensa, uma relação mediada pela luta de classes e a disputa por hegemonia

Do debate educacional manifesto pelo dualismo escola pública *versus* escola privada destacamos a relação entre as categorias intelectuais e imprensa, mediado pela hegemonia. Notamos desse debate, intelectuais de diferentes montas atuando no cenário educacional, em busca de difundir ideias para o grande público na tentativa de garantir o seu apoio e consenso para avançar na disputa pela hegemonia.

A partir da acepção gramsciana, por intelectuais entendemos os sujeitos sociais que assumem papéis de mediadores entre o mundo da produção e o complexo superestrutural (esferas ideológica, cultural, política e jurídica). São os profissionais especializados que desempenham atividades de direção cultural-ideológica com a finalidade de disputar a opinião pública com fim de conquistar consenso e garantir o consentimento ativo das massas. De acordo com Gramsci (2007), os intelectuais não constituem uma classe autônoma, mas são sujeitos vinculados às classes sociais.⁴

Historicamente, as camadas intelectuais assumiram importante papel político-ideológico no processo de disputa pela hegemonia. De acordo com Gramsci (2007), todas as classes sociais que pretendem fazer-se hegemônicas necessitam de uma camada de intelectuais. O referido pensador considera que a hegemonia de um grupo social sobre outro se manifesta, de forma associada e complementar, como dominação material de classe e como direção in-

4. Gramsci (2007) nos alerta que a origem de classe não garante o exercício e a luta política a favor da mesma, pois uma classe pode recrutar dentre os integrantes de outros grupos sociais, a quem confiar a atividade de direção e organização da cultura.

telectual e moral. Nesse sentido, o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e de mediações, cujo objetivo seja a manutenção das relações sociais de produção e da direção político-ideológica dos grupos subalternos pelos grupos hegemônicos.

Se não todos os empreendedores, ao menos uma elite deles deve ter uma capacidade de organizador da sociedade em geral, em todo o seu complexo orgânico de serviços, até do organismo estatal, pela necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou deve possuir pelo menos a capacidade de escolher os “vendedores” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizadora das relações gerais externas à empresa (Gramsci, 2007, p.1513-1514, tradução nossa).

Dessa forma, considera-se que no capitalismo do século XX não haveria organização do poder somente pelo uso da força, pois o processo envolve, além disso, um conjunto de atividades econômico-produtivas, culturais e ideológicas que organizam o consenso e permite a direção de classe. Na disputa por hegemonia, os grupos sociais buscam a conquista de um consenso ativo e direto, de participação e adesão efetiva dos indivíduos dos grupos subalternos nos projetos propostos pela classe hegemônica.

Nesses processos de disputas pelo consenso e pela direção intelectual e moral da sociedade, os grupos sociais que disputam a hegemonia utilizam, para produção e divulgação das visões de mundo, as instituições da sociedade civil, (a educação, a imprensa, a religião, o sindicato, o partido político, dentre outros), denominadas de **aparelhos de hegemonia** (Gramsci, 2007). A partir do pensamento de Gramsci, podemos compreender que a sociedade civil se caracteriza como o lugar em que se disputa e decide a hegemonia, o palco de disputas ideológicas e culturais, no qual se confrontam diversas ideias sobre as questões candentes de uma sociedade, dentre elas, os rumos da economia, das políticas públicas, da educação nacional etc.

Há de se destacar que essas disputas no campo ideológico-cultural são sociais e históricas, isso quer dizer que a condição de classe dos detentores dos meios de produção não garante imediatamente o predomínio de suas ideias no âmbito ideológico-cultural. A afirmação de Karl Marx e Friedrich Engels (1958), de que as ideias dominantes de um tempo são as ideias de sua classe dominante, encontra respaldo na materialidade do capitalismo do século XX, uma vez que a classe dominante mobiliza seus intelectuais para produção e divulgação de seus ideais, por meio dos aparelhos de hegemonia, na disputa pelo consenso. Sua condição de classe os coloca em uma condição privilegiada na disputa pelo Estado e pela hegemonia, o que reforça no campo político e ideológico a sua dominação de classe, a qual é garantida pela propriedade privada dos meios de produção.

Daí a necessidade dos intelectuais nesse processo, já que são eles que catalizam os interesses de classe, a partir dos quais elaboram teorias e ideias que subsidiam a disputa por hegemonia. Eles são centrais, pois são os profissionais especializados da organização da cultura. De acordo com Gramsci (2007), é um erro atribuir essa responsabilidade a todos e quaisquer homens, pois ela requer o conhecimento do tirocínio da função, do funcionamento da superestrutura social. Nas palavras do autor,

É pueril pensar que um “conceito claro”, oportunamente difundido, se insere nas diversas consciências com os mesmos efeitos “organizadores” de clareza difundida: isso é um erro “iluminista”. A capacidade do intelectual de profissão de combinar habilmente a indução e a dedução, de generalizar sem cair no formalismo vazio, de transportar de uma esfera a uma outra de decisão, determinados critérios de discriminação, adaptando-os às novas condições, etc., é uma “especialidade”, uma “qualidade”, não é um dado do vulgar senso comum. Portanto, não basta a premissa da “difusão orgânica por um centro homogêneo de um modo de pensar e operar homogêneo” (Gramsci, 2007, p.2267-2268, tradução nossa).

Nesse sentido, o predomínio das ideias dominantes em um contexto histórico não pode ser entendido como desdobramento imediato da posse privada dos meios de produção. A classe dominante torna suas ideias dominantes à medida que conquista e mantém a hegemonia. O consenso é disputado, em geral a classe dominante sai vitoriosa, contudo, os grupos subalternos tensionam o debate ideológico, contestam as ideias e os projetos societários de interesse das classes dominantes, portanto, não é um processo amistoso e pacífico. Há disputas, porém, não se dá entre iguais, já que a classe trabalhadora não dispõe das mesmas condições econômicas, políticas e culturais dos detentores dos meios de produção.

Disso nota-se que a disputa por hegemonia é um importante elemento analítico para se pensar a história da educação, pois, toda classe social para se tornar classe dominante, antes precisa (e deve) se tornar classe dirigente, por isso, não pode renunciar à disputa pela hegemonia. Isso requer a formação de intelectuais comprometidos com os interesses de classe e, ainda, um trabalho cultural-ideológico paciente e metódico de divulgação e repetição das ideias. Uma repetição que não seja mecânica, senão a contínua adaptação das concepções e conceitos às diversas peculiaridades e tradições culturais presentes na sociedade, apresentando-as em todos os seus aspectos positivos, tal como podemos ver na imprensa quando do debate sobre a LDB nº 4.0324/1961. Para Gramsci (2007),

O trabalho educativo-formativo que um centro homogêneo de cultura desenvolve, a elaboração de uma consciência crítica que ele promove e favorece sobre uma determinada base histórica que contenha as premissas concretas para tais elaborações, não pode se limitar à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria pura ação da “filosofia” do Setecentos [século XVIII]. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve ser a dedução e a indução combinadas, a lógica formal e a dialética, a identificação e a distinção, a demonstração positiva e a destruição do velho. Mas, não no abstrato, mas no concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva (Gramsci, 2007, p.2268, tradução nossa).

A partir da análise do nosso objeto, cotejado com os escritos de Gramsci (2007), fica mais claro os esforços empreendidos pelos intelectuais, de diferentes filiações políticas e teóricas, na imprensa e no Congresso Nacional. Disso podemos compreender que a sua finalidade foi conquistar o consentimento das massas, transformar a força social em força política. Na correlação de forças expressa na sociedade capitalista, os dominados dão consentimento ativo à dominação, que é construída e alimentada pelas classes hegemônicas pelas ações dos intelectuais e por meio dos aparelhos de hegemonia, dentre eles, a imprensa. Por meio desses aparelhos, os intelectuais transmitem um ponto de vista classista como se fosse universal, de todos, e a classe trabalhadora acaba por aderir a essa visão de mundo que não lhe é própria e passa a agir de acordo com ela.

Em outras palavras, a disputa pela hegemonia possui uma base material, assentada na cisão da sociedade em classes sociais e na divisão social do trabalho, mas se manifesta nos campos político, cultural e ideológico. Isso significa que histórica e politicamente a elaboração da autoconsciência crítica de determinada classe social passa pela camada de intelectuais, pois é no campo das ideologias que os homens tomam consciência dos problemas do mundo econômico. Sobre isso, comenta Gramsci:

É de recordar, junto a afirmação de Engels, que a economia somente em “última análises” é a mola da história [...] por unir-se diretamente ao prefácio da Crítica da Economia Política, onde se diz que os homens tornam conscientes dos conflitos que se verificam no mundo econômico sobre o terreno das ideologias (Gramsci, 2007, p.1592, tradução nossa).

Outro ponto a destacar é que a conquista desse consentimento ativo não é mecânica, senão contraditória, dialética, conforme podemos verificar no debate educacional em torno da LDB de 1961. Houve uma disputa de projetos educacionais, da qual o resultado foi a conciliação. Ou seja, por se tratar de dois projetos de formação cujas raízes se lançavam na mesma classe social, por ora re-

presentados por grupos diferentes, a LDB aprovada no Congresso materializou propostas de ambos os grupos, liberais e privatistas (Sanfelice, 2007).

Por isso, julgamos necessário ter cautela na análise dos embates sociais, pois, apesar de classistas, as ideias que os compõem não são monolíticas, mas um agregado de visões de mundo, princípios e valores que variam de acordo com a classe e os grupos sociais que as originaram. Não podemos tomar a luta de classes de modo maniqueísta, bem contra o mal, pois ela se manifesta de diferentes formas entre as classes e seus grupos sociais. A nosso ver, isso não invalida o uso das categorias que aqui expusemos, mas revela a quão contraditória e complexa é a realidade objetiva. O real é contraditório, provisório e, por meio da investigação científica, pode ser apreendido para além de suas manifestações empíricas. Para que possamos conhecê-la para além da aparência, podemos fazer uso das categorias analíticas aqui destacadas, pois elas nos permitem conhecer as regularidades e tendências gerais das relações sociais e de produção que engendram a sociedade e se manifestam na educação.

Referências

- BARROS, R. S. M. (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.
- BUFFA, E. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere** – Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2007.
- MANIFESTO DOS EDUCADORES, mais uma vez convocados. **O Estado de São Paulo**,. São Paulo, 1º de julho de 1959.
- MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO. **O Estado de São Paulo**,. São Paulo, 26 de julho de 1959.
- MARX, K; ENGELS, F. **La ideología alemana**. Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos, 1958.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, 2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Capítulo 11

Educação e gênero em Moçambique: um discurso sobre o N'soondo como fator de desistência escolar da rapariga em Niassa.

Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa

Joaquim Miranda Maloa

Introdução

Educar uma mulher não é um favor, mas sim, uma necessidade urgente, a fim de que ela, por si só, seja protagonista no desenvolvimento da sociedade. Pois, no meio das discriminações ou injustiças contra a mulher, vê-se que ela é naturalmente pacífica e revela a sua capacidade para apaziguar os conflitos, criar um clima de paz e desenvolver a nação. Daí que, tanto os rapazes como as meninas devem ter os mesmos direitos e oportunidades de serem educadas de forma a poderem contribuir de forma igual para o desenvolvimento humano. (Bolacha, Citado Por Bonde, 2020).

Por esta razão, que neste capítulo, pretendemos como objetivo geral, descrever como o ritual de passagem da rapariga da infância para a fase adulta, o *N'soondo* influencia a desistência escolar da rapariga. Como esse processo se manifesta? Quais são os factores? Que discursos socioculturais esta adjacente a esta prática?

Especificamente, vamos refletir sobre essas questões, procurando compreender como é que no contexto histórico, ela se foi construindo, a partir de 1975, com o alcance da independência. Procuramos também analisar a situação da escolarização e da desistência escolar da rapariga, no período em referência, tendo em conta, alguns dados estatísticos disponíveis, onde constatamos com muita tristeza, que particularmente no ensino primário, há muita discre-

pância entre o ingresso de rapazes e de raparigas, sendo o número destas muito aquém do desejado. Esta situação, só tende a piorar a medida que os níveis de ensino vão evoluindo, pois a desistência é acentuada, derivada de vários fatores, quer sociais, culturais, econômicos e políticos.

Porque é uma situação que caracteriza as diferentes zonas de Moçambique, quer urbana ou rural procuramos explicar como é que o Ritual contribui para ocorrência desse fenómeno, tendo em conta, que na zona norte (em particular Niassa), tem um elevado índice de desistência escolar e os rituais constituem um forte elemento cultural, enraizado dentro das comunidades.

O N'soondo no Povo Yao

Segundo Amaral (1990), de acordo com a tradição oral, a tribo Yao é originária de um monte muito alto, sem árvores, situado em Chiconono, no distrito de Muembe, chamado monte Yao. Este povo fala a língua Ciyao.

Em Moçambique, em particular na província de Niassa, actualmente, o povo Yao encontra-se distribuído, segundo António & Omar (2007, p.40), pelos distritos de: Sanga, Lichinga, Mavago, Ngaúma e Mandimba, e uma parte dos distritos de Lago, Majune e Mecula.

Na província de Niassa os Ritos de Iniciação são uma prática que remonta um tempo bastante longínquo, dada a sua importância nas comunidades desta província. São tidos como uma marca socio-cultural, pois são muito importantes na vida destas comunidades. Para Cazeneuve, citado por Dias (2010,p.72), “os ritos de iniciação são práticas que constituem solução para alguns problemas sociais fundamentais, daí que, eles são apreendidos, repetidos e repassados, de indivíduo para indivíduo, de geração a geração”.

Portanto, as cerimónias dos rituais constituem elemento cultural integrante da identidade do povo Yao, assim sendo eles são

transmitidas de geração em geração, usando-se a tradição oral que vai assegurar a preservação desta prática no seio das comunidades locais. Igualmente, tem um papel muito importante, para os pais e encarregados de educação, no sentido de que, depois deles o rapaz ou a rapariga adquire valores considerados fundamentais para uma boa convivência em sociedade, constituindo assim num forte agente de educação tradicional, que muitas vezes substitui a educação escolar.

Breve descrição sobre a realização do N' soondo na comunidade de Massengere.

Os Ritos de Iniciação na comunidade de Massengere dividem-se em dois grupos, sendo o primeiro exclusivamente dos rapazes, conhecido por *djando* e o *n' soondo*, ritual exclusivamente das raparigas. O acampamento montado na comunidade de Massengere, designado *cigwiisyo*, foi previamente preparado por toda a comunidade acolheu 40 pessoas presencialmente no acampamento, sendo vinte e cinco (25) raparigas, dez (10) madrinhas, uma (1) *Nakaanga* (mestre) e quatro (4) *Acitonoombe* (auxiliares da mestra) e 20 pais presentes ocasionalmente no acampamento, totalizando 60 pessoas.

E preciso esclarecer que, o processo de observação foi particularmente efetuado no acampamento feminino, pois de acordo com as regras, pelo facto da pesquisadora ser do sexo feminino, teria o direito apenas de assistir ao ritual feminino.

O ritual teve duração de sensivelmente 45 dias e foi composto por três momentos essenciais: o momento de entrada, marcado por realização de cerimónias tradicionais nas suas famílias, para pedido de proteção à futura iniciada e de invocação dos espíritos dos antepassados designada *sadaka*. Tudo isso antecedido de uma visita e limpeza aos túmulos dos antepassados, durante o período de manhã.

Na tarde do dia da entrada, a pessoa mais velha da linhagem matrilinear fez rezas de pedido de proteção às raparigas. Depois, estas partiram acompanhadas pela mãe à casa do régulo, onde foram colocadas de joelhos para receber *m'bopees* (unção na testa da rapariga com farinha branca misturada com medicamento). Depois das rezas, cada rapariga colocou numa peneira um valor monetário simbólico para a realização da cerimónia de invocação dos antepassados na casa do régulo e saiu, ainda, na companhia da mãe, para o *cigwiisyo* (acampamento onde a rapariga ficará confinada).

A mulher, a quem se confiou o ritual, fez unção na testa de cada rapariga e posteriormente esta foi entregue à *Nakaanga* (mestre, matrona) pela mãe. Este ritual marca a entrada da menina no *nsoondo* para *kuwuumbala* (ser iniciada nos RI).

A segunda parte é o confinamento dentro da casa, onde a mestre vacinou as raparigas contra mau-olhado, doenças, mortes, entre outros males. Este acto denomina-se *kuleembela*. Ao chegarem ao acampamento, as iniciadas tomaram o último banho, pois só voltariam a tomar banho um dia antes da saída do confinamento. A partir desse dia, as raparigas ficaram com a *face* pintada de barro e vestidas apenas de roupa interior. É a mesma roupa interior que vestiram até ao dia de saída do acampamento. Em seguida, iniciou-se a instrução sobre o comportamento que as raparigas deveriam seguir quando saíssem dos RI, já com o estatuto de adultas. Começamos a ver aqui a responsabilidade como um valor inculcado nelas. Alguns ensinamentos são transmitidos por meio de *luaandja* (danças de varrer o pátio que indicam algumas obrigações ligadas, por exemplo, ao trabalho de casa).

Dai por diante, os ensinamentos designados de *itaagué*, feito através da dança, canto (contendo provérbios), dramatização foram assegurados pelas madrinhas, consistiam na transmissão de regras de conduta social (respeitar e cuidar dos pais e as pessoas mais velhas, marido, tios, os deficientes físicos, não roubar, não invadir o quarto dos pais, etc.).

Aproposito dos discursos presente nos rituais, Louro (2010), diz que estes, regulam, normalizam e instauram saberes, que produzem ‘verdades’ tidas como absolutas e indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade que neles, os saberes, acreditam.

No dia da saída, pelas 4 horas, as iniciadas dirigiram-se ao rio para o banho. É lá onde tomaram o pequeno-almoço que as mães levavam, vestiram-se de roupa nova, calçado novo, perucas, pintaram as unhas e fizeram as maquilhagens. Terminados os preparativos, a mestre deu a última instrução, falando dos cuidados a ter com o corpo e a higiene pessoal. O momento de saída foi marcado por desfiles pelas ruas e festejos na comunidade, as jovens segurando nas mãos flores e guarda-chuva, seguiram pelas ruas e ao chegarem às proximidades das suas residências, foram recebidas em grande festa. Nessa reinserção ao convívio familiar, elas podem ou não receber um novo nome, dependendo da decisão dos pais.

Percepções dos pais e encarregados de educação sobre a importância do N’soondo

Os rituais, também desempenham um papel importante na vida dos pais. Conscientes de que a educação dos filhos não depende unicamente dos pais, e que em alguns casos os filhos, acabam assumindo comportamentos tidos como desviantes, os pais recorrem aos ritos de iniciação como meio para ajudá-los a corrigir tais comportamentos e consequentemente a formação de indivíduo dotado de valores.

As comunidades, em nome de respeito, pelos valores tradicionais, não abre mão da prática dos ritos de iniciação, posto que para elas, constituem a sua identidade cultural, ademais, um indivíduo que não tenha passados pelos ritos, mesmo sendo adulto em idade cronológica, ele é considerado ainda uma criança.

Para os pais e encarregados de educação, os Ritos de Iniciação são uma fonte inesgotável de educação tradicional, conforme dis-

se o P1: *eles proporcionam aos seus educandos todo suporte e elementos necessários para uma boa convivência em sociedade*. Na visão destes, os conteúdos proporcionados pela escola não fornecem elementos suficientes que lhes permitam tornar-se um cidadão consciente e ativo na sociedade, daí que ir a escola é dispensável e desnecessária.

Assim eles priorizam o envio dos adolescentes e jovens aos rituais, em tempo letivo, em detrimento de participação nas aulas, dando ênfase a educação tradicional. Portanto a visão estereotipada e preconceituosa dos pais é incompatível com o processo de escolarização, porque estas visões negam a igualdade de gênero e de oportunidades, pois se julga que as raparigas são incapazes, servindo apenas para casar, gerir o lar e os filhos, enquanto que os rapazes são os merecedores da educação formal.

[...] que no ponto de vista dessa sociedade, o futuro da rapariga, não está contemplado no progresso por intermédio do ensino formal, mas sim no futuro que a própria sociedade e as políticas traçaram e que não podem recuar. Ter um lar, marido, filhos, uma família e ajudar os seus pais, são exigências culturais que a fazem membro dessa sociedade. (Lopes, 2017, p.31)

A sobrevalorização da componente educacional proporcionada pelos rituais em detrimento da escola

A educação tradicional para estes, é arma forte para regular o comportamento dos jovens através de transmissão de conhecimento de uma pessoa para outra ou de um grupo para outro, um bem social que contribui para a unidade e coesão da comunidade.

A educação tradicional carrega consigo elementos que possibilitam processo de enculturação, onde os indivíduos tornam-se conscientes de sua cultura e se sentem pertença da mesma (Martinez, 2003). Dotando assim as raparigas de modelos comportamentais desejados a nível familiar e social, trazendo consigo novas maneiras de ser e estar.

As comunidades, em nome de respeito, pelos valores tradicionais, não abre mão da prática dos ritos de iniciação, posto que para elas, constituem a sua identidade cultural, ademais, uma rapariga que não tenha passados pelos ritos, mesmo sendo adulto em idade cronológica, ele é considerado ainda uma criança, de acordo com uma M1, entrevistada, que designamos de M1, por motivos de anonimato. P4, afirmou que: *para mim é preferível mandar minha filha ir aprender com as matronas, do que com professores de mau comportamento*. Tal afirmação, demonstra por um lado a confiança na educação ritual e desconfiança no ensino formal oferecido pelas escolas.

❖ A realização dos N'soondo durante o período letivo

O período de realização dos rituais é fruto da combinação dos vários intervenientes, desde o régulo, anciãos, pais e mestres. Estes optam pelos meses de Junho, Julho, Agosto e ainda Outubro e Novembro, justificados pelo tempo da colheita e de abundância alimentar para se realizar condignamente esta cerimónia, que pelo seu carácter é dispendiosa e exige certa preparação. Porém, neste período escolhido, estas adolescentes e jovens se encontram no período letivo e são bruscamente arrancadas das aulas e submetidas às cerimónias.

Com base nas observações e nas entrevistas feitas no acampamento e durante o retorno as aulas, vários aspectos foram verificados, sendo que a desistência escolar foi um aspecto observado, pois das 25 iniciadas, apenas 10 retornaram a escola e as outras 15 permaneceram em casa. As 15 raparigas justificaram que perderam muita matéria e que não valeria a pena voltar a escola, pois já se sentiam reprovadas, assim atesta R1 quando diz que : *voltei a escola, senti dificuldade em entender as matérias, por isso desisti* e R2 acrescenta que: *fui marcada muitas faltas, por isso desisti*. Estes breves trechos retratam o drama vivido nas escolas, durante e após o termino dos Ritos de Iniciação.

Considerações finais

A igualdade e equidade de género no acesso à educação em Moçambique constituem ainda um desafio, pois, não obstante os esforços realizados, ainda existem empecilhos para que haja uma real igualdade e equidade de género, alguns dos quais relacionados com fatores culturais que conduzem às raparigas a desistência escolar e ainda a facto de os pais priorizarem a educação dos rapazes em detrimento das raparigas, agudizam esta situação. Apesar de o país ter registado avanços no acesso à educação da rapariga, a maioria das crianças fora da escola é do sexo feminino e as medidas adoptadas para garantir que as crianças, principalmente as raparigas, concluam o ensino básico não têm tido a eficácia prevista, pois das experiências vivenciadas, demonstram claramente que a desistência escolar da rapariga, é um problema com barbas brancas, desde a independência até aos nossos dias, apesar das reformas constantes no sistema educativo e as inúmeras estratégias de retenção da rapariga na escola.

Acreditamos que a resposta, passa necessariamente pela ligação escola-comunidade, a partir da atribuição dos papéis a desempenhar e o estabelecimento de uma relação de complementaridade. Portanto, é pertinente afirmar que enquanto a escola traçar as suas regras e planos unilateralmente, ignorando a existência comunidade e a comunidade por sua vez, ignorar a presença da escola, o fenómeno de desistência escolar será acentuado.

Referências

ANTONIO, Emanuel Meque. **Reforma do Estado e direito a educação básica em Moçambique**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo. 2014.

ÁRABE, Domingos; UAME, Francisco; TEIMOSO, Agostinho Rosário; JOÃO, António dos Santos; GOMUNDANHE, Almeida Meque. Análise da evolução do sistema educativo em Moçambique: reformas, características, constrangimentos e desafios. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e14265, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.14265>.

ALFANE, Rufino. **Ritos de Iniciação, Igreja Católica e Poder Político: Algumas chegadas sobre o seu papel na educação não formal**: O caso do Posto Administrativo de Netia. 1995. Monografia em história. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Universidade Eduardo Mondlane Maputo, 1995.

AMARAL, Manuel. **O Povo Yao**: Subsídios para o Estudo de um Povo do Noroeste de Moçambique. Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical, 1990.

ANTÓNIO, Alberto; OMAR, Luís Lúcio. **Alguns Usos e Costumes Matrimoniais dos Povos Yao e Nyanja da Província do Niassa**. Lichinga: ARPAC, 2007.

IBRAIMO, Mahomed Nazir. **O conselho de escola como espaço de participação da comunidade**. Tese de Doutorado Porto: UCP-FEP, 2014.

BONDE, Rui Amadeu. **Política de acesso à educação de raparigas em Moçambique. Uma questão de gênero**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.261-277.

CASTIANO, Jose e NGOENHA, Severino. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique**. Maputo, sn, 2005.

CULLER, Jonathan. **Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pos-estruturalismo**. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997.

DADE, Felisberto. **“Likumbi e Ngomma”**: Um Estudo Sobre a Reprodução Cultural dos Macondes. Monografia em Sociologia. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo, 2012. Disponível em 196.3.97.216. handle>browse>value, arquivo capturado em 06 de Junho de 2015

DIAS, Patrícia Correia. **Ritos e Rituais-Vida, Morte e Marcas Corporais**: A importância desses símbolos para a sociedade, 2010.

FUNGULANE, Alberto et al. **A educação tradicional em Moçambique. Estudo de caso dos ritos de iniciação em Cabo Delgado**. Pemba: Arquivo do Patrimônio Cultural, 1997.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (UNICENTRO)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Dr. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a. Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a. Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

Ms. Álvaro Daniel Costa (UNIOESTE)

