

Educação no passado e no presente:

saberes, instituições e tecnologias



Daniela Alves de Alves
Rita de Cássia de Souza
(organizadoras)

O
GÊNIO
CRIADOR

 Departamento de
Educação
UFV

PPGE
UFV

Direção Editorial: Cleusa Kazue sakamoto
Revisão Geral: Rodrigo de Moura Oliveira
Revisão de Texto: Danilo Moreira
Diagramação: Ricardo Bastos Smith
Capa: Danilo Alves

Conselho Editorial

Maria Aparecida de Aquino – Universidade de São Paulo
Maria Isabel da Silva Leme – Universidade de São Paulo
Miguel Mafhoud – Universidade Federal de Minas Gerais
Renato Bulcão de Moraes – Universidade Paulista
Tania Mendes de Oxilia Dávalos – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

Apoio e investimento da UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Reitor: Demetrius David da Silva
Vice-reitora: Rejane Nascentes
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
Diretor: Odemir Vieira Baêta
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Chefe de Departamento: Arthur Meucci
Coordenador do PPGE: Eduardo Simonini Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educação no passado e no presente : saberes, instituições e tecnologias [livro eletrônico] / organizado por Daniela Alves de Alves, Rita de Cássia de Souza. -- São Paulo: Gênio Criador, 2020.
348 p.

Bibliografia
ISBN 978-65-86142-16-7 (e-book)

1. Educação - Brasil - História 2. Educação - Aspectos sociais 3. Educação - Tecnologia I. Alves, Daniela Alves de II. Souza, Rita de Cássia

20-4544

CDD 370.981

1ª edição, 2020

© Gênio Criador Editora - 2020
Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804
Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001
<<http://geniociador.com.br>>

ISBN: 978-65-86142-16-7

SUMÁRIO

Prefácio 5

Apresentação 10

Parte I: Saberes, instituições e suas histórias

Capítulo 1 > A instrução escolar em Ponte Nova nos anos iniciais da República (1889-1906): expansão das oportunidades de escolarização? 20
Laís Aparecida dos Reis Maia e Denilson Santos de Azevedo

Capítulo 2 > Uma história do Centro de Treinamento para professores rurais em Viçosa-MG 45
Roberta Aparecida da Silva e Rita de Cássia de Souza

Capítulo 3 > Mulheres e vida pública em Viçosa no início do século XX 74
Monalisa Aparecida do Carmo e Anderson da Cunha Baía

Capítulo 4 > Convênios internacionais na Universidade Federal de Viçosa antes de sua federalização (1926-1969) 100
Viviane Carla de Souza Pires Muniz e Rita de Cássia de Souza

Capítulo 5 > O milagre de uma escola: narrando a trajetória da construção de uma creche revelada por inspiração divina 126
Cíntia Castro Monteiro e Eduardo Simonini

Parte II: Conhecimento científico, corpo, gênero e raça

Capítulo 6 > O movimento e a educação: a constituição de um campo denominado Educação Física e os investimentos de intelectuais na sua inserção no Brasil (1883-1939) 149
Paula Bárbara Miranda Camilo e Anderson da Cunha Baía

Capítulo 7 > Produção de feminilidades em uma república estudantil..... 178

Ludmilla Carneiro Araújo e Eduardo Simonini

Capítulo 8 > Gênero, raça e classe: tramas interseccionais na trajetória de vida de uma mulher negra.....204

Priscila Daniele Ladeira, Heloísa Raimunda Herneck e Maria Simone Euclides

Capítulo 9 > Relação entre corpo, gênero e sexualidade: um estudo exploratório de imagens do livro didático de Biologia 233

Rayssa de Cássia Almeida Remídio e Daniela Alves de Alves

Parte III: Tecnologias na Educação

Capítulo 10 > “Não é tudo que se faz numa escola que pode ser postado”: a importância do ver e ser visto no Facebook 271

Rita Alice de Carvalho Lopes e Heloísa Raimunda Herneck

Capítulo 11 > Relações interativas contemporâneas produzidas a partir da utilização das tecnologias digitais..... 297

Mariana Toledo Lima e Silvana Claudia dos Santos

Capítulo 12 > Os usos das tecnologias digitais nas licenciaturas em Matemática a distância em Minas Gerais 321

June Rodrigues Pereira Campos e Silvana Claudia dos Santos

PREFÁCIO

Quando escrevo essa apresentação, linhas de tensão e de imprevisibilidade assolam a rotina mundial através da pandemia do coronavírus (Sars-COV2). Estamos confinados em casa, lutando coletivamente contra o óbito de todos e o nosso próprio, na expectativa de não sobrecarregar o sistema público de saúde, não nos contaminarmos e não contaminarmos outras pessoas. Nunca sentimos tão concretamente os efeitos da globalização, dessa vez com a disseminação em escala planetária do perigo da morte, com a interrupção de nossos cotidianos e ritmos de nos colocarmos no mundo. Estamos perdidos e amedrontados, tentando manter uma atmosfera de normalidade a todo custo. Além dessa imensa ruptura causada pela doença Covid-19, verdadeira tragédia, estamos vivendo já há algum tempo, um ataque gradativo e constante à educação e aos professores em nosso país, cada vez mais vigiados, controlados e perseguidos. A educação torna-se cada vez mais temida em sua capacidade de criar mundos, de fazer pensar, de ver de fora, embora ainda se sustente em um modo reprodutivo e homogeneizante, almejando tratar “todos os alunos como se fossem um só”, como afirma o professor da Universidade de Lisboa, Jorge Ramos do Ó (Ó, 2018, p. 6).

Já que falamos de nossa antiga metrópole, desde que fomos colonizados pelos portugueses, ocupamos um lugar de submissão e de inferioridade em vários âmbitos: econômico, social e também de produção de conhecimento. Desde essa época, seguimos sedimentando uma reprodução de mentalidades, hábitos e pensamentos, centrados inicialmente na Europa, para em seguida termos como referência os Estados Unidos, de

forma tal que alguns brasileiros desejam ser americanos. Assim, sustentamos uma colonialidade do poder de nos expressarmos na universalização de modelos dominantes. Na busca de fazer valer os atravessamentos históricos e o saber local, dando visibilidade aos seus estudos e contribuindo, de fato, com a realidade em que estão inseridos, o grupo de pesquisadores que fez esse livro assegura deslocamentos para que nossas produções de conhecimento e nossas narrativas não sejam silenciadas por nós mesmos. Esse é o desafio: produzir pesquisas que se fazem na transversalização dos modelos e das forças singulares e locais para a concretização de um modo vivo de fazer ciência, esquivando-se da passividade e do assujeitamento.

Para dar voz, gostaria de dialogar com Michel Foucault, o filósofo das relações de poder no cotidiano. O seu pensamento aponta o tempo todo para a importância de uma problematização crítica do presente, pois é a partir da crítica que podemos engendrar ultrapassagens. “A crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles. [...]. Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível.” (FOUCAULT, 2005, p. 347).

Então vamos lá, no rumo das ultrapassagens. As ultrapassagens são necessárias, porque as barreiras com as quais iniciei esse texto não são intransponíveis e podemos sim apostar nas forças da vida que nos ligam poderosamente, investir em processos de subjetivação que nos tornem distintos e abertos para a diferença. Para isso precisamos criticar os efeitos de nossos saberes e ativar nosso poder-potência, como denominam Gilles Deleuze e Félix Guattari. Neste contexto, uma das vias para que este percurso se faça, é a educação. Educar é cuidar da potência que também nos constitui,

não ensinar quem não sabe, conservando a condição incapaz do outro de forma a manter a hierarquia que o fragiliza e torna o professor supostamente “sábio”. Não é esta a força a que estamos sendo convidados a nos agenciar. Interessa-nos, sim, multiplicar os encontros que ampliam as conexões agenciadoras de mais potência de vida, de invenção e que rompem com circuitos repetitivos e vulnerabilizantes. Estamos sendo desafiados a enfrentar o que nos domina, o que atrela nossa potência ao capital somente, o que tenta deglutir nossa diferença para nos tornar iguais, para, então, gerar outras atmosferas, criar mundos e deixar circular afetos que não sejam controlados. Frente à submissão e à morte temos nós mesmos.

Nesse cenário, a educação é um direito fundamental e é essencial para alavancar processos sociais mais arejados e democráticos, caminhando lado a lado, com construções de saídas para além da primazia da esfera econômica, da exclusão e da precarização das relações sociais, climáticas, ecológicas, dentre outras. Na tessitura de conhecimentos, tecnologias, instituições e atores, como propõe este livro, precisamos apostar no coletivo, no que estar por vir para combater a violência do vírus, a crueldade da naturalização da desigualdade em nosso país, a bestialidade da hierarquia entre saberes, entre classes sociais, gêneros ou raças sustentadas por nossas heranças patriarcais e escravocratas, muitas vezes negadas, mas que nos constituem. Para isso, entendo que carecemos de estar atentos à reprodução de relações hierárquicas e empobrecedoras, seja entre a cidade cosmopolita e o interior do estado, entre disciplinas, entre professores e alunos, seja entre nós mesmos, para que o educar se faça entre múltiplas dimensões de subjetivação. Esse plano de experiência compartilhada permite a todos refletir e combinar conhecimento e

cotidiano, teoria e prática, associar diferenças. Mais do que respostas e soluções, educar é uma experiência de problematização, de criação de problemas, necessária para todo processo de formação seja na universidade, seja na educação básica, uma vez que a aprendizagem inventiva é outra maneira de entrar em relação com o mundo e com nós mesmos. Não devemos naturalizar os problemas da escola e tampouco do mundo que produziu essa pandemia, como se fossem dados, para não se pensar, mas sim ver como essas questões são produzidas e que possibilidades temos aí. Nesse processo é preciso explorar sempre que possível os dispositivos coletivos, sobretudo em um momento em que modos de subjetivação estão sendo produzidos a partir da polarização, da lógica binária de verdades e destituições. Andamos extenuados, em uma sociedade que vive a pandemia não só do vírus, mas de certezas em meio aos medos de se expressar, de falar, de pensar, de morrer.

Neste instante somos convidados a deslocar para não se sabe onde. Contudo, sabemos que somos humanos e não podemos maltratar a vida no que ela tem de mais potente: sua capacidade de inventar. Precisamos de estudos que se liguem ao presente e ao cotidiano para construir outra sociedade, que seja menos fruto das injustiças sociais, da miséria, da segregação. É nessa direção que convido o leitor a arriscar-se.

Boa leitura!

Roberta Carvalho Romagnoli¹

¹ Pós-doutora em Análise Institucional pela Universidade Cergy-Pontoise (França), doutora em Psicologia Clínica pela PUC SP, mestra em Psicologia Social pela UFMG, professora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas, pesquisadora do CNPq e da Fapemig, psicóloga.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (Coleção Ditos e Escritos II), 2005, p. 335-351.

Ó, Jorge Ramos do. Novos ares e o desgoverno da escola: traçados histórico-genealógicos e a poética do hoje-amanhã. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 70(spe), 2018, p. 06-19.

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma produção da linha de pesquisa *Educação, Instituições, Memória e Subjetividade* do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Viçosa, com apoio financeiro para publicação do CCH (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) e do DPE (Departamento de Educação), aos quais agradecemos.

As atividades do Programa de Pós-Graduação tiveram início em março de 2009 com a primeira dissertação de Mestrado defendida em 2011. Desde então, as investigações conduzidas nas três linhas de pesquisa do Departamento têm contribuído sobremaneira para o incremento do conhecimento sobre a realidade da educação no Brasil, e em Minas Gerais. Especificamente, a linha *Educação, Instituições, Memória e Subjetividade* reúne atualmente sete professores/as com diferentes áreas de formação inicial, envolvidos em pesquisas relacionadas à educação. Nesta linha, os/as pesquisadores/as se dedicam a estudos e pesquisas sobre questões referentes à produção de subjetividade, estudos nos cotidianos, processos instituintes, tempo, memórias, culturas e tecnologias envolvendo processos educativos formais e não-formais em diferentes instituições. Nos interessa conhecer os modos de construção da experiência de realidade em sua complexidade – nos aspectos históricos, políticos, tecnológicos, sociais e emocionais – problematizando diferentes, e muitas vezes singulares, modos de existir nos cotidianos das práticas educativas.

Os trabalhos aqui apresentados são frutos, na sua maioria, de dissertações de mestrado defendidas nos

últimos anos no Programa. Por fim, e não menos importante, cabe o registro histórico de que este livro foi finalizado durante a pandemia de coronavírus e que, neste contexto, a ciência se mostra o melhor antídoto para solucionar os problemas das democracias modernas, especialmente aqueles que afetam os direitos sociais de todas as populações do mundo, a saúde, a educação e a renda.

Foi selecionada, para esta obra, uma amostra das pesquisas realizadas pelo grupo de docentes e discentes desta linha, priorizando trabalhos que contribuem para a compreensão da história de algumas instituições educacionais e dos atores envolvidos na educação, especialmente, mas não exclusivamente, na região da Zona da Mata de Minas Gerais. Cabe dizer que o conhecimento de processos sociais empíricos, localizados no espaço regional, por um lado responde a uma demanda social de contribuição com a produção do conhecimento sobre a realidade local, por outro lado corresponde a uma visão não universalista da pesquisa científica.

A leitura dos treze capítulos que compõem esta obra é independente, mas, para uma melhor organização das temáticas, o livro foi dividido em três partes. A primeira, denominada **Saberes, instituições e suas histórias** reúne pesquisas de caráter histórico, a segunda traz pesquisas que abordam **Conhecimento científico, corpo, gênero e raça** na educação e, por fim, a terceira parte é composta por pesquisas relacionadas a **Tecnologias na educação**.

A **Primeira Parte** do livro têm início com o capítulo, de Laís Aparecida dos Reis Maia e Denilson Santos de Azevedo, intitulado *A instrução escolar em Ponte Nova nos anos iniciais da República (1889-1906): expansão das oportunidades de escolarização?* que mapeia e

investiga o processo de ampliação de oportunidades escolares no município de Ponte Nova, Estado de Minas Gerais, no período inicial da República no Brasil, marcado pela descentralização política-administrativa dos governos tanto em âmbito nacional, estadual e municipal. O texto analisa o papel do município de Ponte Nova e dos seus principais distritos na criação de cadeiras de instrução primária, procurando identificar os anos e os locais de instalação destas salas, os docentes providos para esta função, bem como sua organização e fiscalização, utilizando para isto, fontes primárias e secundárias.

Os capítulos seguintes abordam mais especificamente a educação de mulheres. O capítulo 2 *Uma história do Centro de Treinamento para professores rurais em Viçosa-MG*, de autoria de Roberta Aparecida da Silva e Rita de Cássia de Souza, conta um pouco da história e do cotidiano desta instituição que funcionava em período integral e recebia professores que atuavam nas escolas primárias da zona rural da cidade e região, na sua maioria mulheres. O objetivo do Centro era formar professores rurais leigos que já atuavam, oferecendo novas técnicas e métodos de trabalho relacionados não só à escola, mas também ao desenvolvimento da comunidade como um todo. O texto mobiliza as memórias dos entrevistados e os noticiários da época para descrever aspectos relacionados ao curso, às suas especificidades e ao cotidiano dessa instituição.

O estudo do capítulo 3, *Mulheres e vida pública em Viçosa no início do século XX*, de Monalisa Aparecida do Carmo e Anderson da Cunha Baía, procurou identificar, a partir das instituições educacionais, a presença das mulheres nos espaços públicos em Viçosa-MG durante o início do século XX. No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a autorização para que as mulheres da

elite frequentassem espaços públicos, historicamente definidos como masculinos, enfrentou resistências de diversas ordens e em Viçosa-MG, não foi diferente. As fontes para esse estudo foram documentos institucionais - atas, informativos, estatutos, relatórios anuais e jornais - que apontaram a inserção feminina em diversos âmbitos institucionais. Os autores apontam que, mesmo com ocupação de diferentes espaços institucionais, voltados à manutenção da dominação masculina, foi possível observar a construção das redes de aproximação entre homens e mulheres que permeavam a vida pública. Diversos eventos de socialização da vida pública permitiram que as mulheres conquistassem gradativamente diversos espaços, dentre eles o acesso ao ensino superior.

Em *Convênios internacionais na Universidade Federal de Viçosa antes de sua federalização (1926-1969)*, Viviane Carla de Souza Pires Muniz e Rita de Cássia de Souza analisam a atuação de algumas entidades estadunidenses como *United States Agency for International Development* (USAID), Aliança para o Progresso, Fundação Rockefeller e Fundação Ford que investiram em doações e financiamentos na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Em 1958 foi firmado um convênio entre a então UREMG (Universidade Rural do Estado de Minas Gerais) e a *Purdue University*, abrindo espaço para que outras agências governamentais, não governamentais e privadas dos Estados Unidos atuassem junto à instituição na concessão de recursos financeiros para investimentos em áreas consideradas prioritárias na Universidade, como a melhoria da infraestrutura e apoio ao desenvolvimento de novas pesquisas na área agrícola. Estes convênios eram o resultado de articulações entre os anseios de modernização da

agricultura brasileira e os interesses dos Estados Unidos em expandir seus domínios econômicos e culturais.

No Capítulo 5, *O milagre de uma escola: narrando a trajetória da construção de uma creche revelada por inspiração divina*, Cíntia Castro Monteiro e Eduardo Simonini têm como proposta narrar a vida de duas mulheres que, ao lidar com aparições da Virgem Maria na cidade de Muriaé-MG, decidem construir uma escola sob a orientação direta da Virgem. O artigo coloca em discussão os processos de subjetivação que atravessam não apenas as diretrizes de construção da referida escola, mas igualmente as maneiras singulares como as fundadoras da mesma criaram as próprias divindades que acreditavam seguir.

Na **Segunda Parte** do livro, as pesquisas abordam **Conhecimento científico, corpo, gênero e raça na educação**. De autoria de Paula Bárbara Miranda Camilo e Anderson da Cunha Baía, o capítulo 6 intitulado *O movimento e a educação: a constituição de um campo denominado Educação Física e os investimentos de intelectuais na sua inserção no Brasil (1883-1939)* aborda como os conhecimentos acerca da educação do corpo pensados na Europa dos fins do século XVIII e século XIX, e que circularam no Brasil a partir da defesa de diferentes intelectuais brasileiros foram fundamentais para a constituição do campo da Educação Física, no Brasil, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX. Neste período são inauguradas novas concepções de corpo, de vida, de educação, de trabalho e de sociedade que foram se constituindo como imprescindíveis para o desenvolvimento de um povo. Os autores utilizaram como fonte de pesquisa os escritos de diferentes intelectuais que estiveram envolvidos nesse movimento, além de reportagens da Revista de Educação Física. Observamos que olhar para a Europa,

reconhecendo o avanço da ciência que defendia a presença da ginástica na Educação do corpo na escola, foi a estratégia utilizada por diferentes intelectuais brasileiros para justificar a necessidade da constituição de um campo denominado Educação Física, que diferente da Medicina que se voltava para a cura, se estabelecia pela ação regeneradora de um corpo, a partir de intervenções de fortalecimento e prevenção de enfermidades.

O capítulo 7 *Produção de feminilidades em uma república estudantil*, de Ludmilla Carneiro Araújo e Eduardo Simonini, faz uma apresentação do sentido histórico das repúblicas estudantis no contexto da Universidade Federal de Viçosa, desde os seus primórdios, se debruçando especificamente sobre as discentes de uma república feminina na sua interação com os estudantes das demais repúblicas, através das festas. Os autores pretendem seguir a produção de diferentes modos de se construir mulher entre discentes moradoras de uma república estudantil, através de suas performances cotidianas, e os desdobramentos disso nas festas universitárias em que elas tanto participam, quanto igualmente colaboram.

No oitavo capítulo, *Gênero, raça e classe: tramas interseccionais na trajetória de vida de uma mulher negra*, Priscila Daniele Ladeira, Heloísa Raimunda Herneck e Maria Simone Euclides apresentam o conto “Um ser-tão Rosa como eu”, ponto de partida para uma análise interseccional que contemple as categorias gênero, raça e classe na trajetória de vida de uma mulher negra e utilizam o conceito de “interseccionalidade” construído por Kimberlé Crenshaw e os pressupostos apresentados por Ângela Davis em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*. Os dados da referida pesquisa foram produzidos metodologicamente em uma pesquisa junto a um grupo de mulheres negras a partir da realização de

grupo de discussão, entrevistas semiestruturadas e narrativas que foram transformadas em contos, buscando a utilização de uma escrita acadêmica mais poética e que expressasse com amorosidade a história de vida das mulheres negras. No presente capítulo será apresentada uma destas narrativas, buscando alinhar as categorias gênero, raça e classe numa perspectiva interseccional.

Finalizando a **Parte II**, a pesquisa *Relação entre corpo, gênero e sexualidade: um estudo exploratório de imagens do livro didático de Biologia*, de autoria de Rayssa de Cássia Almeida Remídio e Daniela Alves de Alves, analisa os discursos e os saberes sobre corpo, gênero e sexualidade presentes em livros didáticos de Biologia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017/2019, utilizados no ensino médio das escolas públicas da cidade de Viçosa-MG. Os livros didáticos de Biologia são importantes fontes de conhecimento sobre corpo, gênero e sexualidade e tendem a reproduzir um saber que se baseia na concepção dualista/mecanicista sobre o corpo. As autoras fizeram análise das imagens de capítulos específicos (reprodução, evolução, corpo humano) de 24 livros didáticos, representados em 8 coleções indicadas pelo PNLD de 2017/2019. Serão apresentados os resultados provisórios deste estudo.

A **Terceira Parte** da obra refere-se a um conjunto de pesquisas sobre **Tecnologias na Educação**, seus dilemas e seus efeitos. No capítulo 10, “*Não é tudo que se faz numa escola que pode ser postado*”: a importância do ver e ser visto no *Facebook*, Rita Alice de Carvalho Lopes e Heloísa Raimunda Herneck apresentam parte dos dados de uma pesquisa que objetivava analisar as possibilidades do uso do *Facebook* enquanto ferramenta formativa e potencializadora de boas práticas na

vida cotidiana de professores/as. Para a produção dos dados, foram feitos *prints* do “Grupo Educação Municipal em Rede – PN”, da cidade de Ponte Nova-MG, o acompanhamento com o cotidiano de uma escola, para observar a sua rotina e entrevista semiestruturada com a Secretária de Educação e três professoras da escola. As autoras utilizaram conceitos de diferentes linhas de pesquisa, tais como currículo, cotidiano escolar e formação docente, cibercultura, ciberespaço e redes sociais virtuais e concluem que o *Facebook* não pode ser considerado um instrumento formativo, uma vez que o mesmo mostrava mais a culminância das atividades desenvolvidas pelos/as professores/as nas escolas do que possibilidades de troca de experiências. Ou seja, o mesmo se apresenta mais como uma vitrine dos trabalhos da rede, em que o belo aparece após conferência de diretoras e da Secretária de Educação.

No capítulo 11, *Relações interativas contemporâneas produzidas a partir da utilização das tecnologias digitais*, Mariana Toledo Lima e Silvana Claudia dos Santos apresentam uma das categorias de análise evidenciada durante a produção de dados de uma pesquisa desenvolvida entre o biênio de 2017 e 2019 no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Fundamentada na metodologia qualitativa de pesquisa, foram utilizados questionários fechados e entrevistas semiestruturadas com licenciandos nesta mesma instituição, a fim de apreender suas perspectivas acerca da utilização das tecnologias digitais na realização de trabalhos em grupo. Partindo da perspectiva da emergência de outra forma de comunicação possibilitada pela internet, reflete-se sobre como a rede tem condicionado as interações humanas contemporâneas. Os resultados apontaram limites e possibilidades referentes à utilização das tecnologias digitais, estando o cenário

contemporâneo delineado pela coexistência de uma diversidade de tecnologias comunicacionais.

Em *Os usos das tecnologias digitais nas licenciaturas em Matemática à distância em Minas Gerais*, o objetivo de June Rodrigues Pereira Campos e Silvana Claudia dos Santos é apresentar resultados de uma pesquisa, de tipo qualitativa, que investigou os usos das tecnologias digitais (TD) nas licenciaturas em Matemática à distância em Minas Gerais. O contexto pesquisado foi composto por oito Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB). A construção dos dados se valeu dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos, e também questionários e entrevistas junto aos seus coordenadores. Os resultados apontam que as TD desempenham, pelo menos, três papéis nos cursos pesquisados: mediadoras nos processos de comunicação e interação entre os sujeitos, ferramentas de apoio pedagógico, além de gerenciamento e estrutura técnica dos cursos.

Acreditamos que estas pesquisas mostrem um pouco dos esforços desenvolvidos por vários professores e estudantes, agora Mestres em Educação, visando compreender melhor diversos aspectos da educação escolar pública no Brasil, mas especialmente, na região em que estamos situados. Nosso objetivo aqui é partilhar um pouco destes trabalhos e esperamos que nossos interesses de pesquisa venham a encontrar leitores também interessados em explorar e conhecer um pouco mais da realidade das escolas e da educação brasileira.

Parte I:
Saberes, instituições
e suas histórias

- CAPÍTULO 1 -

A INSTRUÇÃO ESCOLAR EM PONTE NOVA NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA (1889-1906): EXPANSÃO DAS OPORTUNIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO?

Laís Aparecida dos Reis Maia¹
Denilson Santos de Azevedo²

Introdução

O capítulo tem o propósito de investigar o processo de ampliação de oportunidades escolares no município de Ponte Nova, Estado de Minas Gerais, no período inicial da República no Brasil (1889-1906), que é marcado pela descentralização política-administrativa dos governos tanto em âmbito nacional, como no estado de Minas Gerais, num momento em que o saber ler e escrever tornou-se condição do acesso da população à participação eleitoral, apresentando para isto, as leis que instituíram essa descentralização e a sua interferência na instrução escolar de modo geral, e na instrução pública de Ponte Nova, de modo mais específico.

A chegada da República no Brasil resultou de várias mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na segunda metade do século XIX, como o fim do tráfico negreiro, a guerra do Paraguai, a abolição da escravidão, a criação do Partido Republicano, dentre outros. Com isso, os ideais republicanos ganharam impulso,

1 Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Viçosa e licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa.

2 Professor Associado IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Pós-Doutor pela Universidade de Lisboa. Doutor em História da Educação e Historiografia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Agradecemos à CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a bolsa concedida para a realização desta pesquisa de Mestrado.

a partir da adesão de alguns setores da classe média urbana, dos grandes proprietários rurais e dos militares, que tomaram o poder e instauraram o novo regime no país, em 15 de novembro de 1889. Entretanto, a maior parte da população, constituída de pobres e analfabetos, não participou deste processo, tomando ciência dos fatos após a sua efetivação.

De acordo com Oliveira *et al* (2015, p. 187), este novo governo passou a ser associado à ideia de modernização³, em função da pretensão de “reformular, regenerar, instruir, moralizar, integrar e civilizar” a sociedade e o país. A instrução escolar no início do período republicano ficou no centro dos debates governamentais, como uma forma de legitimação desse novo regime político. Entretanto, segundo Diniz (2012), o cidadão que os mentores da República idealizaram era diferente do cidadão real, que em maior parte era analfabeto, e sem sentimento nacionalista. Por isso, não bastava apenas reformar o governo, mas antes de tudo, alterar o hábito dos brasileiros, nesse novo molde sócio político, no qual a educação ganhava um papel central.

Quando aprovada a primeira Constituição Republicana do Brasil, em 1891, os ideais liberais e federalistas se fizeram presentes e essa nova configuração propiciou uma descentralização política e administrativa, onde os estados ganharam autonomia para regerem os seus territórios. Segundo Novaes e Fialho (2010), essa descentralização representou a ideia de transferência de poder e da distribuição de atribuições e responsabilidades do nível central para os níveis intermediários e

³ A modernização é a “ruptura com o passado por meio do impulso de criação capaz de transformar o mundo; é resultado da dialética do capitalismo, da qual advém o avanço das forças produtivas e a formação de uma nova consciência que possibilita a construção de novos valores, novos comportamentos e novos interesses”. (EUGÊNIO, 2015, p. 129).

periféricos de uma estrutura de governo, ampliando o poder das oligarquias rurais e intensificando o coronelismo, onde às demandas privadas sobrepõem-se aos interesses públicos.

O coronel era um grande proprietário de terra que possuía poder econômico, bem como prestígio social e político. Assim, ele detinha uma grande influência sobre a população de sua região, “estabelecendo filiações com políticos estaduais para angariar votos, recebendo em troca o auxílio desses políticos na manutenção de seus privilégios” (JANOTTI, 1981. p. 7). A consolidação do poder das oligarquias rurais institucionalizou a *política do café com leite* que perdurou durante quase toda a chamada Primeira República (1889 – 1930), na qual os estados de São Paulo e Minas Gerais se revezam na representação do poder político nacional, elegendo seus candidatos alternadamente para ocupar a presidência do Brasil.

É neste breve contexto que a instrução escolar ganha espaço nos discursos políticos, sendo considerada um instrumento fundamental para a concretização dos planos pretendidos pela nova forma de governo. De acordo com Nogueira e Gonçalves (2015), a educação pública emergiu como uma questão essencial para que se construísse um estado republicano, tendo como princípios a democracia, cidadania e a civilização do povo. Existia um anseio por uma educação “capaz de formar o cidadão republicano, inculcando-lhe os novos valores sociais e políticos, seus direitos e deveres, dotando-o de um poder de decisão fundado na razão e no discernimento” (NOGUEIRA; GONÇALVES, 2015, p. 202).

Seguindo a nova Constituição de 1891, o agora Estado de Minas Gerais também adotou esse caráter

descentralizador em sua Constituição. Sobre a organização dos municípios, o artigo 75 da Constituição mineira determinou entre outras coisas, que:

§II - A administração municipal inteiramente livre e independente em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, será exercida em cada município por um conselho eleito pelo povo, com a denominação de Câmara Municipal [...] §IV - O orçamento municipal, que será anual e votado em época prefixada, a polícia local, a divisão distrital, a criação de empregos municipais, a instrução primária e profissional, a desapropriação por necessidade ou utilidade do município [...], são objetos de livre deliberações das câmaras municipais, sem dependência de aprovação de qualquer outro poder, guardadas as restrições feitas nessa Constituição. [...] § VI - O governo do Estado não poderá intervir em negócios peculiares do município, senão no caso de perturbação da ordem pública. (MINAS GERAIS, Constituição de 1891, Art. 75º)

Esta legislação representou uma ampliação do poder descentralizador, pois os municípios mineiros passaram a ter autonomia para administrar o seu território. Porém, Carvalho e Carvalho (2012) afirmam que essa autonomia acabou resultando no agravamento das disparidades educacionais entre estados e regiões do país.

Em 28 de outubro de 1891, o legislativo mineiro aprovou a Lei número 2, em que os distritos seriam geridos pelos Conselhos Distritais, tendo dentre suas competências, constante no artigo 54, a “de promover e auxiliar, a fundação de escolas de instrução primária, que eram sujeitas a inspeção do seu agente executivo e ao regulamento da Câmara Municipal” (MINAS GERAIS, Lei nº 2, 1892, Art. 54º) indicando como a descentralização de governo atingiu também a instrução pública,

com a autonomia política e financeira dos distritos para administrarem os seus recursos pela primeira vez.

Diniz (2012) aponta, entretanto, que as consequências dessa ação não foram tão positivas quanto se esperava, principalmente porque os governantes locais não tinham uma “maturidade política” para lidar com o modelo descentralizado, pois objetivavam sempre os seus próprios interesses. Por isso, algumas decisões dos governos municipais foram anuladas pelo legislativo mineiro, que tentava controlar os abusos de poderes locais.

No ano de 1892 foi aprovada a Lei número 41, de 03 de agosto, que organizou a instrução pública no Estado. O primeiro capítulo versou sobre a direção, administração e inspeção do ensino, que deveriam ser desempenhados pelo Conselho Superior, pelos Inspectores Escolares Ambulantes, pelos Conselhos Escolares Municipais e Conselhos Escolares Distritais. Seus membros eram cidadãos locais, eleitos pela população dos municípios e distritos. Dessa forma, lhes foi atribuída a autonomia sobre questões ligadas à organização, inspeção e funcionamento das escolas.

No entanto, esses conselhos não existiram por muito tempo, visto que em 1897, pela Lei número 221, de 14 de setembro, foram suprimidos, sendo substituídos pelos inspetores municipal e distrital, nomeados pelo Presidente do Estado. Essa ação marca o início da retomada da centralização do governo estadual com relação às questões ligadas a organização e funcionamento das escolas.

No ano de 1899, o poder legislativo de Minas Gerais aprovou a Lei número 281, de 16 de setembro que deu nova organização à instrução primária do estado. É perceptível que as sucessivas leis estaduais para a

instrução pública têm um caráter de gradativa centralização do governo estadual, que foi reduzindo a participação distrital nas questões ligadas à instrução pública primária, assim como a sua, enquanto instância criadora de escolas, delegando esta função aos municípios.

Esta última assertiva pode ser observada nos dados do Anuário, no ano de 1900, que traz o número de escolas primárias sob responsabilidade do estado de Minas Gerais. Este demonstra que existiam 1.410 escolas de instrução primária, sendo 206 mistas, 594 femininas e 610 masculinas. Ao coligir com os indicadores do Anuário de 1890, em que havia um total de 1.938 escolas, percebemos que em 1900 houve uma redução de 27,2%, ou 528 escolas estaduais a menos, contrária ao crescimento populacional do estado, que foi de 11,4% no mesmo período.

Vale ressaltar a presença municipal na criação e manutenção de cadeiras de instrução na virada do século, diferentemente do ano de 1890, quando inexistia. Embora ineficaz para romper a permanência de uma escola elitista e excludente, o artigo objetiva dar lume às ações educativas identificadas no município de Ponte Nova, nos anos iniciais da Primeira República.

O legislativo de Ponte Nova nos primeiros anos da República

As atas das reuniões da Câmara Municipal de Ponte Nova no período de 1890 a 1906, embora irregulares⁴, devido muitas vezes, à falta de quórum, que em alguns anos superou o número de reuniões realizadas⁵, refletem

4 O número de sessões anuais variou de sete em 1904 a quarenta e duas, em 1892.

5 A ausência nas sessões era algo tão recorrente em alguns anos, que chegava a superar o número das reuniões realizadas. Em 1902, por exemplo, aconteceram treze reuniões, ao passo que trinta e dois encontros foram adiados

muito as contingências legais e as circunstâncias políticas, como a registrada na sessão do dia 21 de novembro de 1889, seis dias após a Proclamação da República, e a Câmara se inteira dos fatos e manifesta “com toda efusão o dedicado apoio ao Governo Provisório⁶.

A primeira eleição dos vereadores distritais aconteceu em 1892 e possibilitou a presença de um representante de cada distrito⁷ na Câmara, além daqueles vereadores eleitos no distrito sede (Ponte Nova). A partir das atas oriundas das reuniões da Câmara deste período, percebemos que o legislativo de Ponte Nova discutia, além de suas diretrizes mais comuns, temas relacionados ao meio ambiente⁸ e à saúde pública, como a necessidade de conservação das águas e a garantia de tratamento para doentes⁹. A partir do mês de abril de 1892¹⁰, a Câmara se ateve à elaboração do estatuto municipal, que em suas determinações, visa reformular as antigas posturas, sendo responsável por indicar as regras e comportamentos que a população deveria seguir, principalmente com relação à civilidade e à higiene¹¹ que, no decorrer dos anos, foram reiteradas, indicando a permanência das transgressões.

A partir de 1893 surgem as primeiras representações de habitantes dos distritos do município, pedindo

por falta de quórum.

6 ATA DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 21 de novembro de 1889. Livro 5, p. 216 e 217.

7 Sede, Piedade, Conceição do Casca (atual Rio Casca), Santa Cruz (atual Santa Cruz do Escalvado), Urucu (atual Urucânia), Grota (atualmente é um distrito da cidade de Jequeri), Amparo do Serra, Ferros (atual São Pedro dos Ferros), Jequery, Rio Doce e Vau Açú (continua sendo um distrito da cidade de Ponte Nova).

8 ATA DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 16 de dezembro de 1889. Livro 5, p. 220.

9 ATA DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 29 de outubro de 1891. Livro 5, p. 276,277 e 278.

10 ATA DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 19 de abril de 1892. Livro 6, p. 6.

11 ATAS DO LEGILASTIVO. Reuniões do ano de 1892. Livro 6, p. 1 a 106.

a construção de escolas em suas localidades, como a de 16 de janeiro, quando os habitantes do lugar denominado Lages solicitaram a instalação de uma escola de primeiras letras, tendo recebido parecer favorável da Câmara¹². É nesse período também que encontramos referências diretas à intenção de se criar escolas municipais, por meio de um Projeto de Lei apresentado em 30 de maio de 1893¹³, em que foram designados os lugares em que deviam funcionar essas escolas.

A partir do livro de orçamentos, do Arquivo Municipal de Ponte Nova, conseguimos descobrir os investimentos anuais da Câmara com a educação. A Tabela 1 mostra o investimento anual com escolas do município de Ponte Nova no período de 1894 a 1906. Tentamos

Tabela 1: Investimentos escolares anuais pela Câmara Municipal de Ponte Nova (1894- 1906)

Ano	Orçamento
1894	3:600\$000
1895	7:800\$000
1897	8:800\$000
1898	14:411\$000
1899	16:000\$000
1900	10:100\$000
1901	10:000\$000
1902	10:000\$000
1904	10:000\$000
1905	5:600\$000
1906	5:500\$000

Fonte: Livro auxiliar de despesa (1893-1906), Arquivo Municipal de Ponte Nova. Tabela elaborada pelos autores.

12 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião dos dias 16 e 17 de janeiro de 1893. Livro 6, p. 109 e 113.

13 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 30 de maio de 1893. Livro 6, p. 144.

encontrar, na documentação analisada, informações relacionadas ao orçamento total do município. Entretanto, somente o livro sobre gastos com escolas foi encontrado¹⁴. Sendo assim, não foi possível comparar o orçamento escolar com o total despendido pelo município. Em geral, os gastos eram feitos com ordenado de professores, transporte e manutenção de mobílias escolares.

Em 24 de outubro de 1892, a comissão de Instrução Pública apresentou um parecer sobre o Projeto nº 11, que regulamentou o ensino municipal. Infelizmente não localizamos todo o conteúdo desse projeto, sendo possível encontrar apenas as emendas que lhes foram anexadas a partir das reuniões:

Emenda ao artigo 2º - em vez de 15 o número da frequência legal, diga-se 20. Emenda ao artigo 26º - o ano escolar deve começar em 06 de fevereiro e terminar em 15 de dezembro. Emenda ao artigo 29º - em vez de dez horas e meia para descanso, diga das onze horas e meia até meio dia.¹⁵

Depois dessas alterações, o projeto foi aprovado em 25 de novembro de 1892¹⁶. Dessa forma, percebemos certa autonomia da Câmara, ao normatizar o ensino das escolas pertencentes ao município. Já na reunião do dia 19 de dezembro de 1893, tem-se a primeira referência à forma de contrato de professores para lecionar nas escolas existentes. As atas trazem algumas informações sobre o concurso realizado para a contratação de professores:

14 Provavelmente havia um livro municipal destinado para o orçamento geral do município, mas este não foi localizado no Arquivo Municipal.

15 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 24 de outubro de 1892. Livro 6, p. 92.

16 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 25 de outubro de 1892. Livro 6, p. 95.

Senhor presidente submete à apreciação da Câmara os papéis orçamentários ao concurso das cadeiras de instrução primária a que se procede no dia primeiro do corrente mês. Tendo sido julgados, habilitarão os “opositores” Alcides Sudário de Sousa e Maria Eduarda de Souza, a primeira pertencendo com nomeação para a cadeira do lugar denominado Pirraça¹⁷, na Freguesia do Jequeri. A segunda para Usina de Anna Florência, nessa Freguesia. Resolveu a câmara, de conformidade com a Lei nº 12 de 04/11/1892 (art. 12) delegar ao senhor presidente, a atribuição de nomear e titular os opositores¹⁸.

Entretanto, parece que este processo caiu em desuso, como se observa na ata do dia 15 de maio de 1894¹⁹, em que aparece uma nomeação interna (feita pela Câmara) e provisória, de um professor, para a localidade de Lages, em função de uma suposta “urgente necessidade de funcionamento de uma cadeira municipal” prática de compadrio que, a partir daí, parece ser recorrente como forma de contratação, sem a realização de um concurso.

Já nas atas dos anos de 1897 e 1898 localizamos várias discussões relativas à criação e transferências de escolas em diversas localidades. São discutidos projetos de criação de escolas em São Bento²⁰, na sede do distrito de Jequery²¹, no Patrimônio de Bicudos²²,

17 Atualmente denominado Piscamba, distrito do atual município de Jequery.
18 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 19 de dezembro de 1893. Livro 6, p. 178 e 179.

19 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 15 de maio de 1894. Livro 6, p. 209.

20 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 27 de janeiro de 1897. Livro 8, p. 10.

21 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 12 de junho de 1897. Livro 8, p. 26.

22 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 10 de setembro de 1897. Livro 8, p. 46.

na Tapera²³, no distrito do Grota²⁴ e na sede do distrito dos Ferros²⁵. Sobre as transferências de escolas nesses anos, encontramos discussões de projetos que transferem a escola do Vau Assu para a Barra da Onça²⁶, do Paço Grande para Santa Cruz²⁷ e da Escola Municipal de Pirraça para a sede do distrito de Jequery²⁸. Tudo indica que essa movimentação está relacionada com a fiscalização das escolas que não apresentassem frequência legal, exigida pela lei estadual, mas também pela municipal²⁹. Muitas vezes, as escolas eram criadas com uma inscrição inicial alta, mas com o passar do tempo esse número diminuía e deixava de atender às determinações legais para o funcionamento das mesmas, o que gerou inicialmente a prática de sonegação destes dados e informações.

Anos depois, em 18 de setembro de 1901³⁰, a Câmara criou o cargo de Inspetor Escolar Municipal, que ajudaria nesse controle das escolas e do número de alunos. A frequência dos alunos era verificada e atestada pelos inspetores escolares, que autorizavam o Agente Executivo a regulamentar a prova de frequência. Havia também um prêmio para o professor que mantivesse o maior número de alunos. Os professores municipais,

23 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 03 de setembro de 1898. Livro 8, p. 129.

24 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 12 de outubro de 1898. Livro 8, p. 135.

25 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 13 de outubro de 1898. Livro 8, p. 142.

26 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 27 de janeiro de 1897. Livro 8, p. 10.

27 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 09 de setembro de 1897. Livro 8, p. 42.

28 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 09 de setembro de 1897. Livro 8, p. 44.

29 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 14 de outubro de 1898. Livro 8, p. 145.

30 ATAS DO LEGISLATIVO. Reunião do dia 18 de setembro de 1901. Livro 8, p. 378.

cujas escolas tivessem frequência inferior a vinte e superior a quinze alunos teriam apenas o ordenado³¹, sem a gratificação. Assim, percebemos as estratégias do município em manter um determinado número de alunos nas escolas, colocando grande responsabilidade sobre os professores, devido a essa fiscalização determinada pelo governo estadual.

Assim como a Câmara Municipal, os Conselhos Distritais também exerciam influência nas questões educacionais. Em uma das reuniões, no então distrito de Jequery, em 1902, criou-se uma cadeira de instrução primária para o sexo masculino e suas normas³².

Essas informações recolhidas a partir da análise das atas das reuniões da Câmara Municipal de Ponte Nova nos permitem perceber a influência da descentralização no âmbito municipal. Percebemos a autonomia do município a partir de algumas ações, como a criação de um Estatuto Municipal com determinações a serem seguidas, bem como da inclusão dos vereadores distritais. No campo educacional, pudemos ver que o poder municipal já propunha determinações para os professores com relação à criação e transferências de escolas, bem como a criação do cargo de Inspetor Escolar que viabilizou ainda mais a manutenção do controle pelo município.

As cadeiras de instrução pública municipal de Ponte Nova e sua oscilação

No que se refere às cadeiras de instrução pública criadas na região de Ponte Nova, chegamos ao final do Império, com quarenta e cinco escolas. Entretanto,

31 Nas atas, o ordenado era o salário do professor. A gratificação constituía-se num valor extra.

32 Ver: ATAS DO CONSELHO DISTRITAL DE JEQUERI. Reunião do dia 22 de agosto de 1902. Livro 4, p. 117.

vimos com o passar dos anos que ocorreu a diminuição desse número, em virtude da emancipação política de alguns distritos e vilas que se tornaram municípios. No Arquivo Público Mineiro encontramos poucos livros com data posterior à Proclamação da República³³, mas um desses contém datas de criação e funcionamento de escolas, que indicam que nos dois anos após este evento (1890 e 1891), o agora estado de Minas continuou criando escolas, das quais sete na região de Ponte Nova.

Não obstante este fato, em 1892, a lista de escolas públicas existentes na região de Ponte Nova havia se reduzido consideravelmente quando comparamos com o final do período imperial. Das quarenta e cinco do Império, restaram vinte e cinco para o referido ano. A redução do número de cadeiras ocorreu porque algumas localidades foram sendo desmembradas de Ponte Nova e/ou se emancipando³⁴ ou em virtude de não apresentar o número mínimo de alunos exigidos, o que a extingue ou a transfere para a localidade que tenha demanda, forme turma.

No livro *Relação de escolas públicas existentes na Comarca de Ponte Nova*, identificamos a relação de

33 ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Instrução Pública, série 3, sub-série 2: *Índice de matrículas dos professores da Instrução Pública*. 1890; ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Instrução Pública, série 3, sub-série 2: *Matrícula dos professores de instrução primária*. 1890-1893; ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Instrução Pública, série 3, sub-série 2: *Quadro das cadeiras primárias existentes em Minas Gerais, por municípios, com o respectivo número de alunos matriculados frequentes* (1890-1891); ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Instrução Pública, série 3, sub-série 2: *Registro de mapas das escolas de instrução primária*. 1888-1891.

34 Segundo dados da Biblioteca Digital do IBGE as localidades de São Roque da Caratinga e São Sebastião do Sacramento foram anexadas à Manhuaçu, que se emancipou de Ponte Nova em 1877. Em 1889, a localidade de Pedra Bonita passou a pertencer à Abre Campo e a do Grama passou a pertencer à Viçosa. Em 1892, a localidade de Abre Campo foi elevada à condição de cidade.

escolas públicas estaduais existentes neste município no ano de 1893, em que a cidade de Ponte Nova possuía quatro turmas (duas femininas e duas masculinas), o distrito de Jequery, três (uma feminina e duas masculinas), os distritos de Bicudos, Santa Cruz e Serra, duas turmas (uma feminina e uma masculina), enquanto os distritos de Urucu, Piedade, Rio Doce, Ferros, Soberbo, Amoras, Vargem Alegre, Tatu e Entre Rios sediavam apenas uma turma destinada aos meninos.

Já os dados obtidos no Arquivo Municipal de Ponte Nova apontam que, a partir do ano de 1892, o poder executivo do município começa um movimento que se desdobra na criação e na manutenção das cadeiras de instrução no distrito sede e demais distritos, como se observa neste mesmo livro que apresenta dados sobre a participação do poder municipal e até distrital, na criação e permanência das turmas existentes.

A partir do ano de 1894, identificamos a nomeação de professores como um atestado de que as sete cadeiras de instrução municipal foram efetivamente providas nas localidades de Ana Florência, Pirraça, São José de Oratórios e Trindade, atendendo uma turma mista, enquanto Lage formou uma turma masculina. De Lindoya e Paço Grande não encontramos informações sobre o público destinado a estas duas cadeiras. Assim, é plausível afirmar que, em 1894, o município contava com trinta e duas cadeiras de instrução primária, agora estaduais, municipais e distritais, ampliando em 28% a oferta de turmas providas.

Como a junção de dados e informações sobre estes espaços educativos estaduais e municipais são dinâmicos, oscilando bastante ao longo do período, utilizaremos o ano de 1894 como ponto de partida. Depois iremos apontar os dados municipais de diversos anos

até 1906, embora seja importante ressaltar uma limitação importante, que foi a falta de dados sobre as cadeiras de instrução pública do estado de Minas Gerais, entre 1900 e 1906. Assim, resolvemos dividir os quadros nos períodos de 1894 a 1898 e 1900 a 1906, sendo que essa divisão é somente para simplificar os nossos dados de pesquisa.

Também entendemos que, providas inicialmente uma cadeira ao professor numa dada localidade, a constância desta escola na lista de registro anual do município é suficiente para atestar a permanência de seu funcionamento ao longo do período investigado, independente do fato de não termos localizado continuamente o registro com o nome do professor responsável, no decorrer do tempo.

Utilizando este procedimento para análise dos dados e com base nas informações coletadas sobre as cadeiras de ensino municipais de Ponte Nova, verificamos que, entre os anos de 1894 e 1898, o número de cadeiras municipais dobrou, perfazendo o total de catorze escolas municipais na região, com o surgimento de mais nove escolas, a permanência de seis das sete cadeiras pioneiras e a extinção ou transferência de uma cadeira para outra localidade, ao longo deste período, sendo que o ano com mais cadeiras municipais funcionando foi 1897, totalizando dezessete, conforme se observa no Quadro 1, que apresenta estes indicadores.

Em 1900, verificamos uma redução do número de cadeiras municipais para doze, quando comparado com 1898, em que havia quinze salas, oscilando a partir de 1901 entre onze e quatorze, mantendo uma média de treze escolas, até 1906, onde se observa a mudança de localidade de algumas cadeiras dentro do território municipal, conforme apresentado na Tabela 2, que

Quadro 1: Escolas Municipais de Ponte Nova (1894-1898)

1894	1895	1896	1897	1898
Usina de Ana Florência	Usina de Ana Florência	Usina de Ana Florência	Usina de Ana Florência	Usina de Ana Florência
Pirraça	Pirraça	Pirraça	Pirraça	Pirraça
Lage	Lage	Lage	Lage	Lage
São José de Oratórios	São José de Oratórios	São José de Oratórios	São José de Oratórios	São José de Oratórios
Lindoya	Lindoya	X	X	X
Trindade	Trindade	X	Trindade	Trindade
Paço Grande	Paço Grande	Paço Grande	Paço Grande	Paço Grande
X	Palmeiras	Palmeiras	Palmeiras	Palmeiras
X	X	São Francisco	X	X
X	X	Bom Fim	Bom Fim	Bom Fim
X	X	Vão Grande	Vão Grande	X
X	X	Gameleira	Gameleira	X
X	X	Sant'Anna	Sant'Anna	X
X	X	Ramos Novos	Ramos Novos	X
X	X	Bicudos	Bicudos	Bicudos
X	X	X	São Francisco	São Francisco
X	X	X	Fazenda Velha	Fazenda Velha
X	X	X	Cunha	Cunha
X	X	X	Entre Rios	Entre Rios
X	X	X	X	Grota
X	X	X	X	Tapera

Fonte: Relação de escolas públicas existentes da comarca de Ponte Nova (1892-1922). Arquivo Municipal de Ponte Nova. Quadro elaborado pelos autores.

também traz o número de alunos frequentes por escola. Sobre este assunto, cabe ressaltar, que esta estatística

de frequência encontra-se registrada no livro já mencionado, embora com muitas lacunas de preenchimento, o que supõe a sonegação de informações por parte dos professores, devido provavelmente, ao elevado abandono das aulas por parte dos estudantes.

Ainda tomando como base os dados constantes deste citado livro, foi possível elaborar um mapa com a estatística de matrícula (trimestral) destas cadeiras, entre 1894 e 1906, que efetivamente funcionavam. No entanto, nos primeiros anos se detecta recorrentemente a sonegação desta informação, que num primeiro momento, parece se tornar a norma, se enraizando na cultura institucional, e não a exceção a ser inspecionada. Como exemplos, citamos dados de 1894 e de 1895, em que quatro das sete (57,14%) e cinco das oito (62,5%) cadeiras existentes, respectivamente, forneceram informação sobre a frequência, muito diferente dos dois anos subsequentes, 1896 e 1897, em que apenas três das treze (23,07%) e outras três das dezessete (17,64%) escolas preencheram o mapa. Já em 1898, nenhuma informação foi dada sobre a matrícula de alunos nesta fonte documental municipal.

Esta situação parece se modificar a partir de 1900, quando o juiz de paz da comarca, conforme a Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, fica legalmente responsabilizado de receber o mapa com a frequência das cadeiras de instrução pública do município. Para visualizar a quantidade de alunos por escola, elaboramos uma tabela para apresentar estas informações. Até o ano de 1906, algumas escolas já haviam desaparecido dos registros, enquanto outras foram criadas. Uma das limitações de nossa pesquisa foi justamente esta: organizar essa *dança das cadeiras* escolares no município, bem como analisar os dados estatísticos. Por isso, ir

quantificando o número de escolas e a matrícula do último trimestre de cada um dos anos ajuda-nos a localizar melhor onde estavam as cadeiras.

Tabela 2: Número de alunos por Escola Municipal (1901-1906)

Localidade	1900		1901		1902		Anos 1903		1904		1905		1906	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
São José de Oratórios	42	19	32	21	28	19	36	17	V	V	X	X	41	11
Entre Rios	40	30	s/d	s/d	45	21	38	27	47	27	61	28	56	22
Bicudos	41	16	s/d	s/d	s/d	s/d	X	X	X	X	X	X	X	X
Tapera	19	20	17	13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Palmeiras	13	12	24	5	41	9	X	X	29	8	X	X	X	X
Santa Cruz	41	2	50	2	32	1	28	4	22	9	X	X	X	X
Cunha	22	12	23	12	27	12	X	X	X	X	X	X	X	X
Usina	25	16	14	13	16	14	20	17	s/d	s/d	20	15	X	X
Ribeirão	25	7	s/d	s/d	26	7	20	5	18	7	X	X	X	X
Fazenda Velha	s/d	s/d	s/d	s/d	27	24	24	16	20	8	X	X	X	X
Grota	s/d	s/d	s/d	s/d	34	28	43	23	30	20	X	X	11	28
Pirraça	s/d	s/d	33	16	32	11	43	7	40	16	44	17	34	10
Piranga	X	X	39	29	40	28	37	31	X	X	X	X	34	20
Piedade	X	X	00	31	00	21	X	X	X	X	X	X	X	X
Feijão Cru	X	X	X	X	X	X	28*	12*	37	15	32	8	23	5
Tatu	X	X	X	X	X	X	X	X	22	15	19	7	21	6
Jequery	X	X	X	X	X	X	X	X	56	00	43	00	42	00
Vargem Alegre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26	19	24	17
Chopotó	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	41	27	X	X
Vau Assu	X	X	X	X	X	X	23	12	15	15	13	13	X	X
Cardosos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25	10	33	13
TOTAL	268	134	232	142	348	195	340	167	336	140	324	144	319	132

*Legenda: X - inexistente ou suprimida; s/d - sem dados; V - vaga; * só funcionou no 4o trimestre do ano.*

Fonte: Relação de escolas públicas existentes da comarca de Ponte Nova (1892-1922), Arquivo Municipal de Ponte Nova. Tabela elaborada pelos autores.

Na análise do documento, tentamos distinguir as escolas ainda inexistentes ou suprimidas num dado momento, daquelas que parecem não ter fornecido os dados estatísticos completos, que aparecem no quadro com a legenda s/d (sem dado), pois em alguns casos há o registro de matriculados até o 2o ou 3o trimestre do ano não constando, portanto, os dados do 4o trimestre,

sendo que a exceção a esta regra foi a localidade de Feijão Cru, onde no ano de 1903 só aparecem lançados os dados de matrícula do 4o trimestre. Todavia, é possível afirmar que os dados apresentados indicam que a omissão das estatísticas de matrícula diminuiu bastante quando comparada aos anos anteriores à 1900.

Assim, na Tabela 2, utilizamos para registro e análise os dados de matrícula, por sexo, do início do quarto trimestre e não da matrícula inicial. Vale também ressaltar que, no ano de 1900, foi detectado, neste livro, o apontamento da “frequência legal”, isto é, o índice daqueles que não foram reprovados por falta no 4º trimestre, o número de aprovados nos exames finais e nos exames de suficiência, além do nome do professor de cada sala de aula. Já em 1901, os indicadores de frequência legal e de aprovados no exame de suficiência também aparecem, embora, com muitas rasuras, o que os tornam incompreensíveis, enquanto nos anos subsequentes até 1906, só encontramos registrado o total de matrículas por trimestre e o nome do professor responsável por cada cadeira, excetuando os anos de 1905 e 1906, em que há lançamento do número de estudantes aprovados nos exames finais.

Os dados registrados no livro permitem inferir que, em todas as localidades atendidas pelo município, existiu apenas uma cadeira mista, independente da demanda de matriculados, pois só encontramos um professor responsável na lista. De cadeira exclusivamente masculina, identificamos apenas no então distrito de Jequery, nos anos de 1904, 1905 e 1906 e, somente feminina, no distrito de Piedade, nos anos de 1901 e 1902.

Ao longo dos sete anos que apresentam dados, verificamos que o ano com maior número de estudantes matriculados foi o de 1902, com 543 inscrições, 348

masculinas (64,09%) e 195 femininas (35,91%), sendo que 1901 teve proporcionalmente o maior índice de matrícula feminina (37,97%), enquanto 1906 apresentou a maior taxa de presença masculina (70,73%). No que se refere à frequência legal, identificada no ano de 1900, observamos que o distrito de Entre Rios foi o que teve o maior número de abandono (33) numa classe com 70 alunos ou 47,14% de ausentes, enquanto a localidade de Ribeirão foi a que obteve menor índice (9,38%), ou seja, 3 abandonos numa turma com 32 estudantes, com a ressalva de que a cadeira de instrução sediada no distrito de Santa Cruz não trouxe registro desta frequência legal.

Também detectamos que somente em 1900 houve maior detalhamento do número total de aprovados no exame final (9) e no exame de suficiência (42), que somados trazem um percentual de aprovação de 12,68%, se se considera o número inicial de matriculados no 4º trimestre (402), ou de 19,84% se contar apenas com aqueles que tiveram frequência legal (257). Este índice de aprovação cai muito nos anos de 1905 e 1906, pois só encontramos o resultado dos exames finais, onde foram aprovados apenas 7 estudantes em 1905 e 10 estudantes em 1906, o que corresponde a um índice de 1,49% e 2,22%, respectivamente, em relação ao total de matriculados nestes dois anos.

Ainda é possível deduzir que, em alguns distritos, as cadeiras municipais possivelmente foram suprimidas, pois não encontramos mais registro de seu funcionamento. Esse foi o caso, por exemplo, das escolas das localidades de Bicudos, Tapera, Cunha e Piedade, sendo que, provavelmente, esta última localidade, por ser distrito, deveria contar com cadeiras de ensino providas pelo estado de Minas Gerais, cuja constatação

ainda não conseguimos obter, reiterando que os registros encontrados nessas datas contemplam as escolas municipais e distritais.

Esta suposição é plausível se considerarmos que as antigas escolas criadas e mantidas pela Província, agora estado de Minas Gerais, continuaram funcionando, quase sempre, com uma cadeira masculina e feminina na sede de cada distrito ou uma mista, enquanto as cadeiras municipais seriam destinadas as vilas e povoados destes mesmos distritos. Esta confirmação, porém, só seria possível se conseguíssemos obter esta informação sobre o município de Ponte Nova, como identificamos no município vizinho de Viçosa, por meio de matéria publicada no jornal *Cidade de Viçosa*, cuja edição nº 333, de 28 de janeiro de 1900, noticiou a assinatura do Decreto nº 1353, de 17 de janeiro, pelo então presidente do estado Silviano Brandão, que alegando problemas financeiros, limitava o número de escolas primárias, sendo “610 para o sexo masculino, 600 para o feminino e 200 mistas” (p.1), totalizando 1410 escolas; e de escolas noturnas, das quais só foi mantida a de Ouro Preto.

Mesmo com esse decreto, que fechou cadeiras estaduais e limitou o número de instituições por municípios e distritos, o periódico elencou o número de cadeiras estaduais que permaneceram funcionando no município de Viçosa e seus distritos, no início do ano de 1900, bem como a distinção por sexo:

Município de Viçosa (15 cadeiras) sendo urbanas 4, duas para o sexo masculino e duas para o feminino; e distritais, 11, uma para cada sexo nos distritos de Santo Antônio de Teixeiras, S. Miguel do Anta, São Sebastião do Herval, S. Sebastião de Coimbra e S. Sebastião da Pedra do Anta, e uma mista em Araponga³⁵.

35 Jornal **A Cidade Viçosa** nº 333, de 28 de janeiro de 1900, p.1.

Assim, esta notícia atesta a existência de cadeiras estaduais funcionando em toda Minas Gerais, provavelmente em cada município sede e na maioria dos seus distritos, embora até este momento não tivemos acesso aos dados e à localização destas salas na região de Ponte Nova, após o ano de 1900.

Considerações finais

Levando em conta as fontes utilizadas, as lacunas de informação e de dados encontrados durante o percurso investigativo e a discussão proposta no livro que tem como um dos temas basilares a questão da inclusão, propomos, numa perspectiva histórica e educacional, abordar neste capítulo aspectos relacionados à expansão das oportunidades de escolarização, a partir da análise da instrução escolar pública em Ponte Nova, Minas Gerais, nos anos iniciais da República no Brasil (1889-1906).

Do ponto de vista do aumento das cadeiras de instrução é possível afirmar que houve uma ampliação das oportunidades de escolarização, se considerarmos a permanência de pelo menos vinte salas providas pelo governo de Minas no limiar do século XIX e início do XX, bem como a diversificação de localidades atendidas, com a criação das escolas municipais e até distritais, que na região de Ponte Nova teve seu ápice no período em estudo, no ano de 1897, com o funcionamento de dezessete cadeiras.

A gradativa redução de cadeiras de instrução pública municipais parece acompanhar, no contexto nacional, o aumento do poderio coronelista e das oligarquias locais e regionais que ganham relevo no cenário nacional a partir daí e que terão papel importante na expansão ou não da oferta de escolas e da contratação docente.

De outro lado, se assiste à edição de sucessivas leis de ensino, estaduais e municipais, com vistas a regulamentar e inspecionar o funcionamento de suas escolas.

Esta normatização, entretanto, parece não contemplar uma preocupação em prover melhor a educação nas comunidades, pois percebe-se, pelos dados apresentados na Tabela 2, o excessivo número de estudantes matriculados em cadeiras de algumas localidades como São José de Oratórios, Entre Rios, Piranga e Chopotó, que recorrentemente ultrapassam o número de 50 vagas nas turmas mistas. Este fato, somado à baixa produtividade do ensino representada pela amostra que conseguimos localizar, demonstra o número ínfimo de aprovados nos exames finais, indica a permanência de uma educação ainda pouco inclusiva, ou melhor, a persistência de uma educação elitista e excludente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CARVALHO, C. H.; CARVALHO, L. B. O. B. **O Município e a Educação no Brasil**: as ações da Câmara Municipal de Uberabinha-Minas Gerais (1890 a 1920). IN: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. (Orgs.). **O Município e a Educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República**. Campinas: Ed. Alínea. p. 43-72, 2012.

DINIZ, A. F. M. **A organização da instrução pública em Patos de Minas-MG no contexto republicano de 1889 a 1928**. Uberaba: Universidade Federal de Uberaba. 2012. 170p. Disponível em: <<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205742.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

EUGÊNIO, A. Urbanização e modernização no Sul de Minas Gerais: o caso do município de Alfenas durante a Primeira República. **Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, Campinas, v. 7, n. 10, jan./ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8642551>>. Acesso em: 01 set. 2018.

JANOTTI, M. L. M. **O coronelismo**: uma política de compromissos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MAIA, L. A. R. **Do Império à República**: considerações sobre a educação em Ponte Nova nos anos de 1863 a 1930. Mestrado (Dissertação). Viçosa, MG, Universidade Federal de Viçosa, 2019.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 1891. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=CON&num=1891&comp=&ano=1891>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

MINAS GERAIS. **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1891**. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Gerais, 1892.

NOGUEIRA, V. L.; GONÇALVES, I. A. As reformas do ensino público primário como constituintes da política educacional do estado de Minas Gerais (1891-1906). **Educação em Foco**, Belo Horizonte: UEMG, v. 18, 2015, p. 201-225. Disponível em: <<http://www.uemg.br/open-journal/index.php/educacaoemfoco/article/view/467>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 26,

n. 3, set./dez. 2010. p. 585-602. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19800/11538>>. Acesso em: 02 set. 2018.

OLIVEIRA, A. C. de; CARVALHO, L. B. de; ALVES FILHO, E.; INÁCIO FILHO, G. A Câmara Municipal de Patos de Minas e a promoção da instrução pública: grupo escolar, ensino secundário e educação no campo (1905-1908). In: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. (orgs.). **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

OLIVEIRA, S. M. **Grupo Escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)**. Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13885/1/d.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.

- CAPÍTULO 2 -

UMA HISTÓRIA DO CENTRO DE TREINAMENTO PARA PROFESSORES RURAIS EM VIÇOSA-MG

Roberta Aparecida da Silva¹

Rita de Cássia de Souza²

“Ouvir histórias de vida é também compartilhar o fazer da História e contribuir para interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva”
(DELGADO, 2010, p. 20)

Introdução

O presente capítulo³ tem como objetivo apresentar o funcionamento de um curso que ocorreu no Centro de Treinamento para Professores Rurais na cidade de Viçosa, Minas Gerais. A pesquisa foi feita a partir das narrativas de alguns sujeitos entrevistados e de noticiários encontrados no Arquivo do *Jornal Folha da Mata*, da cidade de Viçosa-MG, no período de 1967 a 1976. Este Centro, que funcionou na zona rural denominada Colônia Vaz de Melo, foi criado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais⁴.

Não foram encontradas datas exatas de seu surgimento, mas por meio de um Decreto⁵ e de informações de alguns sujeitos que dele fizeram parte, acreditamos

1 Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa UFV; Professora das séries iniciais da Educação Básica.

2 Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

3 Esse trabalho se originou de um Projeto de Pesquisa desenvolvido no Mestrado durante os anos de 2015/2016, tendo como financiamento a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

4 Informação encontrada na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural- CNER (1954).

5 Decreto nº 3916, do ano de 1952 que consta a compra de um imóvel e de verbas destinadas ao Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa.

que seu início ocorreu na década de 1950 e seu término foi no período de 1970. Essa instituição funcionava em período integral e recebia professores que atuavam nas escolas primárias da zona rural da cidade de Viçosa e região. Seu objetivo era formar professores rurais leigos que já atuavam, oferecendo novas técnicas e métodos de trabalho relacionados não só à educação escolar, mas também da comunidade com relação à saúde, ao plantio e a metodologias educacionais, capacitando-os para serem responsáveis pelo que se entendia como desenvolvimento do meio rural.

A Reforma de Ensino de 1906, em Minas Gerais, criou os grupos escolares já que, até então, as escolas eram isoladas, não havendo uma organicidade no ensino primário. A partir daí, buscava-se constituir um novo espaço e organização para o ensino, que visava se contrapor às escolas isoladas e que “[...] eram tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução” (FARIA FILHO, 2014, p. 39). Ainda assim, as escolas isoladas continuaram existindo, especialmente no meio rural, com escassos recursos, professores com poucos anos de escolaridade, mas atendendo a um grande número de alunos, já que a população brasileira, até os anos de 1940 e 1950, era majoritariamente rural. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que 68,8% da população residia no meio rural e apenas 31,2% estava no meio urbano no ano de 1940. No ano de 1950, esses dados não mudaram muito: 66,8% ainda viviam nas áreas rurais e 36,6% nas áreas urbanas. O crescimento das áreas urbanas começou a mudar drasticamente a partir das décadas de 1960 e 1970. No ano de 1970, por exemplo, 55,9% da população pertencia ao meio urbano e 44,1% estava no meio rural (IBGE, 1982).

Apesar de ter ainda um grande contingente populacional vivendo no meio rural, a educação neste meio sempre foi relegada a um segundo plano. Por isso chamar a atenção para iniciativas de formação do professor rural consiste em trabalhar com os silenciamentos, o não importante, o desconsiderado.

Há duas ou três décadas atrás, muitos historiadores teriam negado a possibilidade, com base em evidências, de se escrever uma história séria sobre vários temas que agora são familiares: crime, cultura popular, religião popular, a família camponesa. Desde medievistas tentando reconstruir a vida das comunidades históricas até historiadores orais, registrando e descrevendo a vida das primeiras gerações no século vinte, os historiadores que trabalham com esta visão de baixo mostraram como o uso imaginativo do material da fonte pode esclarecer muitas áreas da história, que de outra forma poderia se supor estarem mortas e condenadas a permanecer na escuridão. (SHARPE, 1992, p. 59).

Ao estudar um Centro de Treinamento para professores rurais, localizado em uma comunidade distante do meio urbano, enfrentamos o desafio de lidar com a ausência de arquivos e documentação. Porém, como nos afirmar Dominique Julia (2001, p. 17) “não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira [...]”. Neste sentido, as memórias de pessoas que estudaram, trabalharam ou conheciam a história do local foram preciosas fontes para a realização deste trabalho, visando conhecer a cultura escolar deste Centro. Afinal essa instituição possuía uma identidade própria que pode ser conhecida através de suas metodologias e filosofias de trabalho, que direta ou indiretamente, influenciaram as práticas dos professores que por ali passaram. Para Fabiany Silva (2006, p. 204),

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Contudo, como nos lembra Meihy (1996), temos que ficar atentos aos discursos de cada sujeito, pois a memória é sempre dinâmica, muda e evolui de época para época e é preciso que seu uso seja relativizado, porque seu objeto de análise não é a narrativa, objetivamente falando, nem sua relação contextual, mas sim a interpretação do que ficou (ou não) registrado na mente das pessoas e foi passado para a escrita.

A escolha pela história oral acontece pela possibilidade de (re)construir a experiência dos narradores, envolvendo indiretamente uma noção de temporalidade que se recompõe em um quadro de lembranças, e que vai se diferenciar de acordo com os sujeitos. Por mais que tenham participado do mesmo processo de formação, as lembranças são distintas, pois cada um recorda aquilo que lhe tocou e fez sentido em sua trajetória. Desse modo, para que houvesse possibilidade de (re)elaborar as vivências e as lembranças do tempo em que permaneceram nesse Centro de Treinamento foi preciso que cada um remexesse em seus baús de memória, “(re)virando”, “arrumando” e “tecendo” suas próprias histórias.

Remexendo os guardados e tecendo memórias

A busca por documentação a respeito do Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa foi bastante infrutífera. Poucos documentos foram

encontrados⁶. Compreendemos que a falta, a não existência, a lacuna, o que não se registrou, não se guardou, não se deu valor, tem muito a dizer. Por que não se fala deste Centro? Por que poucos o conhecem? Por que não se encontram seus documentos? Por que tão poucos registros? Essas indagações permearam este trabalho e, ao mesmo tempo, nos motivaram a continuar a busca. Como afirma Luciano Faria Filho (1998, p. 95), “boa parte de nossos arquivos guardam (ou não) e ‘são mandados guardar’ informações a partir da lógica e do interesse da administração estatal”. Afinal, “o que interessa à administração pública guardar? O que fazer com o que não é interesse da administração, muitas vezes apenas burocrática, do Estado?”.

O envolvimento com os entrevistados foi um momento ímpar deste estudo. Relembrar o passado, recordar suas trajetórias, compor juntos a história do Centro de Treinamento para Professores Rurais da cidade de Viçosa – MG nos fizeram pensar ainda mais criticamente a educação no Brasil, principalmente no meio rural. Como Lucília Delgado (2010) afirma, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico que envolve a época em que o depoimento foi focalizado, o tempo passado em que os acontecimentos ocorreram e o tempo presente. Assim sendo, a história oral forma uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com a interferência do historiador.

Delgado (2010) ressalta que os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros,

6 Fizemos visitas ao Arquivo Histórico da UFV, ao Arquivo Público Mineiro, ao Arquivo histórico do Jornal Folha da Mata de Viçosa e à Superintendência de Ponte Nova. Entramos em contato por telefone com a Secretaria Estadual de Educação e com a Assembleia Legislativa.

observações, silêncios, análises, emoções, reflexões e testemunhos. Cada participante constrói seu próprio depoimento, e o olhar de cada sujeito através do tempo nos traz a marca da historicidade, pois as análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Dessa forma, a história oral é considerada pelo autor uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas não só como fontes do conhecimento, mas também de saber. O autor destaca, porém, alguns desafios da história oral, aos quais devemos sempre estar atentos:

Entre os múltiplos desafios da história oral, destacam-se, portanto, o da relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. Adulto que traz em si memórias de suas experiências e também lembranças a ela repassadas, mas filtradas por ele mesmo, ao disseminá-las. Fala-se em um tempo sobre um outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje (DELGADO, 2010, p.18).

Foram realizadas onze entrevistas, mas, para a construção deste artigo, selecionamos apenas nove, pois as consideramos mais detalhadas em relação a alguns aspectos que abordamos: em relação ao surgimento do curso, do funcionamento, do alojamento, as disciplinas, a rotina e o fechamento. Os sujeitos entrevistados foram: 2 professoras, 1 professor, 4 alunas, 1 funcionário e 1 filho de um funcionário que se lembrava do Centro de Treinamento.

Poucos entrevistados recordaram datas precisas, mas todos conseguiram descrever a estrutura, o funcionamento, a rotina, os professores, e fatos do

cotidiano escolar. As lembranças de cada sujeito sobre esse Centro de Treinamento não são as mesmas, pois elas estão demarcadas por suas próprias características, pela posição que ocupavam na escola, pelo tipo de atividade que realizavam e pelas relações que mantinham com a instituição e as pessoas que passaram por lá.

Apresentaremos a seguir as “mãos” que ajudaram a tecer essa trama. (Re)mexendo em suas lembranças, cada entrevistado descreveu as suas vivências em relação ao funcionamento, a estrutura e a experiência que tiveram com o Centro de Treinamento na Colônia Vaz de Melo. Os sujeitos convidados a falar de suas memórias deram vários pontos nesta trama; produziram sentidos aos fios da memória e participaram ativamente da realização desta tessitura. A parceria nesse trabalho envolveu: as professoras Eliana, Tânia e o professor Sebastião; as alunas Ângela, Elsa, Vanda, Joana, o funcionário. Josué e o Renato⁷, que cursou o ensino primário na Escola Anexa ao Centro de Treinamento para Professores na Colônia Vaz de Melo.

O Centro de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo

A revista da Campanha Nacional de Educação de Base-CNER⁸ (1954) destacava que as cidades de Betim, Diamantina, Pará de Minas, Viçosa, Pirapora e Teófilo Otoni receberam apenas apoio da CNER: “Estes Centros de Treinamento para Professores Rurais localizados no Estado de Minas Gerais foram organizados pela Secretaria de Educação daquele Estado e recebem a

7 Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

8 Essa Campanha foi criada em 9 de maio de 1952, através do Decreto nº 38.955, pelo Ministério da Educação e Saúde e tinha por finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro.

colaboração da Campanha” (RCNER, 1954, p. 18). Em outros locais, era a própria CNER quem criava os cursos e os mantinha.

No Decreto nº 3916, do ano de 1952, consta a compra de um imóvel e de verbas destinadas ao Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa. Nas entrevistas com os sujeitos nenhum deles soube nos afirmar o ano de criação deste Centro, mas alguns acreditam que foi no período de 1950.

[...] Eu não lembro bem não... não sei não, mas eu tenho a impressão que foi depois de 1950 que foi criado o centro de treinamento de Viçosa, mas não tenho certeza. (Tânia- Professora)

Eu entrei no primário em 1955 e já tinha o curso há muito tempo, então de 55 digamos que 68... 66 eu fiz o curso para professora e ele já existia há muito tempo... quando eu comecei a estudar aqui em 55 já tinha esse curso. Ah, eu acredito que esse curso deve ter durado uns 20 anos aqui... Centro Regional de Treinamentos para professor rural, era o nome dele. (Elsa).

O Centro de Treinamento era mantido pelo Estado de Minas Gerais. De acordo com Renato, “O espaço era do Estado e foi passado para Jacob Lopes de Castro, e depois o Estado readquiriu esse terreno”. Eliana informou que todos os profissionais que lá trabalhavam eram funcionários do Estado, mas que houve um período em que os funcionários também recebiam apoio financeiro do Governo Federal:

Era mantido pelo Estado com uma verba do governo federal, o Ministério da Educação mandava uma verba. Então a gente recebia do Estado e recebia uma gratificação dessa verba que vinha... porque a gente trabalhava dia e noite. (Tânia).

[...] Quando eu entrei já tinha muitos anos que estava funcionando e depois tinha assim... houve um... não sei

quem que fez, se foi D. Helena Antipoff, se foi a Secretária de Educação, fez um convênio com o governo federal para manter o curso. As professoras eram internas. As professoras que iam estudar eram internas e nós, as professoras que lecionavam, também morávamos lá. (Eliana).

De acordo com as entrevistas das professoras, somente o corpo docente recebia auxílio de verbas federais em seus salários e isso ocorreu até o período da saída deles do Centro de Treinamento. A professora Eliana explicou que:

Nós éramos todas funcionárias do Estado, que Deus tenha João Goulart lá no céu! Ele baixou uma lei que quem fosse funcionário estadual e tivesse prestando serviço à União podia fazer uma opção: ou ficava no Estado, ou ficava no [serviço público] Federal. Claro que nós todas pulamos para o Federal, mas isso foi só para as professoras, para os outros funcionários não. Aí nós optamos. Eu optei, Matilde, as outras professoras todas... a Ecônoma. Todo mundo! E depois, com o decorrer do tempo que acabou o convênio nós ficamos um pouquinho lá ainda. O governo do Estado queria que a gente continuasse lá, mas não queria dar nenhuma gratificação. Trabalhar de graça? Mais de 12 horas? ...foi aí que começou a decair. Ele ainda funcionou, acho que pouco tempo, não tenho certeza quanto tempo não. Aí os outros foram aposentando, eu, por exemplo, fui para o Coluni⁹. A nossa coordenadora de Belo Horizonte da DR 4¹⁰ falou que a gente procurasse qualquer repartição federal de ensino que pudesse nos aceitar (Eliana).

9 “O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – CAp-COLUNI, sediado em Viçosa, Minas Gerais, criado em 26 de março de 1965 como Colégio Universitário. Informações Disponível em: <http://www.memoriacoluni.ufv.br/?page_id=269>. Acesso em: 10 nov. 2015.

10 Supomos que seja Diretoria Regional 4, já que a entrevistada não esclareceu.

Além de verificar as questões financeiras referentes ao Centro de Treinamento, procuramos analisar se havia um critério de seleção ou algum requisito para que os sujeitos pudessem participar dos cursos oferecidos nessa instituição.

Sobre a entrada no Centro de Treinamento de Professores, houve variações nas formas e datas, até porque nessa instituição eram oferecidas duas turmas durante o ano. Como era grande a procura, havia seleção entre os interessados e as falas dos sujeitos nos permitem essa afirmação: “Até porque a demanda era maior que a oferta, então tinha que selecionar e ficava tudo hospedado lá”. (Vanda).

Nossa, era uma briga para entrar lá dentro. Era uma briga, como diz o outro “quase de foice” (risos). Nossa, era uma disputa. Então, quando sabiam assim que uma desistiu, aquela corria, escrevia uma carta lá para a terra dela, falando que tinha desistido. Mas não tinha lugar mais. Não tinha jeito. Era aquele número suficiente (Eliana).

Segundo a professora Tânia, devido a essa grande procura, foram criados processos de seleção:

Olha, chegou um ponto que nós tivemos que fazer um tipo de seleção, assim, muito contrariadas, porque era essa dificuldade que eu estou contando para você: Nós tínhamos pessoas que quase não liam, não escreviam. A gente tinha que atender esse pessoal assim quase que individualmente, ensinar a ler e escrever. Então passou a ter uma pequena seleção, assim, uma provinha de leitura, uns cálculos aritméticos de matemática, ficava nisso (Tânia).

Desta fala pode-se depreender que houve uma época sem seleção e, com o aumento da procura, essa se tornou necessária. Das alunas entrevistadas, todas

relatam que passaram por um processo de seleção. Joana disse que as professoras escreviam cartas para o Centro de Treinamento solicitando a entrada no curso ou eram indicadas pelo Prefeito da sua cidade: “Tinha aquela politicagem de prefeito e tudo né? A Prefeitura que escolhia... as inspetoras... Todo mundo queria fazer, coitada, porque naquela época... ihhh era uma procura, uma disputa, Nossa Senhora! Virgem Maria!” (Eliana). Depois disso, as candidatas faziam uma prova, que, como relata Joana: “foi uma prova dada assim, toda escrita mesmo: português, matemática, geografia, história, ciências e uma redação”.

Uma vez aprovadas na seleção, perguntamos como era o cotidiano do curso. Pelas descrições dos participantes da pesquisa, o curso era oferecido duas vezes ao ano e em regime de internato: “Era das sete às cinco da tarde. Tomava banho e depois jantava e ia fazer hora recreativa (durante meia hora) e depois ia repousar ou estudar se quisesse” (Ângela).

Era período integral mesmo [...] A gente tinha o descanso de 12 às 14 horas. A gente deitava um pouco ou então quem tinha trabalho manual para fazer aproveitava esse tempo para fazer ou estudar para alguma prova que tinha. Sábado e domingo é que a gente fazia os cartazes para dar aula, até o terceiro ano, porque a gente podia dar aula só até a terceira série, então a gente tinha material até a terceira série (Joana).

Essa hora recreativa foi descrita como um momento em que eles cantavam, faziam cantigas de rodas e brincadeiras direcionadas: “Ah, a gente brincava de pique, fazia amarelinha, tinha um escorregador, a gente escorregava, tinha uns balanços de madeira. Era, assim, coisas muito simples sabe?” (Joana). Esse momento, segundo

Joana, “contava como horário de recreação, como uma disciplina”.

O horário no centro era o dia inteiro. Parece que começava, não sei se era uma 7h30min, mas era bastante, assim, dinâmico o curso. Tinha aula de artes, de trabalhos manuais, horta. Elas iam para sala de aula observar como os professores davam aula, aula prática, então ... tinha aula de culinária, era assim, muito movimentado o curso e costumava ter aula à noite. Quando havia alguma matéria que estava com dificuldade, a gente morava lá no centro, era tipo internato, a gente dava aula à noite. Quem era aluno de D. Helena não tinha horário para trabalhar não, enquanto a gente aguentava a gente trabalhava, enquanto o aluno suportava, mas eram tão motivados, queriam tanto melhorar que você não notava cansaço em ninguém não. Elas estavam interessadas, elas não se cansavam, elas colaboravam. Pergunta a Eliana que ela vai confirmar isso para você (Tânia).

Os estudantes residiam no alojamento e algumas professoras também se alojavam no local durante um tempo, devido à dificuldade de deslocamento naquela época:

A gente ficava, porque o regime era muito apertado, os horários e não tinha condução para ir e voltar todo dia, aí tinha que morar. Aí depois apareceu um jipezinho lá que eles conseguiram, mas esse jipe a gente andava nele só para trabalhar. A gente ia nele de manhã cedinho, o chofer vinha nos buscar e depois quando fosse de tardinha nos trazia de volta, mas era só para isso e as coisas que precisava lá da escola (Eliana).

Através de uma notícia do *Jornal Folha de Viçosa* no ano de 1964 (nº 25) é possível inferir que o curso nem sempre possuiu o mesmo tempo de duração. Em um texto escrito pelo Padre Antônio Mendes, paraninfo da turma que terminava o curso aquele ano, escreveu

em seu discurso que: “Talvez seja o curso de vocês o de mais curta duração, entre todos os que encerram suas atividades nestes dias ebulientes. Mas não será o menos estimável [...]”. Além disso, em um trecho de uma reportagem referente ao discurso de uma oradora da formatura de um curso que terminava em 1965 (nº 36), ressalta a duração de quatro meses:

É de justiça salientarmos ainda a colaboração espontânea e eficiente de D. Maria Leão Gonzaga, a quem chamamos Tia e que foi como nossa mãe durante esses quatro meses neste Centro. A Tia recebia com carinho e tratava bem a todos. (FOLHA DE VIÇOSA, 1965, s.p.).

O número de participantes oscila nos relatos dos entrevistados. No entanto, é preciso considerar o ano em que cada um participou do curso, pois isso interfere no total de alunos. Segundo a professora Tânia, o número variava de acordo com a estrutura que o Centro possuía.

Quando a gente estava no prédio velho era muito pouca gente. Era no máximo umas 20... de 15 a 20, variava. Depois que fomos para o prédio novo, às vezes a gente já recebia umas 30, às vezes um pouco mais. Porque não podia ter muita gente também não, porque o trabalho era quase que individual (Tânia).

O Centro de Treinamento, inicialmente, possuía uma estrutura precária e menor, e isso é relatado pelas professoras:

Era em uma fazenda antiga, não tinha um prédio específico, mas nós tivemos uma diretora em Viçosa, a D. Marta Loureiro, a senhora do Professor Milgar Loureiro que era professor na Universidade. Essa senhora adaptou um galinheiro para sala de aula, adaptou um curral para sala de aula. Ela era muito criativa e demorou uns

quatro a cinco anos até que construiu um prédio próprio (Tânia).

Acreditamos que foi devido a essa falta de estrutura que o número de participantes mudava em relação há alguns anos. A D. Ângela, que fez o curso em 1959, relatou que, na sua época, foram 14 participantes. A D. Elsa, que fez o curso em 1966, descreveu ser um total de 30. Vanda e Joana, que fizeram o curso em 1966, relataram que havia 35 alunas por semestre. Segundo seu Sebastião, havia de 30 a 40 alunos, mas ele não recordou o número ao certo. O seu Josué nos relatou que: “Variava um pouco né, no primeiro curso foi 17, depois teve até 35, mas o mais é assim, 20, 22, 25, não era muita coisa não” (Josué).

Outro aspecto abordado na entrevista foi “de qual região eram as alunas que vinham fazer o Curso na Colônia Vaz de Melo?”, pergunta a partir da qual obtivemos algumas respostas como:

Tinha menina de tudo quanto é lugar. Teve uma época que teve até do sul de Minas. Tinha também da microrregião. A microrregião era que dominava, mas tinha da região de Ponte Nova, da região de Rio Casca. Teve uma época que teve umas do Sul de Minas (Eliana).

Uma reportagem do *Jornal Folha de Viçosa* abordava a formatura dos alunos, o número de participantes do curso no ano de 1964, seu nome e a cidade de onde vinham:

Conclusão de Curso de Professoras Rurais

No dia 29 dêste, com missa e alegria terminarão o 15º Curso, no Centro de Treinamento para Professoras Rurais as seguintes professoras:

1. Beatriz da Silva Oliveira- Oeste de Minas
2. Carmem Lúcia Magalhães- Rio Doce
3. Cleonice Nery de Santo Antônio- Luz
4. Ester Elsa Câmara- Piranga
5. Eudete Roque Barbosa- Barão de Cocães

6. Sra. Eudes Fernandes Drumond- Caratinga
7. Edyr de Paula Queiroz - São Geraldo
8. Sra. Efigênia do Alto da Cruz- Viçosa
9. Sra. Helaina de Faria Gomes- Ipatinga
10. Helena Maria Ferreira- Canaã
11. Inês Pires Gonçalves- Porto Firme
12. Jardênia Pereira Pena- Governador Valadares
13. Lourdes Carraro- Rio Doce
14. Maria de Lourdes Murta- Brumadinho
15. Sra. Maria Geralda de Sousa- Conselheiro Pena
16. Sra. Maria Carmelita Gonçalves- Araponga
17. Maria do Carmo Martins- S. Domingos do Prata
18. Maria Fialho de Oliveira- Raul Soares
19. Maria do Carmo Silva- Luz
20. Maria Aparecida das Dores- São Geraldo
21. Maria das Graças Fernandes- Ervália
22. Maria de Lourdes Barbosa- Várzea de Palma
23. M. Mendes de Oliveira- Viçosa
24. Maria de Lourdes Quintão- Coronel Fabriciano
25. Marília da Penha Forte- Coronel Fabriciano
26. Oliveira Gomes de Moura- Itabirito
27. Palmira do Carmo Bastos- S. Domingos do Prata
28. Tânia Cândida Silva- Luz
29. Zélia Quintão- Rio Piracicaba
30. Zélia Luzia dos Santos- São Geraldo
31. Sra. Zelinda Domingues- Governador Valadares
(FOLHA DE VIÇOSA, 1964, s.p.).

Uma coisa interessante a ser analisada é que, se pensarmos que em novembro de 1964 o *Jornal Folha da Mata* anunciava a formatura da 15ª turma, e se o curso tiver sido oferecido até o segundo semestre de 1972, com duas turmas por semestre, teria então a soma de formaturas de 31 turmas e, hipoteticamente estabelecendo um número mínimo de 20 estudantes por turma, então teriam se formado 620 estudantes.

Outro ponto a ser discutido é que não fica claro se existia homem ou não nessa turma (os nomes

M. Mendes de Oliveira e Oliveira Gomes de Moura nos deixaram em dúvida). Em alguns casos, o ‘Senhora’ antecedia o nome, o que nos leva a inferir que poderiam ser pessoas mais velhas ou casadas. Ao serem questionados sobre o perfil dos estudantes, alguns entrevistados descrevem que:

Tinha gente de todas as idades. Recebíamos meninas de 15, 16 anos e senhoras de 40, 50 anos casadas, solteiras, eram assim, a dificuldade imensa era o nível de cultura delas. Era muito diferenciado. Nós tínhamos alunas com um bom conteúdo, outras que mal escreviam. Era bastante complicado dar aula para elas, mas elas eram muito dedicadas, muito interessadas, era uma maravilha trabalhar com elas! (Tânia).

Na época que eu fiz eu me lembro que tinha uma menina de Jaboticatubas, tinha de Canaã, São Miguel. Tinha tanto casada quanto solteira. Não tinha idade não, tinha pessoas mais idosas que já davam aula há mais tempo, então depois que elas faziam o curso melhorava os salários delas né, aí elas passavam a ser professoras mais qualificadas. Tinha de Ponte Nova, de um lugarzinho chamado Oratórios, isso era da minha turma, quando eu fiz...mas tinha gente do estado de Minas, quase tudo era de outra cidade (Elsa).

O curioso é que não fica enfatizada na fala dos entrevistados a presença de homens no curso. Em relação à presença masculina, a professora Tânia faz uma ressalva:

Não tinha aluno no Centro de treinamento, porque não tinha acomodação. Os outros centros, sim. Tinha um centro de treinamento em Diamantina, teve me parece que em Leopoldina e teve um professor que trabalhou aí, ele tinha feito o curso de treinamento, não sei se é em Diamantina ou Leopoldina. No nosso aí de Viçosa não tinha masculino não. Não tinha espaço para fazer um dormitório só de homens (Tânia).

O único homem que as alunas e a professora Eliana ressaltam ter feito o curso era Sebastião. Ao questioná-lo sobre porque realizou o curso, ele nos contou que:

Dona Helena... é até interessante, ela era professora de recreação. Acabava de jantar, ela juntava tudo na varanda e dizia: “Faz favor, quem toca violão, quem sabe cantar, quem toca violino, tudo o que tiver de artes faz favor de pôr para fora”. Mas eu fui lá, procurei a encarregada e ela falou que não tinha vaga para masculino, ela disse que até precisava de um homem, mas não podia: “o senhor me desculpe, não temos lugar para homens”. Aí ficou decidido que eu não poderia. Aí uma moça [aluna] que estava lá para fazer o curso, estava começando aquele dia falou assim: “Dona Helena, eu conheço esse moço ele toca violão, eu já ouvi ele tocar na universidade”. Aí outra moça levantou e falou: “Dona Helena eu estava conversando com minha colega e também já ouvi ele tocar em uma orquestra não sei onde”. Aí a encarregada da recreação, D. Helena (que todo dia depois da janta tinha recreação), pegou o violão e falou que precisava de um companheiro músico para as aulas de recreação. Ela falou assim que ia conversar com a mestra [diretora], eu fiquei de levar o violão, e voltar no outro dia com as bolsas. Aí eu pensei: “ficar no meio dessa moçada toda, mas voltei e fiz o curso que estava começando naquele dia!” (Sebastião).

Acreditamos que a procura dos homens para esse curso não era tão intensa quanto pelas mulheres, já que, desde o final do século XIX e início do século XX, a presença feminina nas escolas primárias começava a se fazer majoritária “tanto na frequência das escolas normais pelas moças, quanto pela ocupação do Magistério pelas mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 111).

Do funcionamento do Centro: alojamentos, funcionários e alimentação

As professoras descrevem que, no começo do Centro de Treinamento, os alojamentos eram pequenos e apertados, pois se concentravam na fazenda e nas adaptações feitas pela diretora da época. Depois foram construídos mais prédios e então o número de dormitórios aumentou: “No princípio era uma casa velha, não cabia muita gente não. Teve um galinheiro, uma cobertura que foi transformada em dormitório. Depois o governo construiu 3 prédios” (Eliana).

Oh, quando eu cheguei lá o alojamento era na fazenda, na sede da fazenda. Era tudo muito pequeno, muito apertado. Tinha um dormitório muito espremido que tinha não sei quantas camas no mesmo dormitório, tinha um refeitório que às vezes funcionava como refeitório, outras vezes como sala de aula, uma cozinha. Eu já te contei que as salas de aula também... a D. Marta reformou o galinheiro, reformou o paiol em sala de aula (Tânia).

De acordo com as memórias de Vanda: “Não era um alojamento só. Ficavam umas 10 alunas dentro da casa e 20 do lado de fora”. Joana complementou dizendo que “dentro da fazenda tinha uns quartos e fora construíram outros. Do lado de fora, construíram tipo um barracão comprido com banheiros” (Joana). Segundo Vanda, era “tudo muito bem feito, bem arrumado.” Joana considerava que “era simples, mas tudo limpinho, tudo organizado. Eu acho que era o básico, o que a gente precisava”.

O alojamento era aqueles quartos grandes e compridos, tinha aquelas camas beliche para as alunas, e tinha os quartos que era para a diretora. As professoras também era um quarto grande, tinham várias camas

e tinha os quartos que era das funcionárias, da cozinha e tudo, porque tinha que fazer o café muito cedo. E era assim, as alunas ficavam tudo em um quarto só (Elsa).

Elsa relatou que os alojamentos tinham quartos para as alunas, um para as funcionárias e outros para os professores. O professor Sebastião dormia no almoxarifado. Ele nos contou que, quando começou a trabalhar na Escola Anexa e no Centro de Treinamento, ele dormia na instituição e visitava a família aos finais de semana. Logo depois, foi construída uma casa na Colônia Vaz de Melo para que ele pudesse residir com a sua família, que estava morando em uma comunidade rural da cidade vizinha de Teixeiras. A casa foi construída apenas para esse professor¹¹, pois um automóvel buscava e levava as professoras casadas todos os dias para a cidade.

Em relação à alimentação, os sujeitos relatam que:

Era muito boa! Nós tínhamos muito boas cozinheiras e a gente tinha um senhor lá, um técnico agrícola além do professor Lana que orientava a parte agrícola do centro. Nós tínhamos um senhor que fazia hortas muito boas, o centro tinha uma boa produção. Produzia frutas, produzia verduras, então era uma alimentação muito rica, uma alimentação muito boa, muito equilibrada. A gente de vez enquanto chamava uma professora da Universidade para fazer palestra para as alunas e servia também para as cozinheiras (Tânia). Tinha horário para tudo, tinha café da manhã, [...] 09 horas batia o sininho lá: era hora de fruta, de comer alguma coisa. A gente chegava e já estavam as frutas todas no jeito, a manga descascada, no tempo da manga, laranja já tudo descascada. A gente comia aquela fruta e depois... tinha um intervalozinho e a

11 A construção dessa casa aconteceu, segundo o Sebastião, porque houve intrigas que envolviam ele e uma aluna do Centro. Sendo assim, construíram a casa para que trouxesse sua família.

gente voltava para a sala de aula. O almoço era às 11 horas, às 14 horas tinha o café da tarde e às 18 horas o jantar (Elsa).

Fica claro, nos relatos, que o plantio dos alimentos feitos pelos funcionários do campo ajudava a manter a instituição. O Centro de Treinamento para Professores Rurais possuía pessoas para desempenhar diversas funções. Além dos professores, havia um/a diretor/a, cozinheiras, lavadeiras, pessoas que trabalhavam no campo e uma secretária. As alunas Joana e Vanda se lembraram de uma senhora que cuidava delas, dormia com elas no Centro de Treinamento e era chamada por todas as alunas de tia. “Nós ficávamos sob a responsabilidade de uma tal de tia, uma senhora que ficava lá e tomava conta da gente!” (Joana).

Josué, um dos funcionários que trabalhavam no campo, afirmou que nove pessoas cuidavam do serviço do campo: “E um fazia uma coisa, outro fazia outra, mas nas roças trabalhava era com plantar milho, plantar feijão, capinar, colher, mexer com viveiro de mudas de laranja também (Josué). Ele nos disse que os produtos excedentes eram vendidos. “A diretoria pegava o dinheiro e trabalhava com o dinheiro na intenção do curso mesmo” (Josué).

No período em que faziam o curso, os estudantes deveriam se dedicar a estudar e realizar trabalhos que alguns professores solicitavam: “A gente só lavava a nossa roupa. Cama, banho era tudo lavado lá pelos funcionários” (Joana).

Procuramos também neste trabalho conhecer um pouco mais sobre os professores que lecionavam nessa instituição, as disciplinas que ministravam e os conteúdos que deveriam ser abordados no curso oferecidos no Centro de Treinamento.

Os professores e as disciplinas que lecionavam

Mas, afinal de contas, quem eram os docentes formadores desses professores? Como era o curso? Haveria algum vínculo dos professores formadores com o meio rural? Havia conteúdos relacionados ao campo? Ao serem indagadas sobre a formação dos professores que atuavam no Centro de Treinamento, Tânia e Eliana ressaltaram não terem recebido nenhuma formação específica, pois já possuíam o Curso de Normalistas: “Nós éramos todas normalistas. Nós não fizemos um curso para dar aula lá não, nós éramos normalistas formadas” (Eliana). Sobre a formação dos docentes que lá atuavam, Tânia nos conta que:

A Elizena, por exemplo, ela tinha feito outros cursos, o professor Lana, acho que era técnico agrícola ou agrônomo, não me lembro. A Helena não tinha curso normal, ela tinha curso de artes. Curso normal era Eliana, estou achando que era só Eliana (Tânia).

Apesar de não se identificar nenhum critério para lecionar no Centro de Treinamento, é possível notar que os três docentes entrevistados possuíam uma relação direta com o meio rural. Tânia, além de ter feito Cursos de Aperfeiçoamento na Fazenda do Rosário em Ibirité, lecionou em escolas primárias rurais e também em cursos de formação para professoras rurais. Eliana trabalhou por um tempo na Associação de Crédito e Assistência Rural- ACAR de Viçosa, e Sebastião era professor primário em escolas rurais. Verifica-se, então que, por mais que os docentes não possuíssem formação específica antes de terem atuado nessa instituição, eles traziam experiência e envolvimento com o meio rural.

Ângela, que fez o curso em 1959, relatou o nome de algumas docentes e as disciplinas que lecionavam:

Dona Zélia, dona Juraci e dona Helena. Dona Helena ensinava trabalhos manuais, eu tirei primeiro lugar na bolsa, na escola. (Essa bolsa era feita de tecido pelas alunas) [...] Essas outras davam aula que completava o que a gente não sabia: português, matemática, geografia e história. [...] A gente tinha aula no campo também ... Porque o treinamento era aula de campo e do primário, mas aprendi fazer muitas coisas... matar formiga com a fenecida Dengo, que não existe mais, ia com a máquina lá e jogava. O professor que ensinava (Ângela).

Joana, aluna do curso em 1966, relatou ter tido aulas de “Português, Matemática, Ciência, Geografia, História, Puericultura [...] tinha Desenho, Sebastião dava Desenho e Trabalhos Manuais”. Elsa conta que:

A professora de Matemática chamava Dalva, ela era lá de Belo Horizonte. A Eliana era professora de Estudos Sociais, hoje pode até ter mudado o nome da disciplina, mas naquela época era Estudos Sociais. Maria Elizena era de Puericultura, essa parte de enfermagem e cuidado com recém-nascido. Tinha o “professor agrícola” que era o Lana. Tinha a professora de Metodologia que era a professora Tânia. Deixa eu ver mais quem... ah, ao todo eram uns 6 professores mais ou menos (Elsa).

No *Jornal Folha de Viçosa*, no ano de 1965, encontramos uma notícia sobre a “Entrega de Certificado no Centro de Treinamento de Professoras Rurais, no dia 29/06/1965”. Nessa reportagem, a oradora da 19ª turma apresentou o nome do diretor (Oswaldo de Paula Lana), da secretária (D. Matilde Lopes Cardoso), das professoras: professora monitora: Helena Maria S. Rezende; professoras Dalva Ferreira Gomes, Eny Tafuri, Eliana Castro

de Melo e Maria Elizena Duarte e as disciplinas que cursaram: Aritmética, Geografia, História, Português, Ciências Naturais, Metodologia, Prática de Ensino, Enfermagem, Puericultura e Higiene; além de citar o trabalho do Padre Antônio Mendes como capelão e professor de religião. Ela também citou o nome de “D. Maria Leão Gonzaga, a quem chamamos Tia e que foi como nossa mãe durante esses quatro meses neste Centro. A Tia recebia com carinho e tratava bem a todos. Ao Senhor Joaquim Pereira Gomes, pela sua dedicação e bondade para todas nós, somos muito gratas.” (FOLHA DE VIÇOSA, 1965, s/p).

Em relação às aulas de Puericultura e Enfermagem¹², as alunas entrevistadas informaram ser a mesma professora que trabalhava ambos os assuntos e descreveram um pouco o que aprendiam nas aulas:

Tinha curso de Enfermagem, porque geralmente a gente que trabalhava na escola de roça, hoje não hoje mudou muito, mas tinha que entender de enfermagem também. Menino aparecia com machucado a gente que tinha que cuidar. Os primeiros cuidados com o recém-nascido, tudo isso a gente tinha curso. Aprender a cuidar de neném (Elsa).

Os serviços oficiais de Saúde Pública não conseguiam, sozinhos, sanar esse problema. Assim sendo, as instituições escolares eram chamadas a auxiliarem na propagação das práticas higienistas. A atuação dos professores rurais, então, ia além dos espaços escolares, tentando alcançar a comunidade a que pertenciam¹³.

12 Ao ser interrogadas em relação as disciplinas, as alunas destacam essas memórias: das coisas diferentes, marcantes em sua trajetória, como a Puericultura e Enfermagem, por exemplo.

13 É importante ressaltar que outras pesquisas podem ajudar a compreender como seu deu a relação entre os saberes, as práticas das comunidades rurais e o que eram propagados na formação oferecida, Contudo, é preciso sempre pensar nos modos como a comunidades se apropriavam desses processos,

Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, Decreto- Lei nº 8.529/1946).

Ao serem indagadas sobre aulas relacionadas à vida do campo, a professora Tânia e a aluna Elsa esclareceram:

Todos nós tínhamos que trabalhar voltados para o meio onde elas trabalhavam, então a professora de matemática tinha que colocar nas situações da roça, a professora de português que era Eliana né? Então, tudo era... inclusive o material utilizado nas aulas de artes tudo voltado para o seu meio. Então a D. Helena tinha uma preocupação imensa de aproveitar o material do meio: a madeira, a argila, a palha de milho, o que pudesse aproveitar do meio ambiente (Tânia). Tinha os horários de trabalhar na horta... tinha o Oswaldo de Paula Lana que era técnico agrícola, depois veio outro lá da cidade também. A gente tratava ele de Zuzim, agora não sei... Josué não sei o que lá Galvão, ele também deu aula aqui no campo pra gente, ensinou a plantar flor. A gente tinha um jardim, tinha horta. A gente tinha aquelas aulas de agricultura, porque geralmente dava aula na roça então tinha que entender de tudo isso. Eu acho que esse curso devia continuar, ele era muito bom, foi uma pena que acabou. Pra quem trabalha na zona rural era uma benção. Uma pena ter acabado, era muito bom! (Elsa).

Sobre as aulas de Educação Física, Elsa afirmou: “A Educação Física eram as aulas de recreação, aquelas danças de recreação, aquelas coisas equivalem a

uma vez que os sujeitos sempre produzem resistências.

uma Educação Física” (Elsa). Esta afirmação foi corroborada pelas alunas Vanda e Joana: “Era no horário dessa recreação que ela dava alguma coisa de Educação Física (...) Era uma brincadeira mesmo”. Para D. Vanda, era momento de “relaxar”. Vanda ressalta que elas tinham muitas aulas práticas: “a gente trabalhava muito o lado prático para a gente aprender, para fazer quando estivesse dando aula”. Elsa enfatiza contribuições que as aulas de Metodologia proporcionaram em sua formação: “O curso me ajudou demais, porque ensinava muito na parte de Metodologia, essas coisas, trabalhos... assim, eu aprendi muito. Essa escola me ajudou demais!”.

Considerações Finais

O Centro de Treinamento para Professores Rurais da Colônia Vaz de Melo, como vimos, existiu entre os anos 1950 e 1970. O curso era oferecido semestralmente e a procura aumentava, gerando a necessidade de se estabelecer uma seleção entre os candidatos. Além disso, foi criada uma Escola Anexa que tinha por objetivo auxiliar na formação prática destes professores, além de atender às crianças da comunidade.

Tratava-se de um curso integral, e os estudantes residiam nos alojamentos por um período de um semestre ou quatro meses, pelo que nos foi relatado. Sobre os conteúdos estudados, os entrevistados lembraram-se de Didática, Metodologia, Noções de Álgebra, Horticultura, Puericultura e Enfermagem, Recreação, Artes, e Ciências da Natureza, o que revela que, além de uma formação específica para o exercício da docência, visava-se a formação e transformação da escola da zona rural assim como do seu entorno, com a implementação de métodos “modernos”, e ainda técnicas para auxiliar no desenvolvimento da comunidade como um todo.

Os depoimentos de cada participante, guardados por alguns anos em seus “baús de memórias”, se tornaram o fio condutor do nosso trabalho. Tecer as tramas e (re)virar esses baús, nos possibilitou compreender além de algo que já se passou, mas uma história que segue viva em suas lembranças. Os sujeitos que fizeram parte desse Centro ajudaram a tecer esta história. Seu trabalho de rememorar foi ponto fundamental para a construção deste tecido que teve por objetivo recuperar um pouco o cotidiano do Centro de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo em Viçosa.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: história de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2001 Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1908/000311994.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do Magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, Rosa de Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. (Orgs.) **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

BRASIL. Decreto nº 38.955, de 27 de Março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação rural (CNER). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 mar. 1956. Seção 1. p. 5841. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 20 de agosto de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>> Acesso em: 12 mar. 2016.

CONCLUSÃO do curso de Professores Rurais. **Folha de Viçosa**, Viçosa, n. 25, nov. 1964.

CONSELHO Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer nº 158/76, aprovado em 05-05-76. Publicado no “Minas Gerais” de 29-5-76. Examina relatório de avaliação dos cursos supletivos de qualificação profissional para o Magistério de 1º Grau- 1ª à 4ª série- ministrados pela Secretaria de Estado da Educação, no período de 72/75. Belo Horizonte, 1976.

CONSELHO Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer nº 356, de 04 de dezembro de 1973. Aprecia pedido para realizar avaliação no processo para cursos supletivos de qualificação para o Magistério de 1º grau (04 primeiras séries) em Centros de Treinamento mantidos pela Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, 1973.

CONSELHO Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer nº 421/76, aprovado em 21 de dezembro de 1976. Examina o Projeto PRODEMA- financiado com recursos da QESE/77. Belo Horizonte, 1976.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral**: Memória, tempo, identidades. 2 ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ENTREGA de Certificado no Centro de Treinamento de Professoras Rurais, no dia 29/06/65. **Folha de Viçosa**, Viçosa, nº 36, jun. 1965.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). 2 ed. rev e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D.G. et al. (Org.). **Educação Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira De História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 5-43, jan/jun. 2001.

MEIHY, Josué Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEMORIAL Coluni. Disponível em: <http://www.memorialcoluni.ufv.br/?page_id=269>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MINAS GERAIS. Decreto n. 3916 de 02 de dezembro de 1952. Dispõe sobre aquisição de imóvel destinado a Curso Regional de Treinamento para professores rurais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 15 set. 1952. p. 1.

REVISTA da Campanha Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano I, nº I, jul. 1954.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Curitiba: Editora UFPR. **Educar**, n. 28, p. 201-216, 2006.

- CAPÍTULO 3 -

MULHERES E VIDA PÚBLICA EM VIÇOSA NO INÍCIO DO SÉCULO XX¹

Monalisa Aparecida do Carmo²

Anderson da Cunha Baía³

Introdução

Este estudo procura identificar a partir das instituições educacionais, a presença das mulheres nos espaços públicos em Viçosa-MG durante o início do século XX, conhecido por uma crescente presença feminina nos locais públicos brasileiros. Localizada na Zona da mata mineira e marcada pelos trabalhos agrícolas, Viçosa desperta nossa atenção pelo desenvolvimento próximo de instituições educacionais. Em 1916 foi criada oficialmente a primeira escola pública da cidade, o Grupo Escolar de Viçosa⁴. No ano seguinte, 1917, inicia o Colégio Normal Nossa Senhora do Carmo, sob direção das irmãs Carmelitas da Divina Providência; vindas de Cataguas essas mulheres organizaram e administraram o

1 Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse estudo é um fragmento da dissertação de mestrado intitulada “Entre as produções do feminino e a conquista de espaços: mulheres e educação na Universidade Federal de Viçosa (1931-1956)”, de autoria de Monalisa Aparecida do Carmo.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV) e membro do Grupo de Estudos Educação, Gênero e Raça (DPE/UFV). Email: monalisacarmo3@gmail.com

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (DPE/UFV) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE/FAE/UFMG). E-mail: andersonbaia@yahoo.com.br

4 Em 1922 o Grupo Escolar de Viçosa foi instalado em prédio próprio, situado na Praça Silviano Brandão, com o nome de Grupo Escolar Coronel Antônio da Silva Bernardes (PANIAGO, 1990).

Colégio⁵. Em 1927 foi inaugurada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), com uma lógica de gênero bem distinta da Escola Normal, a ESAV foi construída para atender a formação dos filhos dos fazendeiros, com o propósito de torná-los grandes líderes da modernização do campo.

No início do século XX, a representação feminina no Brasil⁶ estava muito ligada a conquistas para realização dos deveres das mulheres, as poucas ousadias permitidas eram aceitas desde que seus princípios e papéis não fossem esquecidos. Em um contexto de transformações estruturais que iam desde a consolidação da República e do capitalismo até as mudanças no cotidiano da população, o aumento da modernização e a queda da produção agrária fizeram com que as cidades se transformassem em centros rurais (GOELLNER, 2003). Consequentemente, novos hábitos passaram a ser definidos para a população com o objetivo de incluir o país no mercado capitalista. As relações sociais e de gênero eram transformadas, homens e mulheres lidavam com outras realidades para com os serviços, produtos e trabalhos oferecidos.

Ainda nesse cenário a manutenção da família buscou controlar a participação feminina nessas transformações. Permitir acessos como a educação poderia levar a uma verdadeira emancipação, pois abriria a possibilidade de elas almejem outros espaços que não fossem o lar. Apesar de recorrentes discursos sobre a liberdade feminina, ela era algo vigiado para ser dentro dos

5 A irmã Maria Verônica de Santa Face foi diretora e supervisora; Irmã Maria da Conceição como primeira conselheira e Antônia de Pádua como segunda (PANIAGO, 1990).

6 De acordo com Almeida (2014) essas representações se faziam presentes no Ocidente e, normalmente, seguiam parâmetros estabelecidos por um modelo da França.

limites daquilo que era definido como papel da mulher (MALUF; MOTT, 1997). Qualquer desvio à norma era suficiente para afastá-las de toda feminilidade. Nesse sentido, surgiram algumas questões que nos orientam nesse estudo: a) Como se deu o processo de transformação nacional e local no processo de saída das mulheres para vida pública? b) Como se organizavam as relações entre os sexos feminino e masculino, a partir das mudanças relacionais entre privado e público? c) Como se constituiu a participação feminina nos espaços educativos em Viçosa-MG? d) Quais espaços eram autorizados para essa presença?

Instigados por essas questões, tivemos como objetivo identificar a partir das instituições educacionais, a presença das mulheres nos espaços públicos em Viçosa-MG durante o início do século XX.

Com base nesses interesses e identificando o caráter histórico da pesquisa, recorreremos a alguns documentos que circularam na instituição de ensino superior em Viçosa-MG, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Como ressaltado por Castanha (2008, p.1), as fontes são indispensáveis para organização do conhecimento histórico, caminhando entre o levantamento, catalogação, identificação e interpretação capazes de preservar a memória histórica. O processo de identificação da documentação revela como a própria seleção das fontes a serem preservadas diz sobre as intencionalidades de um determinado contexto. Precisamos considerar as finalidades dos documentos que merecem mais cuidados e organização em detrimento de outros. Além disso, a fonte tem seus limites, seja na preservação ou nas limitações das perguntas. Para reconhecer tais aspectos é fundamental o conhecimento prévio das fontes para construção dos objetivos.

Acessamos o material do Arquivo Central da Universidade Federal de Viçosa, uma vez que a instituição possui um acúmulo de produção realizada por diversos sujeitos que viveram na cidade, permitindo compreender relações entre sujeitos que conviviam dentro e fora da instituição. Em meio ao contato com atas, informativos e relatórios, o jornal *O Bonde* (1945 - 1963) foi um importante instrumento para tais estudos. Organizado pelos estudantes da ESAV, o jornal é um material rico em discursos e imagens de como os garotos colocavam em prática o ideal de uma masculinidade patriótica e heroica própria do contexto (BARDUNI FILHO, 2017).

A princípio tínhamos a impressão de que encontraríamos poucas referências diretas às mulheres moradoras de Viçosa, no entanto, encontramos diversas notícias sobre as relações entre estudantes do curso de Agronomia na ESAV e eventos públicos com espaços destinados às mulheres, como o “Baile da Rainha”. O jornal também faz menção a funcionárias da ESAV e estudantes normalistas da cidade. Ao se atentar às relações entre os bondistas, às masculinidades produzidas, aos cotidianos inventados, o documento permite alcançar a fabricação dos sujeitos masculinos, uma masculinidade hegemônica que nos leva a compreender como se davam as relações entre mulheres e homens a partir de relatos masculinos edificando um feminino.

Com esse conjunto de fontes, foi possível perceber a definição dos espaços públicos permitidos às mulheres. Porém, para além das construções de um sistema patriarcal, foram estabelecidas estratégias de relacionamentos nos cotidianos dos sujeitos que circulavam pelos espaços públicos de Viçosa. Através do entendimento dessas relações construídas que procuramos compreender a conquista de espaços públicos das mulheres em Viçosa.

Redefinições de papéis femininos

Nas três primeiras décadas do século XX, no Brasil, a natureza feminina era justificada para que a mulher permanecesse no lar. Isso fazia com que Igreja, Estado e imprensa tentassem resistir à saída das mulheres da elite, divulgando a imagem de “moça do lar” em paradoxo às “moças da rua” (CAULFIELD, 2000). O próprio código civil de 1916⁷ colocava a mulher em posição de inferioridade e ditava comportamentos moralmente aceitáveis. Os juristas brasileiros entendiam que a preocupação com a honra como símbolo do progresso era a imposição de um comportamento civilizado para estabelecer ordem social na Primeira República.

Foram criados desejos para a “nova mulher” baseados no desejo masculino, pois consideravam que os homens atribuíam voz à fala das mulheres, logo, criaram os padrões de acordo com seus desejos.

A cada representante da sociedade matrimonial conferiu-se um atributo essencial. Assim, se ao marido cabia prover a manutenção da família, à mulher restava a identidade social como esposa e mãe. A ele, a identidade pública; a ela a doméstica. À figura masculina atribuíram-se papéis, poderes e prerrogativas vistos como superiores aos destinados à mulher (MALUF; MOTT, 1997, p. 379).

A definição da mulher honrada estava associada à vida sexual, enquanto o homem honrado era o bom trabalhador, respeitável e leal. Assim, o corpo feminino seguia sendo vigiado pela competência de usufruir do

7 De acordo com o código civil de 1916, as mulheres casadas eram entendidas como incapazes. “Art.6. São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, n.º.1), ou à maneira de os exercer:

- I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos
- II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.
- III. Os pródigos
- IV. Os silvícolas

dom da reprodução e dos cuidados do lar. Essas capacidades eram vistas como únicas ao corpo feminino e, por isso, deveriam ser tratadas com zelo (CAULFIELD, 2000).

Conseguir um marido era fundamental para conquista de seu dever máximo na sociedade, logo, a beleza feminina deveria ser sedutora, não era o suficiente ser bela para si, era preciso ser capaz de conquistar o olhar dos homens. Para Bourdieu (2012), as mulheres são objetos simbólicos para possuir uma dependência do olhar do outro, são para serem olhadas e admiradas, esperando que sejam sempre “femininas”⁸.

Legitimada pela capacidade de amar dada pela biologia, às mulheres caberia o cuidado dos filhos e do lar, devendo se atentar para manutenção do modelo de família nuclear hegemônica que era parte do projeto de identidade nacional. A biologia aparece como necessária para fazer referência a questões que são socialmente construídas, assim como a própria visão que estabelece as diferenças anatômicas,

e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 2012, p. 20).

Em meio às diversas construções sociais, alguns discursos eram mais apropriados a uma sociedade

8 Os termos “femininas” e “feminilidade” são usados entre aspas para se referir à construção discursiva e simbólica criada em torno de tais expressões para definir os padrões de mulheres de acordo com a submissão feminina.

preocupada em controlar o corpo feminino diante da modernização. Era preciso aceitar o novo estilo de vida, pois até mesmo o discurso médico reconhecia a importância da socialização para a saúde do corpo. As festas e reuniões entre familiares e conhecidos, longe dos bailes públicos, eram muito bem vistas (ESTEVES, 1989).

A abertura para a vida pública não era sinônimo de exposição daquilo que era entendido como íntimo do casal, as boas aparências deveriam ser mantidas. Haviam ensinamentos para lidar com as dificuldades do casamento, demonstrando, assim, como essa instituição já precisava ser repensada. O Estado se preocupava com essa manutenção, era preciso fazer do lar um espaço imutável e sólido, evitando que a organização doméstica corresse riscos. O casamento era uma etapa superior, por isso era tão importante o controle sobre ele. Para as camadas mais pobres, essa fiscalização foi ainda maior, passando por medidas prescritivas, pois temiam a falta de instrução desse grupo que é maioria e mão de obra indispensável ao progresso (MALUF; MOTT, 1997).

Traçadas as linhas da “conduta decente”, os promotores da moral e da ordem classificaram como ilícita toda e qualquer relação entre homens e mulheres que se firmasse fora do controle matrimonial. Em nome de uma ligação de amor que fundisse existências, e não somente sexos, o amor na mancebia foi transformado em objeto de intervenção. Amor degenerado, espectro de amor, imitação de amor: esses eram os termos do discurso que pretendia regular as uniões consensuais (MALUF; MOTT, 1997, p. 387).

A entrada no mercado de trabalho poderia colocar em risco a presença no lar e comprometer a criação

dos filhos que eram o futuro da nação. A “nova mulher” colocaria em risco a ordem social e a natureza humana. Elas eram julgadas de acordo com a adequação ou inadequação à maternidade e à heterossexualidade. A liberdade feminina só é aceitável quando as conquistas não colocavam em risco a hierarquia sexual.

As transformações se deram de forma muito gradual, ao mesmo tempo em que era preciso seguir a modernização, necessitava-se controlar a saída das mulheres para as ruas. Nas famílias mais tradicionais isso ainda foi mais lento, “a rua, ainda no início do século XX, era pouco visitada pela mulher higienizada, a casa em que morava era geralmente fechada e com poucos contatos com a vida exterior” (ESTEVES, 1989, p. 43). A presença de moças das camadas altas e médias nas ruas causava estranhamento. Os diversos questionamentos justificaram por que

as cidades passaram a sintetizar, intelectuais de ambos os sexos elegeram como os legítimos responsáveis pela suposta corrosão da ordem social a quebra de costumes, as inovações das rotinas das mulheres e, principalmente as modificações nas relações entre homens e mulheres. Conjugaram-se esforços para disciplinar toda e qualquer iniciativa que pudesse ser interpretada como ameaçadora à ordem familiar, tida como o mais importante “suporte do Estado” e única instituição social capaz de represar as intimidadoras vagas da “modernidade” (MALUF; MOTT, 1997, p. 371).

Os horários e locais em que as mulheres eram vistas também estavam bem definidos, assim como se caminhavam acompanhadas ou não, pois tudo dizia sobre sua honestidade. Segundo Martha Esteves (1989), nos casos em que mulheres eram vítimas de defloramento ou qualquer comportamento que pudesse dizer sobre

sua honra, o judiciário levava em consideração todos esses fatores entendidos para discernimento da índole feminina. As mulheres que trabalhavam também eram contestadas no julgamento, ainda quando seguiam ordens do patrão para estar nas ruas. Andar só era aceitar o risco a sua honra e ser interpretada como culpada.

Qualquer sinal de independência é interpretado como característica masculina, perdurando na situação que Bourdieu (2012) chama de *double bind*, pois comportar-se como homem é assumir a ausência de feminilidade que acaba naturalizando as posições de poder como masculinas, e quando se comportam como mulheres são vistas como incapazes. A oposição entre feminino e masculino ainda coloca aquele ou aquela que se afasta do que é definido como próprio do seu sexo enquanto desviantes e, por isso, pertencentes ao sexo oposto. Apesar de Bourdieu realizar uma análise para pensar o feminino em determinada época, é possível perceber como determinados discursos perpassam diferentes período e ainda permanecem.

Em meio à substituição dos bens simbólicos e a desvalorização vigente da figura feminina em relação a sua capacidade para manter comportamentos ativos e autônomos, houve a valorização dos afazeres masculinos, o trabalho do homem foi interpretado como aquele que exige mais. Da mesma forma, eles eram julgados de acordo com tais imposições. Eram reconhecidos e vistos como poderosos por possuírem trabalho e capacidade para cuidar do lar, quando não cumpriam tais afazeres eram cobrados e desvalorizados.

Essa relação de homem provedor foi muito mais comum nas elites da sociedade, pois nas camadas mais baixas, as mulheres saíam de suas casas para auxiliar no

sustento da família⁹. Como colocado por Ribeiro (2017), mulheres negras e/ou pobres não faziam parte dessa transição entre público e privado¹⁰, posto que seus corpos já ocupavam as ruas para assumir a manutenção econômica do lar.

No início do século XX, a grande maioria das mulheres além de realizar todo o serviço doméstico, era responsável pela sobrevivência do grupo familiar. Estava excluída do mercado formal de trabalho e exercia as tarefas menos qualificadas e mais desvalorizadas, executadas com frequência dentro de casa, juntamente com os serviços domésticos. A lavagem da roupa nas cidades brasileiras era, no período, uma importante fonte de renda para as mulheres (MALUF; MOTT, 1997, p. 408).

As formas de controle diziam respeito à imposição de um modo de vida burguês que não incluía as camadas mais baixas. Muitas das relações que são consideradas características de toda uma geração de mulheres dizem respeito a um grupo bem específico. O período conhecido como aquele de domínio da “nova mulher”

9 Havia uma tentativa de invisibilizar o problema do Brasil em relação aos homens que não assumiam o papel de provedor e abandonavam suas famílias, fazendo com que mulheres fossem responsáveis por todos os cuidados que envolviam a manutenção do lar. A nova família encobria o homem que estava ausente do trabalho regular e a mulher que trabalhava fora para ser provedora e doméstica diante da ausência do pai, “a presença do pai não é, como nunca foi, uma realidade absoluta em todas as famílias” (MALUF; MOTT, 1997, p. 421). Esse discurso também tirou das mulheres a importância social e econômica do trabalho doméstico, “levou o trabalho feminino a ser visto como acessório, temporário; justificou o ganho diferenciado entre homens e mulheres, abafou o grito doloroso daquelas que ousaram denunciar as iniquidades que sofriam” (MALUF; MOTT, 1997, p. 421).

10 A partir da leitura de Rousseau, Diane Lamoureux (2009) identifica o público e privado na modernidade como uma divisão entre os sexos, sendo a mãe incapaz de participar do contrato social, pois não consegue lidar com a imparcialidade para atender a vontade geral. Dessa forma há uma tendência em naturalizar a divisão sexual entre público e privado, consolidando um discurso da vida doméstica como própria às mulheres.

se coloca como generalizado, no entanto, atinge mulheres diferentes de formas diversas.

Educação e profissionalização feminina em Viçosa-MG

Ao considerarmos os discursos de formação da figura feminina, fortemente propagados no início do século XX, na condição daquela que deveria cuidar do lar, da família e do futuro da nação, cabia a ela, também, na conjuntura de *a outra*, assumir os encargos das profissões que não despertavam os interesses masculinos e nem se enquadravam nos ideais de masculinidade pregados na época.

Estando sujeita a vontade de outrem, era destinada a elas uma profissionalização doméstica, enquanto os homens seguiam para o ensino secundário voltado ao ensino superior. Logo no ensino primário, as moças aprendiam a ler e escrever, as quatro operações e, na sequência, a cozinhar e a bordar. Dependendo da condição social, algumas poderiam se dedicar a outras disciplinas, como nos conventos em que aprendiam música e latim (RABELO; COSTA; MARTINS, 2015).

As distinções sociais somadas ao descuido e despreparo com a educação, permitiram que as escolas funcionassem nas casas das/dos professores/ professoras ou fazendas, muitas vezes em péssimas condições, justificando um dos motivos para a altíssima taxa de analfabetismo. A educação era algo muito restrito a alguns/algumas pessoas das camadas sociais privilegiadas da sociedade, fazendo com que as mulheres enfrentassem essa barreira e a *dominação masculina*, somada a outros fatores que distinguem as mulheres, como a raça.

De acordo com o mapa do analfabetismo de 2001, percebemos numericamente como maior parte da

população brasileira não tinha acesso ao ensino durante o século XX.

Tabela 1: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE apud Mapa do analfabetismo no Brasil, 2001.

Com esse cenário, antes de 1930 eram muito poucas as mulheres que se diplomavam a partir do secundário. As escolas normais permaneceram por um longo período como uma alternativa para profissionalização feminina, isso auxiliaria financeiramente o grupo social a qual essa mulher pertencia.

O ramo tradicionalmente açambarcado pelas mulheres foi, sem dúvida, o ensino profissional normal. Os homens não atingiam aí sequer 10% do número de mulheres... O corpo docente das escolas primárias chegaria a ser quase totalmente feminino, como era o caso do Rio de Janeiro em 1935, em que as mulheres representavam 99% dos professores do ensino elementar (SAFFIOTI, 2013, p. 313).

Em 1925, o Grupo Escolar Coronel Antônio da Silva Bernardes, fundado em 1916, apresentava a

totalidade do corpo docente constituído por mulheres¹¹. No entanto, a direção, tesouraria e secretaria, espaços da administração e poder dentro da escola, eram ocupados por homens.

Esse cenário de exclusividade feminina na cidade foi consequência da formação normal iniciada em 1914 com a Escola Normal anexa do *Gymnasio de Viçosa* (PANIAGO, 1990). Pouco depois, em 1917, o curso normal passou a ser administrado por Irmãs Carmelitas da Divina Providência vindas de Cataguases para o fortalecimento de uma educação moral baseada nos princípios católicos. As Carmelitas ficaram responsáveis pela educação das jovens viçosenses, “deveriam elas consolidar os valores religiosos, éticos e morais inculcados pelos primeiros sacerdotes do município no seio da população” (PANIAGO, 1990, p. 144). Contudo, seguindo a desigualdade educacional brasileira, não era uma educação para todas as viçosenses, “somente filhas que pudessem arcar com o ônus do pagamento das mensalidades, ficando reservada à outra parte da população a educação no curso primário do Grupo Escola Coronel Antônio da Silva Bernardes” (PANIAGO, 1990, p. 144). Ao mesmo tempo em que essas escolas eram implementadas, continuavam funcionando as escolas particulares nas casas das professoras, muitas passaram a oferecer cursos preparatórios para ingressar no Grupo Escolar e Escola Normal.

Era uma educação básica para poucos e poucas. “O sistema de ensino existente era para atender a elite e não respondia as aspirações do momento”

11 As professoras eram Anna Macário Soares, Francisca Soares, Sylvia da Silva Araújo, Francisca da Costa Val, Maria Val de Castro, Paulina de Assis, Márcia Loureiro, Etelvina Brandão de Rezende, Anna da Conceição Machado, Dylia Pieri e Sylvia Del Giudice, esta última de trabalhos manuais (PANIAGO, 1990).

(PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 935). Assim cria-se um sistema de ensino para aqueles e aquelas que começavam a lidar com a modernização, explicitando um modelo de escola que é dividido em duas funções na sociedade capitalista: “a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes” (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 936).

Além de serem colocadas como vocação, as escolas normais eram uma forma de seguir nos estudos, pois normalmente era o máximo de instrução que mulheres tinham acesso. Muitas não chegavam a concluir nem mesmo essa etapa em função das promessas de casamento. Geralmente, o curso era usado como forma de esperar marido e tornava-se critério para ser escolhida. Os cursos costumavam incluir disciplinas como Puericultura, Economia Doméstica e Psicologia Infantil.

A instrução de nível superior não é suficientemente valorizada pela sociedade brasileira, a ponto de impedir o elemento feminino a disputar as poucas vagas existentes nas escolas superiores. Por outro lado, o namoro precoce e a educação voltada para o casamento constituem desestímulos ao prosseguimento dos estudos. Dado o estágio de desenvolvimento econômico da sociedade brasileira e a escassez de mão de obra qualificada, a profissionalização se tem feito apesar do grau relativamente baixo de instrução dos trabalhadores (SAFFIOTI, 2013, p. 326).

As mulheres que tinham acesso à instrução e possibilidades de ingressar no mercado de trabalho corriam o risco de se tornarem concorrentes dos homens, desestabilizando a ordem social, de forma que poderia ocasionar o abandono do lar ou o apego a uma vida luxuosa que não seria facilmente mantida pelo provedor da família. Os salários também precisavam ser mais baixos,

pois seus rendimentos eram apenas complementares. Além disso, as mulheres poderiam comprometer sua feminilidade e perder “os privilégios de seu sexo”. Trabalhar era para as mulheres “solteironas”, posto que o casamento exigia dedicação exclusiva (COSTA, 2016).

A ausência de uma trajetória escolar explica a dificuldade de acesso feminino ao ensino superior. Enquanto o nível primário e secundário dos meninos era preparatório para ingressar nas faculdades, as meninas eram preparadas para servir o lar. Os cursos superiores em que as mulheres estavam presentes eram em sua maioria Farmácia, e em segundo lugar Medicina juntamente com Odontologia. Segundo Saffioti (2013), isso era consequência da desvalorização com a profissão do farmacêutico e a relação com áreas do cuidado, assim a procura masculina era muito restrita. Para a autora, ao referir-se ao Brasil como um todo, “a mulher não havia realmente penetrado nas escolas superiores, em números significativos, até 1930” (SAFFIOTI, 2013, p. 312).

A primeira mulher brasileira a conquistar um diploma foi Maria Augusta Generosa Estrela (1860-1946) no curso de Medicina em 1881, através de uma bolsa para estudar nos Estados Unidos, disponibilizada pelo imperador D. Pedro II. Posteriormente, a mesma recebeu o grau de “doutora em medicina” pelo *New York Medical College and Hospital* e, durante o tempo que esteve nos Estados Unidos, Maria Augusta criou a Revista *A Mulher* que defendia que as mulheres tem a mesma capacidade que os homens. Ela serviu de inspiração para que, a partir do decreto nº 7.246 de 19 de abril de 1879, as mulheres passassem a ter permissão para entrar no ensino superior, contudo, poucas tinham a instrução básica para ingressar devido à ausência de uma trajetória escolar (COSTA, 2016).

A tabela seguinte apresenta o nome de algumas mulheres pioneiras que além de concluir o curso puderam exercer a profissão no Brasil

como a já citada médica Maria Augusta Generoso Estrela e a cirurgiã-dentista Antônia d'Ávila, que concluíram com êxito seus estudos no exterior. Houve outras, ainda, que, apesar de ingressarem e concluírem os estudos superiores no Brasil, não puderam exercer a profissão, como Maria Fragoço, Maria Coelho e Delmira Secundina da Costa, que concluíram os estudos em 1888, e Maria Augusta C. Meira Vasconcelos, em 1889, todas na Faculdade de Direito de Recife. Algumas como Maria Fragoço, Maria Coelho e Delmiro

Tabela 2: Mulheres pioneiras na conclusão de Cursos Superiores no Brasil

Ano de conclusão do curso	Nome	Curso	Instituição
1887	Rita Lobato Velho Lopes	Medicina	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	Maria Luiza Torreção de Surville	Farmácia	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1898	Mirthes Gomes de Campos	Direito	Fac. Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro
1899	Isabella Von Sydow	Odontologia	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1915	Maria Eulália da Costa	Agronomia	Escola de Agronomia e Veterinária (UFPEL)
1919	Edwiges Maria Becker	Engenharia	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
1926	Maria Rita de Andrade	Direito	Faculdade de Direito da Bahia
1937	Yolanda Monteux	Física	Fac. de Filosofia, Ciências e Letras da USP
1950	Liene de Jesus Teixeira	Agronomia	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) - Viçosa

Fonte: COSTA, 2016- Adaptado.

Secundina da Costa não puderam exercer a profissão (COSTA, 2016, p. 57).

As fontes nos permitem observar que a primeira mulher branca a se graduar no Brasil foi Rita Lobato em 1887, no entanto, apesar de não ter sido ressaltado na Tabela de Priscila Costa (2016), a primeira mulher negra foi Maria Rita de Andrade, pela Faculdade de Direito da Bahia quase quarenta anos depois, em 1926 (COSTA, 2016). Este fato demonstra que para além da desigualdade de gênero, a estrutura racial do Brasil delimitava os grupos que tinham acesso à educação¹².

Em Viçosa, nos deparamos com a conclusão de um curso superior somente em 1950, na Agronomia, curso pioneiro na instituição. Considerando uma ESAV construída por e para homens, recorremos às fontes para identificar vestígios da presença feminina antes da conclusão de Liene de Jesus Teixeira. Observamos que os cursos profissionalizantes¹³ ganharam destaque, voltados a atender o papel socialmente definido de “colaboradoras” do processo de construção dos “líderes da modernização agrária”.

As áreas com predominância feminina foram e ainda são muito definidas em função de uma sociedade conservadora que tenta se reestruturar para atender a modernização. Seguindo uma cultura que determina os papéis de gênero, criando mulheres e homens para

12 É comum separar esses grupos como se apenas as relações de gênero determinassem suas condições, no entanto, outras estruturas socialmente estabelecidas também as definem. Davis (2016) analisa a importância em compreender a categoria mulheres marcadas pela noção de raça e classe, pois é fundamental para o lugar social de cada mulher, entende-se através dessa colocação como as generalizações silenciam.

13 A ESAV ofereceu em 1931 o Curso Feminino Profissional, e em 1935 o Mês Feminino contando com os cursos de Educação Profissional Feminina, Sociabilidade Rural, Organização de Bibliotecas, Educação Secundária, Educação Materna, Educação Normal, Educação Rural e Educação Infantil.

atender a esses padrões, as profissões procuradas por cada sexo continuavam contando com a presença feminina maior em cursos relacionados aos cuidados.

Outro forte espaço de cuidado seria a escola, uma vez que exerce um papel central na formação dos sujeitos. O histórico de “feminização do magistério” e a força conquistada pelas escolas normais deixam os resquícios de uma predominância feminina apenas no ensino básico. O corpo docente da ESAV não apresentava a mesma feminização encontrada nas instituições de educação básica.

Ainda assim os espaços educativos assumiram um importante papel na socialização entre homens e mulheres. Em Viçosa havia uma interação entre os estudantes da ESAV, as moças da cidade e as estudantes da Escola Normal Nossa Senhora do Carmo. Em 1946, um estudante da ESAV escreve sobre sua experiência em um domingo com as alunas da Escola Normal, um colégio direcionado por freiras, que gerou estranhamentos aos visitantes quanto à abertura para interação com as moças, o que para o estudante não era algo esperado. Esse comportamento demonstra as transformações da vida pública até mesmo nos espaços mais marcados pelo controle dos corpos, como esperado para um colégio de freiras.

Os jogos entre as alunas foram muito interessantes e sobretudo, animadíssimos. O vôlei, embora com pouca técnica, foi jogado com uma gritaria de ensurdecer. Moça é uma coisa muito delicada e muito atraente, mas é, sobretudo, uma excelente máquina gritante. Como gritavam! A torcida era feita quase que de gritos! Eram elas umas pauladas nos tímpanos da gente. Todos os jogos tiveram torcidas e todas as torcidas foram assim, feitas de pauladas nos tímpanos. Deixem-me dizer que as pauladas foram boas que

tudo foi bom, tudo agradável.

Só que eu não queria por nada deste mundo, estar no lugar daquela vencedora do jogo das cadeiras. Coitada, foi cumprimentada com tanta palmada que deve ter ficado moída.

Eu esperava encontrar coisa bem diferente, um outro ambiente, pois afinal de contas, colégio de freira tem sua fama toda particular; nada de voleibol, nada de gritarias, nada de rapaz visitante, conversando com alunas. Eu não esperava essas coisas e fiquei admirado e satisfeito com o que vi. É que as Irmãs, bondosas e compreendedoras, tratam as alunas como irmãs e não procuram limitar suas expansões de alegria. Deixam que elas joguem, torçam com gritos, pulem de contentamento, cantem e façam cordões. Elas parecem ouvir Monsieur Rabelais dizer: “Il faut suivre la nature” Sim, é preciso seguir natureza e seguindo-a, não haverá excessos. Estes podem surgir de proibições e limitações (O BONDE, nº 37, 9 de novembro de 1946)¹⁴.

O teatro também foi uma importante forma de lazer no início do século. Ferreira (2008) identifica essa prática nas cidades como uma atividade voltada a sofisticar os espaços com a beleza feminina, os teatros se consolidaram como um ambiente familiar e elitizado. Na ESAV, em 1942, o Diretório dos Estudantes organizou o Teatro Esaviano com o objetivo de valorizar a expressão da cultura artística. A peça inaugural “Terra Natal” contava com as mulheres viçosenses não só entre o público como também no elenco.

Pela primeira vez este ano, assistiremos mais uma peça denominada “TERRA NATAL” de Oduvaldo Viana. Integrando o ELENCO, encontram-se várias Senhoritas da Sociedade Viçosense que pelo apoio imprescindível têm contribuído em grande parte para os êxitos até agora alcançados (O BONDE, nº 37, 9 de novembro de 1946)

14 Ao longo de todo o trabalho mantivemos a grafia original da fonte.

O convívio nesses espaços foi muito utilizado como forma de manutenção das relações familiares entre pessoas da mesma classe. Passaram a ser usados como lugar para conseguir casamento. De acordo com Barduni Filho (2017), o casamento para os homens era um modo de serem vistos como cidadãos nacionais, “é possível tal premissa, de um início de república, tenha servido de base para as décadas posteriores, tendo sido mesmo incorporada a instituições masculinas, como foi a ESAV.” (BARDUNI FILHO, 2017 p. 83).

O interesse e as trocas de olhares despertavam a atenção por um perfil de mulheres ligado à ideia de pureza construída para alguns corpos femininos.

Encontramos, anos depois, em uma festa de família. Estava linda naquele vestido branco. Seus lindos olhos eram buliçosos e um pouco mais escuros. Seus lábios bem feitos, se abriram num sorriso zombeiro. Conversamos. Toda ela era confiança, beleza, mocidade, com um pouquinho ainda daquela inocência de criança. Impressionou-me mais.

- No último baile da Rainha vimo-nos outra vez (O BONDE, nº 37, 9 de novembro de 1946)

Acompanhando o ideal de mulher pura, acontecia o *Baile da Rainha*, uma tradição entre os estudantes. Escolhiam moças viçosenses que seguiam os padrões de beleza criados, essas eram homenageadas e ganhavam a atenção nos eventos da Instituição. No entanto, traziam uma valorização da representação idealizada da figura feminina, ingênuas, puras e simpáticas. A Rainha assumia o posto e permanecia por um ano. Os relatos sobre esse evento datam de antes da circulação do jornal *O Bonde*.

De acordo com Caixeta (2015), os concursos de beleza foram comuns para concepção do papel

feminino, contribuíaam “para o reforço e a cristalização das representações que definiam a feminilidade clássica, não somente no padrão comportamental, mas também na aparência: cabelos bem penteados, maquiagem impecável, corpo delineado de silhueta ampulheta” (CAIXETA, 2015, p. 81). Também era comum recorrer a esses espaços para viabilizar uma ascensão social, na medida em que possibilitava um “bom casamento”.

Era uma festa real. Não havia os protocolos da corte. Não se notava a ostensiva riqueza dos castelos. Falta a coroa de diamantes cingindo a cabeça de Sua Majestade.

Havia, porém, mais que tudo isto. Alí reinavam a alegria e uma espontânea sinceridade. Todos prestavam homenagem a Nely Ribeiro Gomes, RAINHA DOS ESTUDANTES DA ESAV.

As flores substituíam as pedrarias.

O salão, fruto do esforço de dedicados colegas, realçava bastante apesar de adornado singelamente.

E assim, a festa continuou até a alta madrugada.

Deixamos aqui muitos votos de felicidade para S. Majestade. Que o reinado seja próspero e na estrada a percorrer não apareçam os cardos da imcompreensão.

Para você, garota de Viçosa, que se sobrepondo á maledicência popular, iluminou com o seu sorriso a nossa festa, manifestamos o nosso agradecimento. Que o exemplo do seu espírito superior sirva de Almenara para as ovelhas desgarradas. Você está de parabéns (O BONDE, nº 5, 29 de Setembro de 1945).

O *Baile da Rainha* era um importante evento de participação feminina que seguia as formas de socialização do mundo moderno, e como discutido anteriormente, havia um forte movimento de aproximação entre os padrões dos grandes centros e os estudantes esvianos. Os moldes de divisão entre o estilo de vida público

e privado eram centrais para identidade da mulher e do homem, posto que diante de uma relação dialética, os discursos definiam a feminilidade e a masculinidade.

Os espaços de atividades esportivos acompanhavam tais definições e deram uma maior visibilidade às mulheres no espaço público. Em 1937, as funcionárias da Secretaria da ESAV se organizaram e implantaram o voleibol como prática esportiva do público feminino. À medida que os treinos foram ficando regulares, outras moças da cidade de Viçosa sentiram-se atraídas pelo esporte e realizaram competições. Posteriormente, as atividades se expandiram, chegando a atrair visitantes de cidades como São João Nepomuceno e Ponte Nova. Muitos desses esforços para construção de eventos, atividades de lazer e esportes eram individuais e organizações entre grupos. À medida que a vida pública ia modificando as possibilidades dessas mulheres, elas também construía redes para alterar o espaço público.

Apontamentos finais

Este trabalho pode ser desenvolvido por diferentes caminhos, seja analisando as trajetórias dos sujeitos envolvidos em cada uma dessas instituições ou identificando fontes que estão para além das três instituições selecionadas. Optamos, aqui, por apontar as relações construídas a partir das instituições selecionadas com base no Arquivo da Universidade Federal de Viçosa.

Atentamo-nos a perceber o desenvolvimento gradual dos espaços de acesso às mulheres considerando as mudanças na relação público e privado do início do século XX. Uma vez que as normas eram colocadas, gerando comportamentos que se reestruturavam da mesma forma que a sociedade ia se modificando. A rua era interpretada como o lugar dos desvios, por isso

deveria ser temida, o que causou demasiado estranhamento quando mulheres da elite começaram a frequentar esses espaços. As redefinições ideológicas traçavam as mudanças de toda uma época, ao mesmo tempo em que se temia que a emancipação feminina ultrapassasse níveis que interferiam na formação da família.

No âmbito educacional, as escolas normais foram as alternativas mais aceitáveis, permitindo uma instrução para as mulheres dentro da lógica dos cuidados. Essa formação limitada era acrescida de recursos que as impossibilitavam de ensinar sobre Agronomia e Veterinária, o que explica as distinções entre o corpo docente da ESAV; da Escola Normal Nossa Senhora do Carmo e do Grupo Escolar Coronel Antônio da Silva Bernardes.

Para elas a educação básica, à eles o ensino superior. Essa foi uma organização disseminada no discurso nacional e praticada em Viçosa, no início do século XX. Apesar da ocupação desses espaços estarem voltados a manutenção da dominação masculina, foi possível perceber a construção das redes de aproximação entre homens e mulheres que permeavam a vida pública. Os eventos de socialização da vida pública permitiram que as mulheres conquistassem gradativamente os espaços anteriormente restritos, como o ensino superior.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950). **Dimensões: Revista de História da UFES**, v. 33, p.336 – 359, 2014.

BARDUNI FILHO, Jairo. **Masculinidades**: Um jogo de aproximações e afastamentos, o caso do jornal estudantil O Bonde. 2017. Tese (Doutorado em Educação)

- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAIXETA, Rodrigo Fonseca. **Concursos de beleza e socialização feminina nos “anos dourados”**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

CASTANHA, André Paulo. As fontes e a problemática da pesquisa em história da educação. In: ORSO, P. J.; CASTANHA, A. P. e outros. (Org.). **História da educação**: levantamento de fontes e instituições escolares. 1ed. Cascavel – PR: Coluna do Saber, 2008.

CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro, 1918-1940. Campinas: Editora UNICAMP, 2000.

COSTA, Priscila Trarbach. **O acesso da mulher ao ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas Perdidas**: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da belle époque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FERREIRA, Jordan Bruno Oliveira. **O cinema em Teresina**: cultura do cinema e modernidade no século XX. 2008. Monografia (Licenciatura Plena História) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, Maternal e Feminina:** imagens da mulher na Revista Educação Physica. Rio Grande do Sul. Ed: Unijuí, 2003.

LAMOUREUX, Diane. Público e Privado. In: HIRATA, Helena; LABOIRE Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle. (Org.) **Dicionário Crítico do Feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil.** v. 3, República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. **Viçosa, Mudanças Socioculturais** – Evolução História e Tendências. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. Imprensa Universitária, 1990.

PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho; FREITAS, Anamaria Gonçalves. O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. In: IX NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. **Anais ...** Universidade Federal da Paraíba. Anais. Paraíba, 2012. p.931 – 944.

RABELO, Josiane Oliveira; COSTA, Marta Oliveira; Martins, Bárbara Tavora de Souza. **A educação feminina no Brasil em meados do século XIX e início do século XX.** Enfope, 2015 Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1195>> Acesso em: 12 out. 2018.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Letramento: Justificando. Belo Horizonte, 2017.

SAFFIOTTI, Heleith. **A Mulher na sociedade de classes:** Mito e realidade. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

- CAPÍTULO 4 -

CONVÊNIOS INTERNACIONAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA ANTES DE SUA FEDERALIZAÇÃO (1926-1969)

Viviane Carla de Souza Pires Muniz¹

Rita de Cássia de Souza²

Introdução

Neste capítulo apresentamos uma pesquisa histórica³ de abordagem qualitativa realizada através de fontes documentais: leis, decretos, cartas, telegramas, jornais da época e de cunho bibliográfico com autores que estudaram a Universidade Federal de Viçosa - UFV no período em análise, tais como: Azevedo (2005), Cometti (2005), Borges, Sabioni e Magalhães (2006), Silva (2014) e Ribeiro (2006; 2009; 2010) com o objetivo de analisar a atuação de entidades estadunidenses nos anos anteriores à federalização da UFV.

A presença estadunidense na Universidade teve suas primeiras influências ainda na sua fundação, enquanto Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), através da escolha do modelo de ensino adotado, o mesmo das escolas agrícolas dos Estados Unidos, com o objetivo de solucionar os problemas da agricultura no Estado, através da difusão da pesquisa científica. Em 1948, a ESAV se torna UREMG que realizou vários

1 Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2012, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2017, atualmente Supervisora Pedagógica pela Prefeitura Municipal de Viçosa-MG.

2 Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa, psicóloga, com Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

3 Agradecemos à CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a bolsa concedida para a realização desta pesquisa de Mestrado.

convênios internacionais. Em 1958, foi firmado um convênio com a *Purdue University* que se constituiu como um dos principais fatores responsáveis pela expansão dessa Universidade na época. Além do convênio firmado com a Universidade estadunidense, outras agências governamentais, não governamentais e privadas dos EUA, como a USAID, Aliança para o Progresso, Fundação Rockefeller e Fundação Ford atuaram junto à instituição na concessão de recursos para investimento em áreas consideradas prioritárias. A cooperação internacional constituiu-se nessa época, como estratégia do governo estadunidense para estender sua influência desenvolvimentista a países do Terceiro Mundo.

A criação da UFV e a constituição de um campo fértil de estudos sobre a Agricultura em Minas Gerais

A Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) teve sua criação autorizada em 06 de setembro de 1920 através da Lei Nº 761 quando Arthur da Silva Bernardes era Presidente do Estado de Minas Gerais. Em 30 de março de 1922, através do Decreto Nº 6.503, a Escola foi instalada em Viçosa-MG, cidade onde nasceu seu idealizador e fundador, que no mesmo ano passou a exercer o cargo de Presidente da República (1922-1926).

Arthur Bernardes convidou para administrar a construção da Escola o professor Dr. Peter Henry Rolfs, *Doctor of Science*, um especialista em ensino agrícola nos Estados Unidos, ex-diretor do *Florida Agricultural College*, que seria o responsável pela sua construção e fundação, e se tornaria o primeiro diretor da Escola. Rolfs que deixou o cargo de diretor da Escola em 1929 para desempenhar as funções do Consultor Técnico

de Agricultura do Estado de Minas Gerais (AZEVEDO, 2005).

A inauguração da Escola aconteceu em 28 de agosto de 1926 e as aulas iniciaram em agosto de 1927, com os cursos Elementar e Médio em Agricultura (AZEVEDO, 2005). No ano seguinte, 1928, a instituição passou a ofertar o Curso Superior em Agricultura, em 1932, o Curso Superior de Veterinária, e cursos de especialização⁴ com duração de dois anos. De acordo com o seu regulamento (Decreto N°7.461/1927), a Escola era um estabelecimento de características essencialmente agrícolas, que tinha como objetivo adquirir e difundir conhecimentos relativos à “economia rural”.

Na ESAV eram realizados estudos e pesquisas para o desenvolvimento de novas espécies e variedades de plantas, com a finalidade de aprimorar a agricultura e a pecuária do Estado, sendo a atividade de extensão fundamental para divulgar novas técnicas entre os agricultores (COMETTI, 2005).

Uma das mais importantes características do modelo de ensino da ESAV, a teoria do aprender fazendo, favorecia “aos discentes o manuseio de máquinas e equipamentos agrícolas e o acompanhamento, mais direto e efetivo, do andamento das pesquisas, dos experimentos e seus resultados” (AZEVEDO, 2005, p. 84). Essa metodologia implantada por Rolfs, que articulava o ensino teórico com o prático era uma das características dos *Land Grant Colleges* dos Estados Unidos.

Desse modo, sempre foi visível “a influência da cultura estadunidense, trazida por Rolfs, com o apoio de João Carlos Bello Lisboa e dos professores vindos de

4 Estes cursos eram destinados a formar especialistas, conferindo títulos de Doutor em Agronomia ou Doutor em Veterinária (RIBEIRO, 2006).

universidades diversas dos Estados Unidos” (BORGES, SABIONI, MAGALHÃES, 2006, p. 94).

A ESAV só foi oficialmente reconhecida pelo Decreto N° 112/1935, no governo do Presidente Getúlio Vargas. Em 1937, o professor John Benjamin Griffing veio dos Estados Unidos para se tornar o novo diretor da Escola, ficando até 1939. Griffing possuía grande experiência na área de pesquisas nos Estados Unidos e em outros países e, durante sua gestão, iniciou-se um “extraordinário e vigoroso programa de envio de professores a *colleges* e universidades nos Estados Unidos, para frequentarem cursos de pós-graduação, com vistas no mestrado e doutorado [...]” (BORGES, SABIONI, MAGALHÃES, 2006, p. 95). A especialização dos docentes da instituição tinha como intuito aumentar o número e o nível das pesquisas realizadas visando a transformação da Escola em Universidade.

Em 13 de dezembro de 1948, a Lei N°. 272, assinada pelo então governador Milton Soares Campos, criou a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). A instituição foi composta pelas seguintes escolas: a Escola Superior de Agricultura (ESA), a Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD), Escola Superior de Veterinária (ESV), além do Serviço de Experimentação e Pesquisa, da Escola de Especialização e do Serviço de Extensão.

A Universidade consolidava seu compromisso em desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, “dando grande ênfase à extensão rural e prevendo para o desenvolvimento de tal atividade a formação de bacharéis em Ciências Domésticas pela instituição” (MINAS GERAIS, 1950)⁵.

⁵ Decreto N° 3.292 de 25 de maio de 1950.

Em 1950, foi firmado o “Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Brasil e os Estados Unidos da América”, entre o Ministério das Relações Exteriores e a Embaixada norte-americana no Brasil, que tinha como objetivo “o intercâmbio de conhecimentos técnicos e a cooperação em atividades correlatas que possam contribuir para um desenvolvimento equilibrado e coordenado dos recursos econômicos e da capacidade produtiva do Brasil”⁶. Para o desenvolvimento das atividades propostas neste acordo, os dois governos se comprometeram a fornecer:

- a) Informações sobre os projetos, programas providências e atividades executadas com base neste Ajuste, inclusive dados sobre o emprêgo dos fundos, materiais, equipamentos e serviços fornecidos na forma disposta no presente Ajuste;
- b) Informações relativas à assistência técnica já solicitada ou a ser solicitada de outros países e organizações internacionais⁷.

Ademais, ambos os governos, do Brasil e dos Estados Unidos (EUA), deveriam publicar, nos respectivos países, relatórios periódicos sobre os trabalhos de assistência técnica executados com base neste acordo, apresentando informações sobre o destino dos investimentos, como matérias e equipamentos, assim como sobre a execução de serviços. Era interesse dos EUA uma ampla publicidade sobre a colaboração entre os dois países para influenciar a sociedade em favor dos Estados Unidos.

6 Sistema Consular Integrado- Ministério das Relações Exteriores. SCI - Sistema atos Internacionais. Disponível em:<http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1950/b_39/at_download/arquivo>. Acesso em 24 de Outubro de 2016.

7 Ibidem.

Sendo assim, a partir do início dos anos 1950, a presença dos organismos estadunidenses na instituição se ampliou, através da realização do convênio entre a recém-criada Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e a *Purdue University*. Em 1951, foi dado início às atividades do convênio quando se realizou um treinamento de técnicos em Economia Doméstica e Extensão Rural, como ação/desdobramento do acordo assinado em 1950 por meio da cooperação entre a UREMG e o Departamento de Agricultura dos Estados, para estabelecer um programa de Extensão Rural e Economia Doméstica em Minas Gerais (RIBEIRO, 2009). O interesse do Governo do Estado de Minas Gerais em conseguir assistência técnica dos EUA foi discutido “entre funcionários da Universidade Rural de Minas Gerais e do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos da América, juntamente com funcionários dessa Embaixada”⁸. Assim sendo,

[...] o Govêrno dos Estados Unidos da América está preparado, dentro dos limites impostos pelos fundos disponíveis para aqueles fins, a providenciar a designação de técnicos qualificados para colaborarem com a Universidade Rural de Minas Gerais no aperfeiçoamento de cursos de Ciências Domésticas e Métodos de Extensão Agrícola, e de um serviço de extensão no campo da Agricultura, Ciências Domésticas, Nutrição e Higiene Rural, devendo os técnicos americanos, designados para aquele fim, estabelecer-se em Viçosa, no Estado de Minas Gerais, ou em outras localidades determinadas por acôrdo entre as autoridades competentes do Govêrno do Estado de Minas Gerais e do Governo dos Estados Unidos da América⁹.

8 Sistema Consular Integrado- Ministério das Relações Exteriores. SCI - Sistema atos Internacionais. Disponível <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1951/b_27/at_download/arquivo>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

9 Ibidem.

O acordo entrou em vigor em 29 de junho de 1951, podendo ser prorrogado por períodos anuais subsequentes. Em vista disso, foram enviados à UREMG, em 1952, dois técnicos norte-americanos, a professora Anita Dickson, especialista em Economia Doméstica, que iria tratar, tanto da administração da Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD), como apoiar a Universidade na organização de minicursos em Economia Doméstica e o professor Orlando Winks, especialista em extensão rural que deveria trabalhar na UREMG por dois anos, no desenvolvimento das atividades de extensão.

Em 1958, seis anos depois, o governo brasileiro assinou o convênio entre a *Purdue University* e a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais até o ano de 1969, renovado até 1973, tendo como objetivo a modernização da agricultura brasileira, com o desenvolvimento da pós-graduação. De acordo com Gustavo Bianch Silva (2014, p. 73), são apontados como as finalidades do convênio Purdue/UREMG:

- 1) Fortalecer o treinamento em agricultura e ciência doméstica nas universidades rurais e escolas secundárias;
- 2) Ajudar a desenvolver pesquisas mais úteis e efetivas em agricultura e em ciência doméstica nas escolas e instituições brasileiras de pesquisa;
- 3) Auxiliar a estabelecer um sistema mais efetivo de disseminação de informações sobre agricultura e ciência doméstica para as populações rural e urbana;
- 4) Ajudar a desenvolver no Brasil a filosofia do “Land-Grant College” com a integração do ensino, pesquisa e extensão;
- 5) Ajudar a desenvolver no Brasil um reconhecimento público mais forte sobre a dignidade da agricultura e ciência doméstica e importância para a economia do país de uma agricultura eficiente e uma vida rural satisfatória.

Através do acordo de cooperação entre as instituições, cabia a Universidade Purdue:

[...] aconselhar e ajudar na formação do pessoal da Universidade Rural na organização, administração e métodos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Agricultura, Veterinária e Economia Doméstica, a fim de que a instituição possa prestar seus melhores serviços para a agricultura e a vida doméstica de Minas Gerais e do Brasil (tradução livre das autoras)¹⁰.

Como resultado do impulso recebido com o acordo de cooperação entre as duas Universidades Purdue/ UREMG e a concessão de recursos doados pelas instituições estadunidenses, se iniciou o “estabelecimento do primeiro programa de pós-graduação em ciências agrárias da América Latina, no ‘estilo norte americano¹¹’” (BORGES, SABIONI, MAGALHÃES, 2006, p. 131). Em 1961, foram criados os primeiros cursos de pós-graduação em Ciências Agrárias na Universidade, o Mestrado em Olericultura¹² e Economia Rural, em 1962, o Mestrado em Zootecnia, e em 1968, o Mestrado em Extensão Rural.

A existência de cursos *Master of Science* na instituição foi importante para o avanço dos projetos do

10 *Purdue University, and will advise and aid in training the staff of Universidade Rural in organization, administration and methods of teaching, research and extension in the fields of Agriculture, Veterinary and Home Economics, in order that Universidade Rural may render its greatest service to the agriculture and home life of Minas Gerais and Brazil (p.1). **General Plan. Under the terms of this contract, Purdue University will cooperate with, 1957 (ACH/UFV).***

11 O estilo norte-americano (*American way of life*) é uma expressão aplicada a um estilo de vida dos habitantes dos Estados Unidos da América. Para Arraes (2010, p. 2), o americanismo é assumido enquanto uma “‘ideologia programática’ em que estão presentes diversos elementos discursivos, tais como o ideal de democracia, o progresso e a tradição, o trabalho, a liberdade. Toda essa discursividade condensada e assumida enquanto uma prática de vida cotidiana ficou também conhecida como *American way of life*”.

12 Etimologicamente olericultura significa cultura de hortaliças.

convênio com a Purdue, pois, através dele, professores estadunidenses puderam vir para a UREMG desenvolver suas pesquisas e disseminar seus conhecimentos, enquanto professores brasileiros foram para os EUA realizar cursos de Mestrado e Doutorado. De acordo com Ednéia Silva Santos Rocha (2015, p. 43), “o financiamento de pesquisadores no exterior serviu principalmente como veículo de uma ideologia de desenvolvimento”.

Para o desenvolvimento das metas do convênio com a Universidade Purdue, a UREMG buscou apoio de outras entidades governamentais e filantrópicas estadunidenses que concediam recursos financeiros fundamentais para as atividades.

Desde a transformação em Universidade em 1948 até a sua federalização em 1969, a instituição realizou diversos convênios com órgãos do Brasil e do exterior. Dentre as instituições governamentais e não governamentais dos Estados Unidos que atuaram na Universidade podemos citar conforme o Quadro 1.

Em 1961, o Congresso dos Estados Unidos regulamentou o *Foreign Assistance Act* (Lei de Ajuda Externa), que reorganizou os programas de assistência social e criou uma agência responsável pelos programas de ajuda econômica a outros países, a USAID. No contexto de emergência da Guerra Fria, os programas de assistência internacional dos EUA foram separados em dois segmentos: a ajuda militar e a ajuda não militar. A Agência Internacional para o Desenvolvimento (USAID) ficou contemplada com independência para a realização de objetivos essencialmente humanitários (SILVA, 2011).

Para Ribeiro (2009), a entrada da USAID na UREMG foi através do convênio que envolveu a Universidade

Quadro 1: Convênios entre a UREMG e entidades estadunidenses

Início	Fim	Acordo	Características
1958	1973	Purdue University	A Universidade Purdue cooperou com a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais e aconselhou e auxiliou no treinamento do seu pessoal para organização, administração e métodos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Agricultura, Veterinária e Economia Doméstica, de forma que a instituição possa prestar seus melhores serviços para a agricultura e a vida doméstica de Minas Gerais e do Brasil.
1960	1970	Fundação Rockefeller	O Governo do Estado de Minas Gerais realizou um convênio com a Associação Internacional Americana (AIA), comandada por Nelson Rockefeller, para realização de um sistema de crédito que visava proporcionar o aumento da produção agropecuária e a concessão de outros benefícios à comunidade rural.
1964	1969	(USAID) Ministério da Agricultura	Este programa tinha como objetivos facilitar o desenvolvimento da agricultura e dos recursos naturais do Brasil, mediante ação conjunta dos dois governos; Estimular e aumentar o intercâmbio entre os dois países, em matéria de conhecimentos, eficiência profissional e processor técnicos no domínio da agricultura e dos recursos naturais; Promover e fortalecer o entendimento e a boa vontade entre os povos do Brasil e dos Estados Unidos da América, bem como o desenvolvimento das normas de vida democrática.
1964	1969	Fundação Ford, Convênio com o Estado de Minas Gerais	O objetivo do presente convênio é estabelecer colaboração entre o Governo do Estado de Minas Gerais e a Fundação Ford no sentido de, através de uma ajuda financeira simultânea 'a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, proporcionando meios para sua expansão ao desenvolvimento de suas pesquisas e ao treinamento em extensão.
1965	1970	Aliança para o Progresso (CONTAP)	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) era destinado a obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos de cooperação técnica bem como ajuda de capital. Competiu a CONTAP: aprovação, da aplicação dos recursos em moeda estrangeira, provenientes da AID, do BID e demais agências financeiras da Aliança para o Progresso e a fixação de critérios para a aplicação dos recursos, de conformidade com as diretrizes da cooperação técnica.

Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV, Leis e Decretos.

Purdue. A USAID tinha dentre seus objetivos, fornecer assistência técnica e financeira a áreas de crescimento econômico como a agricultura e a educação. Dessa forma, ela atuou junto à UREMG durante boa parte da década de 1960 devido à constante instabilidade financeira da instituição. Através dos recursos alocados via USAID foi possível cobrir os gastos com as instalações dos professores e técnicos da Purdue e suas famílias em Viçosa, no financiamento para tradução de livros do inglês para o português, na compra de máquinas agrícolas, na concessão de bolsas de estudos, no Brasil e no exterior e nos investimentos na extensão rural da Universidade (SILVA, 2014).

Em 1967, o vínculo entre a Universidade Purdue e a USAID criou oportunidade para a concessão de um financiamento através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (SILVA, 2014) que contribuiu para o andamento das atividades na instituição. “Os US\$ 900,000 (novecentos mil dólares) do financiamento destinado a UREMG serão utilizados para completar a construção dos seguintes edifícios: da biblioteca, da biologia, ciências vegetais, escola de floresta e dormitórios dos estudantes”¹³ (tradução livre das autoras).

Para desenvolver suas atividades internacionalmente, a USAID contava com o apoio de outras organizações estadunidenses, como a Fundação Rockefeller e Fundação Ford, que colaboraram ativamente no Projeto Purdue/UREMG. A doação de recursos financeiros realizados à UREMG por essas duas instituições possibilitou o desenvolvimento da infraestrutura e da

13 *The US\$ 900,000 according to the allocation is to supplement the construction of the following buildings: A) Library, b) Biology, c) Plant Sciences, d) Forest School, e) Students Dormitories.* Carta do Reitor da UREMG ao Sr. Stacey Widdicombe, da Fundação Ford. Informando sobre empréstimo financiado pelo BID à UREMG, 1966. **ACH/UFV.**

formação acadêmica, aumentando o número de pesquisas realizadas na instituição.

A Fundação Rockefeller foi responsável pela doação de recursos para investimentos na aquisição de materiais e equipamentos para laboratórios, bolsas de estudos para professores, pagamento de funcionários, construção de laboratório de pesquisa, contribuindo para o fortalecimento do ensino e da pesquisa na instituição. Em 1966, a Fundação Rockefeller realizou uma doação à UREMG no valor de US\$ 57,000 (cinquenta e sete mil dólares)¹⁴. Essa importância deveria ser aplicada no desenvolvimento da Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD) e foi utilizada para a compra de móveis para os dormitórios, aquisição de equipamentos eletrônicos, financiamento de bolsas de estudos de professoras da ESCD no exterior e para um programa de coleta e avaliação de espécies e variedades hortícolas, no Instituto de Economia Rural e no programa de melhoramento de plantas, no Instituto de Fitotecnia. Em 1968, a Fundação Rockefeller doou US\$ 15,000 (quinze mil dólares)¹⁵, para ser aplicado na Biblioteca Central e para um programa na compra de livros e revistas.

A Fundação Ford entrou na UREMG em 1964 através do convênio assinado com o Governo do Estado de Minas Gerais, para a expansão da UREMG. O acordo estipulava a alocação de doações durante os próximos cinco anos, no qual a Fundação se comprometeu “a fornecer à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais uma ajuda financeira de US\$ 995,000 (novecentos e noventa e cinco mil dólares) em parcelas anuais [...]”¹⁶

14 **INFORMATIVO UREMG**, 30 de agosto de 1966. **ACH/UFV**.

15 **INFORMATIVO UREMG**, 05 de maio de 1968. **ACH/UFV**.

16 Resolução n.644/1964. Autoriza o Governo do Estado a celebrar convênio com a Fundação Ford. Disponível na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (Microfilmagem).

(MINAS GERAIS, 1964). Os pagamentos seriam realizados da seguinte forma: Em 1964, US\$ 400,000 (quatrocentos mil dólares); em 1965, US\$ 250,000 (duzentos e cinquenta mil dólares); em 1966, US\$ 200,000 (duzentos mil dólares); em 1967, US\$ 100,000 (cem mil dólares) e em 1968, US\$ 45,000 (quarenta e cinco mil dólares). Em contrapartida, o Governo do Estado deveria contribuir com valor equivalente em cruzeiros (moeda da época). Pelo que investigamos, o governo de Minas Gerais não cumpriu a sua parte no contrato de doar à UREMG o mesmo valor financeiro que a Fundação Ford. Esta, por sua vez, doou mais e por mais tempo do que o previsto inicialmente.

Durante os anos em que a Fundação atuou na instituição, concedeu doações para: bolsas de estudos, financiamento de viagens para professores, custeio de despesas para participação em congressos, seminários e reuniões, complementação de bolsas de estudos e salários, aquisição de equipamentos para a expansão de laboratórios, construção da primeira biblioteca da Universidade fundada em 1969 e da casa nº 52 da Vila Giannetti¹⁷ como “casa da Ford”.

Foram realizadas também reuniões, congressos e seminários no Brasil, com a participação de cientistas, estudantes, técnicos da Fundação Ford e personalidades do governo (SILVA, 2014). Contudo, o investimento mais emblemático da Fundação Ford foi para construção da Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão (CEPET), na cidade de Capinópolis, no Triângulo Mineiro, fundada oficialmente em 22 de novembro de 1965.

17 A Vila Giannetti fica dentro da Universidade e possui várias casas construídas para moradia de docentes e onde, atualmente, funcionam programas internos à UFV e outros em parceria com outras instituições.

A CEPET tem por objetivo levar aos produtores rurais as soluções para seus problemas na atividade agropecuária e servir de palco para a introdução de todas as inovações técnico-científicas obtidas pelos docentes e pesquisadores da UREMG e instituições coirmãs, recomendadas somente após exaustivos testes de campo (BORGES, SABIONI e MAGALHÃES, 2006, p. 117-118).

A construção da CEPET foi considerada uma grande contribuição da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais para o desenvolvimento científico e tecnológico por ter sido instalada em uma das regiões onde ocorria o maior crescimento da agropecuária ao nível nacional na época (BORGES; SABIONI e MAGALHÃES, 2006).

De acordo com Brooke (2002), a UREMG/UFV, recebeu da Fundação Ford 6,5 milhões de dólares em apenas dois financiamentos nos anos de 1965 e 1968, num curto período de tempo, para a expansão da instituição que era especialmente voltada para a pesquisa e o ensino da agricultura. Ao tratar de doações da Fundação Ford à universidades brasileiras, Brooke (2002) informa que:

- Em 1965, a UREMG recebeu US\$ 5,407.609 dólares visando à expansão da universidade brasileira e desenvolvimento de programas de pesquisa e cursos de extensão universitária;

- Em 1968, a UREMG recebeu US\$ 1,127.451 dólares com o objetivo de consolidar seu programa de pós-graduação em economia agrícola;

- Em 1970, a UFV recebeu US\$ 1,259.912 dólares visando à expansão da universidade e desenvolvimento de seus programas de pesquisa e extensão.

Somando-se estes valores, a Universidade recebeu da Fundação Ford, entre as décadas de 1960 e 1970, três doações no valor total de US\$ 7,794.972 milhões de

dólares. Entretanto, Brooke (2002) ao situar a Universidade Federal de Viçosa como quinto maior donatário da Fundação no Brasil, refere-se ao total de doações no valor de US\$ 11,051.197 milhões de dólares, não especificando as demais doações.

Segundo Anderson (2002, p.73), o ensino superior era fundamental para as atividades da Fundação Ford no país que “visava a formação de uma massa crítica de profissionais treinados em áreas consideradas estratégicas [...]”, por isso, o foco na criação de cursos de pós-graduação. Só para a UFV, foram doados mais de 10 milhões de dólares parcelados para o investimento na pós-graduação (ANDERSON, 2002). A Fundação Ford escolhia as áreas em que os investimentos deveriam ser empregados e a Universidade prestava contas dos gastos em relatórios narrativos e financeiros, enviados trimestralmente. Nessa época, as ciências sociais eram o foco da Fundação Ford no Brasil.

A liberação de novos recursos era vinculada ao envio do relatório e da aprovação dos gastos. Além dos relatórios que deveriam ser fornecidos anualmente, outro relatório seria enviado ao representante da Fundação ao final do período da concessão. Esses relatórios continham demonstrações financeiras e um relato parcial [narrativo] do que foi realizado com os fundos, incluindo uma descrição dos avanços verificados em “formação docente, suplementação salarial e infraestrutura”. De acordo com o Representante da Fundação Ford, Reynold E. Carlson,

A Fundação Ford, normalmente, tem relutância em financiar facilidades físicas. Todavia, em vista da alta prioridade de certos itens dêsse projeto, concordou em alocar numerário para casos selecionados tais como a biblioteca, o novo centro de pesquisa e

extensão a ser localizado provavelmente no oeste de Minas Gerais, e os novos laboratórios de ciências.¹⁸

Assim, através de grandiosas doações em dinheiro à UREMG, “as Fundações Ford e Rockefeller adentraram na rede científica vinculada ao Projeto Purdue e atuaram diretamente na perspectiva da modernização da agricultura preconizada pelos Estados Unidos nas décadas de 1960-1970” (SILVA, 2014, p. 93). Com o apoio recebido através do convênio Purdue/UREMG e as demais instituições estadunidenses que atuaram junto à Universidade durante o período do projeto, houve um acelerado processo de expansão desta nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. Apenas a Purdue University enviou à UREMG, “mais de U\$ 354.000,00 dólares no valor de equipamentos científicos e educacionais” (SILVA, 2014, p. 87).

Conforme Rocha (2015), através destes acordos, as universidades brasileiras, entre elas a UFV, foram induzidas em suas preferências incorporando conhecimentos, técnicas e valores estadunidenses. Desta forma, os Estados Unidos conseguiram ampliar seu poder em território latino americano, “esse poder vai além da capacidade de persuasão ou influência, pois é capaz de atrair espontaneamente adeptos aos propósitos estabelecidos” (ROCHA, 2015, p. 33).

A crescente dependência que a pesquisa científica tem do fomento obriga os cientistas a moldarem seus projetos de acordo com os princípios preestabelecidos do órgão financiador. Nota-se que desde o início da atuação das fundações, elas observam potencial estratégico em se investir no campo do desenvolvimento científico e tecnológico, de modo que os

18 Carta do Representante da Fundação Ford no Brasil, Reynold E. Carlson, ao Reitor da UREMG, Dr. Edson Postch Magalhães, 1964. **ACH/UFV.**

donatários se tornem divulgadores do modelo modernizante de ciência (ROCHA, 2015, p. 75).

No contexto da Guerra Fria (1945-1991), em que havia forte disputa por áreas de influência entre os Estados Unidos e a União Soviética, os estadunidenses se utilizaram da atuação dessas organizações, através dos programas de ajuda financeira, para a disseminação do *American way of life* (modo de vida estadunidense). Nas palavras de Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), essas entidades tinham um papel estratégico na formação de intelectuais orgânicos para o capital, para disseminar o que seria o “estilo estadunidense” de ser e viver que viria propiciar a legitimação e a manutenção de uma nova ordem mundial em favor do capital.

Neste período, ocorria a modernização da produção agrícola no país e a expansão da Universidade na produção de conhecimentos científicos, dependente do investimento das entidades estadunidenses, era propício aos interesses dos Estados Unidos. Conforme Ribeiro (2010, p. 19), “tal projeto atendia, em parte, interesses do governo norte-americano em sua estratégia de manter nosso país como economia agroexportadora inserida de forma subordinada ao mercado internacional e como aliado político no contexto da Guerra Fria”. Com o desenvolvimento do país, nos tornaríamos grandes consumidores de produtos estadunidenses e a expansão da agricultura brasileira acontecia vinculada à aquisição de equipamentos agrícolas e a aplicação de implementos (tais como agrotóxicos), produzidos e exportados pelos EUA. Desse modo, a realização dos acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos era interessante estrategicamente a ambos os países.

O encerramento dos convênios de cooperação

Em 08 de maio de 1969 pelo Decreto de Lei N° 570, que foi sancionado, pelo então Presidente Arthur da Costa e Silva, autorizando o Poder Executivo a instituir, em forma de Fundação, a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Em 15 de maio de 1969, a instituição passou a ser vinculada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura, consolidado pelo Decreto N° 64.825/1969 e, em 15 de julho, a UFV passou a existir como pessoa jurídica, entidade fundacional, constituída pelas seguintes unidades:

I - Instituto de Ciências Exatas. II - Instituto de Ciências Biológicas. III - Instituto de Geociências. IV - Instituto de Ciências Humanas. V - Instituto de Letras e Artes. VI - Escola Superior de Agricultura. VII - Escola Superior de Ciências Domésticas. VIII - Escola Superior de Florestas (BRASIL, 1969, art.13).

No início da década de 1970, as doações e os financiamentos concedidos pelas entidades norte-americanas foram chegando ao fim. Além disso, as novas regras de pagamento de impostos exigidas pelo Governo dos EUA fizeram com que as instituições recuassem em suas doações. Em janeiro de 1970, o representante da Fundação Ford, William D. Carmichael enviou uma carta ao reitor Edson Postch Magalhães, comunicando que a Fundação estava revendo suas normas e práticas filantrópicas, devido à nova legislação que regulamentava as atividades das organizações isentas da cobrança de impostos.

[...] estamos procedendo a uma revisão sistemática de todas as nossas doações existentes no presente, para nos assegurarmos que elas estão condizentes em

todos os aspectos com a letra e o espírito da nova legislação¹⁹.

Neste contexto, o Reitor da Universidade chegou a enviar cartas aos representantes da Fundação Ford solicitando a prorrogação do prazo das remessas dos recursos. Esse pedido foi realizado para que se pudesse manter bolsa de estudos de professores da Universidade que ainda estavam realizando pós-graduação em outros países. Carta enviada pelo Reitor Antônio Fagundes de Sousa em 1975:

Tendo em vista que a doação tem seu prazo de validade até 31 de agosto de 1975, vimos solicitar-lhe que tal prazo seja prolongado até agosto de 1978, uma vez que, neste ano, terminarão os cursos de Mestrado e Doutorado, no exterior, a maioria dos professores que foram contemplados com bolsas, através deste programa²⁰.

Em resposta à carta mencionada acima, o representante da Fundação Ford no Brasil disse que todos da Fundação estavam muito satisfeitos com a evolução da Universidade durante o convênio entre as duas instituições e esperavam "... poder manter a nossa colaboração - mesmo que esta precise ser muito mais reduzida, devido aos problemas que V. Magnificência já conhece sobre a nossa situação financeira"²¹.

Ele estava se referindo à crise que se iniciou no começo dos anos 1970, que colocou em xeque o modelo

19 Carta enviada pelo Representante da Fundação Ford, Dr. William D. Carmichael, ao Reitor da Universidade Edson Postch Magalhães. 19 de janeiro de 1970. **ACH/UFV.**

20 Carta enviada ao Assessor em Programas Agrícolas da Fundação Ford, Eduardo Venezian. Pelo Reitor da UFV, Sr. Antônio Fagundes de Sousa. 09 de abril de 1975. **ACH/UFV.**

21 Telegrama enviado pelo Representante da Fundação da Ford no Brasil, Eduardo Venezian. Ao Reitor da UFV, Sr. Antônio Fagundes de Sousa. 15 de abril de 1975. **ACH/UFV.**

do Estado de bem-estar-social na década de 1960. As políticas de bem-estar social fomentaram a expansão industrial, a implementação de políticas sociais, a criação de aliança entre os trabalhadores e o pleno emprego (VICENTE, 2009). Somado a isso, a crise do petróleo, de 1973, interferiu de maneira decisiva no agravamento da crise. Esses fatores contribuíram, em parte, para que o envio de recursos diminuísse nessa época ou até mesmo cessassem, no caso dos convênios com algumas entidades estadunidenses.

Entretanto, em 18 de outubro de 1976, por carta, o representante da Fundação Ford, Dr. Willard J. Hertz fez um comunicado à Universidade, de mais uma doação à instituição.

Tenho o prazer de informar que a Fundação Ford aprovou um subsídio de US\$ 210,000 (duzentos e dez mil dólares) para a Universidade Federal de Viçosa para o desenvolvimento de programas de pós-graduação em economia agrícola.²² (tradução livre das autoras).

Os recursos doados pela Fundação Ford somente poderiam ser utilizados para fins de caridade, científicos, literários ou educacionais. No caso dessa concessão, seria exclusivamente para o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Economia Agrícola.

Esta foi a última doação identificada realizada pela Fundação Ford à Universidade Federal de Viçosa. De acordo com Rocha (2015), além dos problemas financeiros, na década de 1970, houve mudanças na estratégia de atuação da Fundação, que passou a fomentar políticas para o desenvolvimento social e a

22 *I am pleased to inform you that The Ford Foundation has approved a grant of \$210,000 to the Federal university of Viçosa for strengthening of graduate program in agricultural economics.* Carta enviada pelo Secretário Assistente da Fundação Ford, Willard J. Hertz. Ao Reitor da UFV, Sr. Antônio Fagundes de Sousa. 18 de outubro de 1976. **ACH/UFV.**

consolidação das instituições democráticas, aumentando consideravelmente recursos destinados às Organizações Não Governamentais. Quanto às demais instituições estadunidenses não identificamos nenhuma outra doação realizada a universidade no período em estudo.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos apresentar algumas das intervenções realizadas por agências estadunidenses na UFV que aconteceram, sobretudo no período anterior à sua federalização (1926-1969). Para esse fim, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com fontes documentais e bibliográficas sobre o assunto.

As relações da universidade com os Estados Unidos surgiram antes mesmo da sua criação, quando Artur Bernardes convidou o Dr. Peter Henry Rolfs, um especialista em ensino agrícola e ex-diretor do *Florida Agricultural College* nos EUA, para administrar a construção e fundação da Escola e ser seu primeiro diretor. Desde o início, quando se chamava ESAV, adotou-se como modelo de ensino o mesmo dos *Land-Grant Colleges* estadunidenses.

A universidade foi um terreno fértil para a implantação de modelos estadunidenses de ensino, pesquisa e extensão. A aproximação com os Estados Unidos era vista como um caminho para a modernização da agricultura no país, que passava pela formação de profissionais formados segundo os moldes daquele país. Se o Brasil desejava modernizar a agricultura e os métodos de ensino agrícolas, os Estados Unidos tinham forte interesse em expandir seus domínios econômicos e culturais.

Os Estados Unidos se valiam da necessidade e interesse brasileiros de melhoria no ensino superior em agricultura para conquistar aliados e constituir novos mercados consumidores de insumos e máquinas agrícolas. Assim, as doações e financiamentos para a formação de pesquisadores e pesquisas a serem desenvolvidas faziam parte de um esforço para justificar a penetração dos ideais estadunidenses. Se era interessante para os Estados Unidos alargar seus domínios, criar um mercado consumidor de ideias e produtos no Brasil, também era interessante para o Brasil manter suas instituições de ensino superior e aperfeiçoar suas técnicas agrícolas.

Os convênios firmados com a Universidade Purdue, a USAID, a Fundação Rockefeller e a Fundação Ford foram mais que fundamentais para o crescimento da atual Universidade Federal de Viçosa. Neste aspecto, a Fundação Ford teve importância indiscutível neste processo, pois seus investimentos na formação acadêmica, suplementação de salários e infraestrutura da Universidade foram vultuosos, fomentando a pesquisa, o ensino e a extensão e deixando marcas indeléveis na história da UFV.

Nesta pesquisa, apontamos algumas das influências deixadas pelos estadunidenses desde a criação da Escola em 1920, como o ensino prático, o aprender fazendo, no entanto, não pudemos alcançar o quanto as influências estadunidenses alteraram os modos de pesquisar e atuar dos docentes e funcionários da instituição. Mas não podemos desconsiderar que os convênios estabelecidos com estas instituições deixaram aqui muitas influências diretas e indiretas, das quais colhemos até hoje, sejam os frutos, sejam as ervas daninhas.

Referências

ANDERSON, Anthony B. Da Produção Agrícola ao Desenvolvimento Sustentável. In BROOKE, Nilge; WITOSHYSNSKY, Mary (Orgs.). **Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil, uma parceria para a mudança social** (The Ford Foundation's 40 Years in Brazil: A Partnership for social Change). São Paulo/Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo/Fundação Ford, 2002.

ARRAES, Marcos Alexandre de M. S. Discursos e Imagens do Americanismo no Pós-Guerra. In: **9º encontro internacional da Anphlac**. Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Arraes%20MAMS.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

AZEVEDO, Denilson Santos. **Melhoramento do Homem, do Animal e da Semente**: O Projeto Político Pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948). Organização e Funcionamento. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade de São Paulo, 2005.

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch. (Editores). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. Viçosa: Editora UFV, 2006.

BRASIL. Sistema Consular Integrado- Ministério das Relações Exteriores. SCI - Sistema atos Internacionais. Disponível em:< <http://dai-mre.serpro.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. Decreto de Lei N° 570, de 08 de maio de 1969. Institui sob forma de Fundação a Universidade

Federal de Viçosa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/del0570.htm. Acesso em: 26 out. 2016.

BROOKE, Nilge. O Escritório da Fundação Ford no Brasil, 1962-2002: Um Apanhado Histórico. In. BROOKE, Nilge, WITOSHYSNSKY, Mary (orgs.). **Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil, uma parceria para a mudança social** (The Ford Foundation's 40 Years in Brazil: A Partnership for social Change). São Paulo/Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo/Fundação Ford, 2002.

COMETTI, Ellen Scopel. **A Extensão na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV): 1926 - 1948**. Tese (Doutorado). Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2005.

FALLEIROS, Ialê. PRONKO, Marcela Alejandra. OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In. NEVES, L.M.W. (Org.). **A direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

INFORMATIVO UREMG, Viçosa. 30 de agosto de 1966. ACH/UFV.

INFORMATIVO UREMG, Viçosa. 05 de maio de 1968. ACH/UFV.

MAGALHÃES, Edson Potsch. Fatos Históricos. Criação da Universidade Rural do estado de Minas Gerais - E sua história. BORGES, José Marcondes et al. (Editores). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. Viçosa: Editora UFV, 2006.

MINAS GERAIS. Portal da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Lei Nº 761, de 6 de setembro de 1920. Autoriza o governo a criar, no Estado, uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária e contém outras disposições. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=761&comp=&ano=1920>>. Acessado em: 21 jul. 2016.

MINAS GERAIS. Lei Nº. 272, de 13 de dezembro de 1948. Cria a Universidade Rural de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=272&comp=&ano=1948>>. Acesso em: 26 out. 2016.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 3292, de 25 de maio de 1950. Aprova os Estatutos da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=3292&comp=&ano=1950>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MINAS GERAIS. Resolução Nº 644/1964. Autoriza o Governo do Estado a celebrar convênio com a Fundação Ford. Disponível na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (Microfilmagem).

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. **De caubóis e caipiras**. Os Land-Grant Colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29406/pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. A Constituição das Ciências Humanas numa Universidade Rural. **Revista Aleph Brasil**. Universidade Federal Fluminense, p. 52-60. 2008.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Belém, **Revista Ciências Humanas**, v.4, n. 3, p. 453-463, 2009.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. A Extensão Rural na Universidade Rural do estado de Minas Gerais (UREMG) 1948-1969. **Extensão em foco**, Curitiba, n.6, p.15-25, jul./dez. 2010. Editora: UFPR.

ROCHA, Ednéia Silva Santos. **A Fundação Ford e o Fomento para Instituições Estratégicas e Lideranças Acadêmicas no Brasil**: Análise sobre a parceria com a Fundação Getúlio Vargas. Tese (Doutorado). Campinas, São Paulo. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2015.

SILVA, Gustavo Bianchi. **A Ciência em Rede**: Os Vínculos entre Instituições e Cientistas no Contexto da Modernização da Agricultura (1958-1973). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

SILVA, Marcela Camila Bracher. **As comunidades epistêmicas de desenvolvimento e a política internacional uma análise da concepção da USAID e das políticas de desenvolvimento para a América Latina do Governo Kennedy (1961-1963)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Belo Horizonte, 2011.

VICENTE, M M. **História e comunicação na ordem internacional (online)**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 214 p. ISBN 978-885-98605-96-8. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>.

- CAPÍTULO 5 -
O MILAGRE DE UMA ESCOLA: NARRANDO A TRAJETÓRIA
DA CONSTRUÇÃO DE UMA CRECHE REVELADA POR
INSPIRAÇÃO DIVINA

Cintia Castro Monteiro¹

Eduardo Simonini²

*Menina que Deus amou e escolheu
Pra mãe de Jesus, o Filho de Deus,
Maria que o povo inteiro elegeu
Senhora e Mãe do Céu
(Ave-Maria, Padre Zezinho³).*

Segundo Larrosa (2006), a infância foi produzida, fabricada por uma pedagogia que assumiu o papel de construtora de um futuro para as crianças. Mas, para que isso ocorresse “a pedagogia tinha que dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o mundo por vir e o mundo a fabricar” (LARROSA, 2006, p. 196). Para o autor, os processos educativos surgem na tentativa de organizar – e muitas vezes também de limitar e restringir – esta novidade inventiva que é a infância. Há, em todo processo pedagógico, uma procura por adequar os infantes à sociedade que os recebe, na tentativa de fazer com que as crianças continuem os projetos de seus ancestrais, mantendo, assim, a coerência de um mundo

1 Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

2 Psicólogo, mestre em Psicologia Social pela UERJ, doutor em Educação pela UERJ, pós-doutor em Psicologia pela PUC/MG, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa/MG. Este trabalho teve o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3 <<https://www.youtube.com/watch?v=BHBUTwIUo-M>>.

(re)conhecido. Assim, uma escola emerge como palco privilegiado de intervenção sobre a criança e, conseqüentemente, sobre o possível adulto que ela se tornará. Esta se compõe, nas palavras de Guattari (1996), como parte de um complexo dispositivo de “produção de subjetividade”.

Para Guattari, a produção de subjetividade não se refere a uma dimensão íntima e privada de um sujeito, mas a uma rede ampla de instituições a fabricar modos de pensar, maneiras de sentir e formas de agir coletivamente engendradas. Estas ganham consistência na relação dinâmica dos indivíduos cotidianamente tramados em meio a relações de poder e de saber, e se encarnam a modos de pensar e agir assumidos como privados. A produção de subjetividade é, pois, toda uma produção coletiva de sentido que participa da composição de maneiras individuais de existir. Neste sentido, as diferentes teorias pedagógicas, os movimentos sociais, as exegeses religiosas, as políticas públicas, os currículos escolares, as mídias, tudo isso organiza modos de viver e igualmente valores a darem materialidade significativa a um mundo. Portanto, seja no campo mais amplo da educação, ou seja, no campo mais específico da educação de crianças, tanto para Guattari, quanto para Larrosa, a escola se torna uma máquina disciplinar articulada em dispositivos de subjetivação que produzem modos de existir, modos de selecionar conhecimentos e de fabricar a infância.

Foi seguindo esta perspectiva teórica que, no ano de 2018, iniciamos uma pesquisa a respeito da produção de pensar-viver a infância em uma escola de educação infantil em uma instituição filantrópica localizada na cidade de Viçosa/MG. Pretendíamos seguir movimentos que as crianças faziam nos cotidianos

praticados em uma sala de aula a fim de, a partir destes, pensarmos as formas como elas se construíam crianças na relação entre si, com as professoras e igualmente com as dinâmicas da instituição escola que as acolhia. Mas se a pesquisa mais ampla versou sobre a produção da infância em uma instituição de ensino, o presente capítulo está focado no processo de construção da própria creche que foi lócus de nossa investigação. Isso porque compreender as tramas que urdem a história de uma instituição é igualmente compreender os processos de subjetivação que a atravessam e que, conseqüentemente, interferem nos valores e práticas a que as crianças nela assistidas se sintonizam em suas dinâmicas de convivência e aprendizagem.

Desta forma, as informações partilhadas neste capítulo são derivadas de um conjunto de três encontros com as fundadoras da creche pesquisada, as quais, neste trabalho, serão chamadas de Helena e Marta. Assim, para a redação deste artigo fazemos uso da narrativa, de forma a realçar os relatos, as experiências vividas, memórias e concepções de realidade das entrevistadas. Segundo Alves (2000), a narrativa anuncia as vivências dos sujeitos cotidianos, os quais tecem conhecimentos e os transmitem por meio de suas histórias; por meio do conversar. E, na narrativa que construímos junto a Helena e Marta sobre a origem da escola pesquisada, puxamos os fios de muitos mundos que se fizeram presentes no tempo intensivo do encontro partilhado. Foram mundos plurais que, por sua vez, atravessavam um fio narrativo que os costurava, oferecendo a eles uma coerência. Tal fio se materializava na figura da Virgem Maria.

Maria, a intercessora

Maria de Nazaré, também chamada de Virgem Maria ou Nossa Senhora, é louvada pelos católicos por ser a mãe de Jesus Cristo, figura central do cristianismo. Segundo os livros do Novo Testamento – livros estes que compõem a Bíblia cristã – Maria era filha de uma família judia de humildes condições, tendo sido escolhida por Deus para dar à luz “Jesus”: a manifestação humana na qual, para os cristãos, o próprio Deus se corporificou. É o apóstolo Lucas quem melhor narra os acontecimentos que antecederam o nascimento de Jesus, apresentando o fato de que um anjo de Deus, chamado Gabriel, apareceu a Maria para anunciar que ela, mesmo não tendo vivenciado relações sexuais com qualquer outro homem, ficaria grávida de Jesus graças à intervenção do Espírito Santo. Maria, então ingênua adolescente, assustou-se, pois temia se ver grávida antes de contrair casamento. Mas se uma gravidez fora do matrimônio não era uma experiência permitida na comunidade daquela jovem, na narrativa bíblica, contudo, é indicado que Maria não hesitou em dizer “sim” ao anjo Gabriel e, por conseguinte, a Deus, assumindo uma postura de servidão: “Eis a escrava do Senhor. Aconteça-me segundo a tua palavra” (BÍBLIA, 2017, Luc. 1:38, pg. 225). Naquele mesmo período, o anjo Gabriel apareceu em sonho a José, um carpinteiro da cidade de Nazaré que já havia pedido Maria em casamento. Segundo o Evangelho de Mateus (BÍBLIA, 2017), José, ciente da gravidez de Maria, estava prestes a terminar em segredo sua ligação com ela, quando o anjo Gabriel o visitou para esclarecer que “o que nela foi concebido [vem] de um espírito santo. Ela dará à luz um filho, e por-lhe-ás o nome de Jesus: pois será ele que salvará o seu povo de seus erros” (BÍBLIA, 2017, Mt. 1: 20-21,

p. 60). José, igualmente servil, também atendeu o pedido do anjo e desposou Maria, inaugurando o modelo cristão de uma família submissa às vontades de Deus.

De uma forma geral, para Murad (1997) a maternidade de Maria é um exemplo para a comunidade cristã de uma fé genuína, pois submissa ao projeto de Deus e igualmente ausente de temores quanto às consequências futuras desta escolha. O que faz, muitas vezes, com que a Virgem Maria tenda a ser alçada, por seus devotos, a um quarto elemento da “trindade divina”. Assim, “a maternidade divina de Maria, referida diretamente ao Filho de Deus feito carne, acaba tocando a relação mesma de Maria com toda a comunidade Trinitária: o Pai, o Filho e o Espírito” (MURAD, 1997, p. 10).

Por conseguinte, a presença de Maria infunde, aos poucos, a ideia de maternidade na igreja católica, uma vez que “a igreja-mãe quer ver a vida plena de todos os seus filhos, a começar dos que estão em condições mais frágeis. Por isso uma das expressões mais límpidas da maternidade da igreja é a opção preferencial pelos pobres” (MURAD, 1997, p. 16). Nesta perspectiva, os cristãos católicos são convidados a assumir o papel materno de, a exemplo da Virgem Maria, acolher a Jesus dentro deles – e, em consequência, os pobres e abandonados –, assumindo-se igualmente como morada do espírito santo de Deus.

Para Fleck e Dillmann (2012), apesar de Maria possuir poucas passagens de destaque nos Evangelhos, na Igreja Católica ela passou a receber lugar de destaque após a aprovação do Concílio de Éfeso, em 431 d. C.. Neste, que teve como objetivo discutir os ensinamentos cristológicos, ficou decidido que Maria era a mãe não

apenas do homem Jesus, mas também de Deus; o que fez com que, aos poucos, a figura mariana começasse a ganhar visibilidade na Idade Média, principalmente no que dizia respeito aos termos virgindade e maternidade. Com efeito, Maria se transformou em um ideal de santidade feminina, tornando-se uma das personalidades mais relevantes do cristianismo, uma vez que era assumida como intermediária entre Deus e os seres humanos, assim como intermediou, a partir de sua gestação, a ligação do divino com o terreno.

Jurkevics (2010) ressalta, pois, que a Igreja Católica propagou dois modelos de mulher: “Eva” e “Maria”. Eva seria a mulher pecadora e Maria a superioridade feminina, pois virgem, pura e maternal. Se, de um lado, Eva representava a desobediência (pois negou submissão a Deus, oferecendo a Adão o fruto proibido da Árvore do Conhecimento), por outro lado o “sim” de Maria para conceber o filho de Deus simbolizava a obediência, a salvação da Humanidade diante do pecado original perpetrado por Eva e Adão. Desta maneira, a transgressão de Eva e Adão, ao comerem o fruto proibido, foi redimido por Maria. Mas essas duas figuras femininas têm, para Jurkevics, uma relação complementar, uma vez que:

Eva sem Maria representa a perdição e, portanto, o aniquilamento, mas, por outro lado, Maria sem Eva também não sobrevive, não procria. A sacralidade de Maria necessita da profanidade de Eva, e esta sem Maria, seria só perdição, sem qualquer oferta de redenção. (JURKEVICS, 2010, p. 8).

Assim sendo, para Jurkevics (2010), a maternidade de Maria se traduz em uma função social da mulher, como mãe que cuida dos filhos, do marido e do lar, posto que o ato do cuidado e o papel de afetiva

intercessão na família – auxiliando os filhos a atravessar a infância para atingir a vida adulta – é considerada por muitas igrejas cristãs como sendo uma vocação feminina. Maria se torna um padrão do que toda mulher comum deveria ser, ainda que esta última nunca consiga viver a plenitude e a pureza da mãe de Jesus.

Dessa forma, o culto mariano começou a se construir muito aos poucos na história do cristianismo, e muito dele se deveu a um conjunto de “aparições” da santa ocorridas durante os últimos séculos e que foram angariando devotos à causa de Nossa Senhora. Por exemplo, a partir do ano 40 da era cristã, mais de cinquenta aparições da Virgem Maria foram catalogadas pelo mundo⁴; contudo o Vaticano, sede política e espiritual da Igreja Católica, só reconheceu a legitimidade de dezesseis delas. De acordo com Reesink (2010, p. 269-270), as referidas “*aparições* são acontecimentos extraordinários, que emergem no mundo cotidiano e natural dos homens. Neste sentido, e em vários outros, as aparições são acontecimentos milagrosos”. E uma das aparições mais emblemáticas para a fé católica ocorreu em Portugal em 1917, quando três crianças pastoras afirmaram ter travado contato com a Virgem Maria em seis ocasiões, entre treze de maio e treze de outubro daquele ano. No Brasil, por sua vez, foram relatadas mais de cinco aparições, e uma destas, ocorrida na cidade mineira de Muriaé, foi fundamental para o desenrolar dos processos que aqui pretendemos narrar e que culminaram na (re)conversão de Marta ao catolicismo, e a movimentos místicos que conduziram ela e sua amiga Helena a idealizarem uma creche.

4 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Apari%C3%A7%C3%B5es_marianas>.

Da aparição à creche

O município de Muriaé está situado no interior de Minas Gerais e neste, no ano de 1994, devotos católicos começaram a construir narrativas a respeito da aparição da Virgem Maria em um sítio localizado na zona rural daquele município. As aparições começaram quando o dono do referido sítio, temente a Nossa Senhora, passou a rezar à santa pedindo que a água de uma nascente de sua propriedade voltasse a germinar. Quando, em determinado dia após ter iniciado suas orações, o sitiante foi ao local da nascente e percebeu que a água estava surgindo sem parar; de imediato ele acolheu tal fato como sendo um milagre. Foi, então, que prometeu à Nossa Senhora que todo o dia vinte e três de cada mês – data esta que marca o renascimento da mina – rezaria um terço no local em que a água voltou a jorrar. Pessoas da redondeza passaram a também acompanhá-lo naquela reza mensal, estando entre elas uma mulher chamada Mirna. Em um desses encontros, para espanto dos que estavam presentes, Mirna passou a enxergar à sua frente a figura da Virgem Maria que, através dela, anunciou que aquele lugar passaria a ser local de romarias e que ela reapareceria ali nos dias vinte e três de cada mês a fim de transmitir mensagens e promover curas.

A partir daquele dia, Mirna passou a ser a intercessora de Nossa Senhora naquele sítio em Muriaé, sendo que rapidamente a notícia do acontecimento se espalhou por toda a região, fazendo com que aquele evento, até então pequeno, ganhasse proporções de público cada vez maior. O ambiente da aparição ficava acima da sede do sítio; o espaço era grande e Nossa Senhora era sempre narrada como aparecendo próxima a uma árvore. No local da aparição o dono do sítio construiu

uma pequena área coberta com telhado para os padres celebrarem missas, o que favoreceu com que os devotos que chegavam ao lugar tivessem um ambiente mais adequado para rezar o terço, assistir à missa e receber a confissão⁵ de alguns padres que atendiam no local.

À época, Helena estava formada em Economia Doméstica, sendo igualmente dona de um buffet, quando decidiu se deslocar da cidade de Viçosa, onde residia, para assistir pela primeira vez à aparição em Muriaé. Encantada com o fenômeno, para a segunda vez a que lá se dirigiu, organizou um grupo de pessoas que fretou um ônibus; já na terceira vez ela organizou uma caravana com três ônibus. Nos meses seguintes, Helena chegou a organizar a ida a Muriaé de dezoito ônibus em um único dia a fim de acompanhar o processo das aparições. Sobre a rotina dessas aparições, Helena pontuou que:

Mirna falava assim: “Nossa Senhora está vindo”. Ela [Mirna] ficava em êxtase e começava a passar a mensagem. Sempre que ficava em êxtase caía de joelhos no chão e ficava com as mãos postas e começava a falar... Quando ela dizia que Nossa Senhora estava vindo, do nada aparecia um fecho de luz; no outro mês o sol começou a pulsar e rodar, ele refletia várias cores e sempre víamos sinais e todo mundo presenciava. Nos momentos em que apareciam os sinais no céu, muitas pessoas começavam a gritar e a chorar. Mirna dizia: “Nossa Senhora e Jesus estão curando uma pessoa com a garganta toda fechada, ela está com câncer e se encontra muito triste”.

Helena também narrou que muitos descrentes compareciam à aparição e, se lá chegavam dizendo que

5 Momento em que os fiéis confessam seus pecados ao padre para que possam ser redimidos. A confissão permite ao cristão estar em estado de graça, o qualifica preparado para receber o corpo e o sangue de Cristo por meio da hóstia que é oferecida ao final de cada missa.

faziam aquela viagem apenas por curiosidade, durante o evento eram tocados por Nossa Senhora, ajoelhavam-se, pediam perdão e muitas vezes faziam a viagem de volta chorando. Por esta via, para a emergência do milagre, o movimento da coletividade é fundamental, pois é no coletivo que as aparições acontecem, intensificando os vínculos dos crentes com o mundo sobrenatural. Desta maneira, se por um lado a fé e a comprovação são complementares no processo da aparição, nem sempre a fé é requisito para a conversão. Para Reesink (2010, p. 272), “a condição é a predisposição do sujeito que se permite converter a partir da prova, do milagre da aparição”. E foi neste contexto de organização de viagens para se assistir às aparições que Helena conheceu Marta, a qual, se por um lado não professava a fé católica, guardava, em silêncio, a ânsia de encontrar para si uma verdade divina que as religiões institucionalizadas até então não lhe supriam.

Ao contrário de Helena, que sempre residira em Minas Gerais, Marta nasceu no Rio de Janeiro, especificamente na Baixada Fluminense. De formação católica, desde criança se envolveu muito com sua paróquia. Aos quinze anos de idade, mudou-se para Duque de Caxias, também no estado do Rio de Janeiro, e como continuava muito envolvida com o catolicismo, tornou-se catequista na Catedral de Santo Antônio. Quando, anos mais tarde, ela quis se casar na catedral em que há anos trabalhava voluntariamente, o padre responsável pontuou que ela deveria se casar em uma capela próxima, pois, segundo os relatos de Marta, o padre sustentou que casar na catedral envolvia um gasto alto, sendo que naquele local eram celebrados casamentos de filhos de juizes, médicos, advogados e militares. Ela contrapôs diferentes e variados argumentos contra aqueles do

padre na tentativa de convencê-lo a dar a permissão para a celebração de seu matrimônio, mas o padre se negou, afirmando que se oferecesse aquela concessão a ela, também deveria dá-la a muitas outras pessoas. Sentindo-se injustiçada, Marta considerou que o padre havia sido por demais severo para com ela, e diante de tais circunstâncias, afirmou que:

Eu fiquei tão decepcionada que abandonei a Igreja Católica. Não coloquei mais os meus pés na igreja, mas sabia que eu tinha que ter uma religião. Foram uns quinze anos atrás de uma religião e eu não conseguia; frequentei a Igreja Batista, Adventista, Testemunha de Jeová, Manto Amarelo do Brasil, a Messiânica... Olha, os dedos das mãos e dos pés não dão para contar o tanto. Sempre que acontecia alguma coisa que não estava legal, eu saía da religião e ficava uma temporada em casa.

Mas se passeava por diferentes orientações religiosas, ela passou a se recusar a participar de qualquer evento em uma igreja católica, deixando igualmente de acreditar em imagens de santos. Mesmo não se limitando a uma igreja específica, Marta se denominava evangélica e contestava até mesmo a santidade de Maria. Como evangélica, tinha resistência à elevação de Maria à condição sobre-humana uma vez que, segundo Murad (1997), os evangélicos não aceitam a mediação materna de Maria, por considerarem Jesus como sendo o único intercessor de Deus com os seres humanos.

Em sua recusa do catolicismo, Marta realizou apenas o casamento civil e, com o esposo, acabou por também deixar o Rio de Janeiro, mudando-se para a cidade de Viçosa/MG. Foi quando residia nesta cidade que uma vizinha a convidou para assistir à aparição de Nossa Senhora, na cidade de Muriaé. Diante daquele

inusitado convite, ela inicialmente rejeitou a proposta, mas perante as insistentes solicitações de sua vizinha, Marta decidiu verificar o fenômeno da aparição com a amiga. O meio de transporte que então utilizaram foi o das caravanas organizadas por Helena.

Estando no sítio da aparição, Marta prostrou-se desinteressada. Pouca atenção deu ao momento em que os fiéis presentes relatavam, próximos a uma árvore, a aparição da Virgem Maria. Nada viu, nada sentiu e ao final do dia retornou em direção à sua casa, entrando novamente em um dos ônibus da caravana de Helena. Já dentro do veículo, sentiu-se muito cansada, com calor e descrente com toda aquela experiência. Resolveu, então, abrir uma das janelas do ônibus para aumentar a ventilação quando, pelo vidro, viu um tapete azul muito brilhoso vindo na direção de sua janela. Naquele tapete estava, segundo ela, uma mulher descalça e com um terço nas mãos. Foi, então, tomada em ansiedade quando de repente sentiu Nossa Senhora ordenando: “ajoelha!”. Ela resistiu ao comando; não queria se ajoelhar. Mas Nossa Senhora insistiu: “você vai se ajoelhar, filha!”. Marta, então, cedeu, ajoelhou-se, baixou a cabeça e ficou com as mãos postas enquanto murmurava que Nossa Senhora estava dentro do ônibus abençoando todos. Daquela experiência, Marta também se recordou de que Nossa Senhora pediu para que ela voltasse a frequentar a Igreja Católica; que fosse à missa todos os Domingos; que participasse, pela confissão e pela comunhão, da rotina da igreja e que retornasse a rezar o terço.

Assustados, os passageiros daquele ônibus pediram para o motorista parar o veículo no acostamento. Em consequência, todos os ônibus daquela caravana

a Muriaé que estavam voltando para Viçosa também estacionaram atrás do ônibus parado, e as pessoas começaram a comentar que Nossa Senhora havia aparecido para uma mulher que não era católica. E a notícia de mais aquele milagre se alastrou.

De volta à sua casa, Marta ficou afetada por dias pela experiência vivenciada, mas pouco tempo depois começou a frequentar a Igreja Católica, realizou sua confissão e voltou a comungar durante as missas. Retornou igualmente à prática de rezar o terço todos os dias à tarde em sua casa e, durante aqueles momentos de oração, dizia sentir a presença de Jesus e Nossa Senhora no recinto. Aquelos momentos do terço passaram também a ter a participação de Helena que, ao saber sobre o que aconteceu com Marta durante a caravana que ela organizou, resolveu conhecê-la. Ambas de imediato se tornaram amigas e, posteriormente, cúmplices em investimentos orientados, segundo Marta, pela própria Virgem Maria, a qual passava suas mensagens por meio de sonhos ou em manifestações nos momentos do terço.

Em um desses sonhos, Marta narrou que Nossa Senhora pediu para que ela fosse a uma comunidade carente levar agasalho para crianças necessitadas e mostrou:

um quarto sem terminar, de chão batido, uma janela grande e cheia de tábuas com uns panos, uma cama de casal e em cima das crianças uma colcha de retalhos. Estava muito frio e as cinco crianças encolhidas ali e a mãe na beirada da cama. (relato de Marta).

Compartilhando tal sonho com Helena, esta convidou Marta para ir com ela a uma região periférica da cidade, em especial a um lugar onde havia prédios que,

abandonados, foram ocupados ilegalmente por diferentes famílias da região. De acordo com Helena:

Eram cinco prédios e moravam várias pessoas, eles se dividiam em quartos, colocavam um tanque do lado de fora para lavarem a roupa e o banheiro era coletivo. Cada família morava em um quarto, era um lugar tumultuado, você não entendia como era...

Naquele bairro, Helena e Marta começaram a conversar com vários moradores na intenção de encontrar aquela família que apareceu em sonho. Visitando os prédios e os apartamentos, em um momento, segundo Marta, “nós batemos o olho e vimos o quarto do jeito que estava no sonho, a janela, a cama, as crianças sentindo muito frio, só com uma colchinha de retalho”. No dia seguinte, compraram flanelas e iniciaram tanto a confecção de pijamas quanto uma campanha de doação de agasalho a famílias de diferentes comunidades carentes. Foi um movimento que ganhou uma significativa proporção, a ponto de elas serem contatadas por um político que tanto doou às duas uma grande quantidade de flanelas, quanto também as orientou a se registrarem como entidade filantrópica a fim de terem a oportunidade de receber verbas governamentais, materiais, equipamentos, máquinas, dentre outros auxílios.

Foi assim, a partir de um trabalho voluntário inspirado por um sonho com a Virgem Maria, que Helena e Marta registraram, em 1997, a entidade filantrópica a qual, além da confecção de pijamas, passou também a oferecer alimento aos carentes. Marta insistiu, contudo, que se foi Nossa Senhora quem pediu para que confeccionassem as roupas, foi Jesus Cristo quem diretamente, em um dos encontros do terço, solicitou que

aquela entidade filantrópica ampliasse sua assistência a fim de também oferecer comida às crianças necessitadas. Diante daquela solicitação de Cristo, Marta inicialmente se assustou e, assumindo seu espírito contestatário, questionou Jesus, uma vez que 1) já estava ocupada a confeccionar os pijamas; 2) não tinha como fazer comida; 3) não tinha panelas ou pratos para servir o alimento. Frente às contestações, Jesus apenas ordenou: “que dê na mão, mas que dê com amor e com carinho!”.

Marta e Helena, afirmando novamente a parceria construída e obedecendo a ordem de Deus, procuraram voluntários para ajudar na preparação da sopa. Improvisaram um fogão e iniciaram a produção da comida na garagem da casa de Marta a fim de alimentarem as crianças do bairro desta. Mas Nossa Senhora surgiu novamente e exigiu que a sopa fosse oferecida às crianças de outros bairros. Diante da dificuldade de conseguir dinheiro/alimento para a manutenção daquela ação, Helena relatou que Jesus enviou São Francisco de Assis⁶ para orientá-las. As ordens do santo eram pronunciadas nos momentos de oração através de Marta que, junto a Helena, passou os quinze anos seguintes costurando pijamas e fazendo sopa para as crianças, enquanto continuavam a rezar todas as sextas feiras para Maria, São Francisco e Jesus. Com o passar desse tempo, contudo, a garagem da casa da Marta ficou pequena para o volume da demanda assistencial e logo as duas amigas perceberam a necessidade de construir

6 São Francisco de Assis nasceu na Itália, era filho de um rico comerciante. Em sua juventude vivia uma vida mundana, até que recebeu um chamado de Deus e renunciou sua herança para seguir uma vida religiosa de completa pobreza. São Francisco buscava seguir a vida e a humanidade de Cristo, ajudando os pobres, distribuindo tudo o que possuía. O santo apreciava a natureza e foi conhecido como padrinho dos animais e do meio ambiente.

uma sede física para entidade filantrópica. E com doações e venda de trabalhos manuais elas compraram um lote e enviaram uma carta contando a história da entidade que criaram a um instituto denominado “Central Geral do Dízimo (PRÓ-VIDA)”⁷. Este instituto se localiza na cidade de São Paulo e, com o dinheiro de doações de seus membros, de instituições outras e de anônimos, investem em diferentes ações assistenciais em todo Brasil. Na referida carta em que solicitava o apoio ao empreendimento filantrópico delas, Helena também descreveu seu sonho de que a entidade abrigasse uma creche, pois, então, poderiam educar as crianças desde pequenas.

A construção de uma creche, porém, não era uma unanimidade entre os participantes voluntários daquela associação filantrópica, mas quando, em um dia de oração, Marta anunciou que São Francisco se fez presente a fim de indicar a necessidade da construção da creche, todos acolheram a proposta. De acordo com Marta, o sonho deste santo era o de cuidar de crianças, mas como ele não teve esta oportunidade em vida, devotou-se ao cuidado dos animais. Assim, diante de mais aquela ordem, Marta e Helena passaram a também focar no projeto de construção da creche.

Contudo, foi apenas três anos depois dessa decisão que a entidade filantrópica foi contemplada com o auxílio do instituto Central do Dízimo, oportunizando com que Marta e Helena construíssem a tão desejada sede física. O Central do Dízimo ofereceu àquela associação mariana praticamente todo o material de construção, e, assim, autorizada pela Virgem Maria e por São Francisco, a creche passou a operar no novo prédio

7 Para maiores informações, consultar: <<https://www.provida.net/br/what-is-provida/>>.

tão logo foi terminada a construção do segundo andar daquela edificação que, posteriormente, foi concluída em quatro andares.

Marta e Heloísa novamente assumiram o protagonismo daquela iniciativa e foram as primeiras professoras da creche, começando as atividades com uma turma de dez crianças. Depois estabeleceram convênios com a prefeitura da cidade, com o Governo Federal, além de conseguirem doações de particulares. Todos esses movimentos possibilitaram a contratação de professoras e a melhoria do espaço físico da associação que, até o final da pesquisa realizada, possuía já doze funcionários.

Com base, pois, na história a nós narrada, torna-se relevante pontuar como a religião se compôs como parte de um complexo dispositivo de subjetivação a se articular com interesses de cuidar e educar seres humanos, contribuindo no emergir, aos poucos, de uma escola autorizada por São Francisco de Assis e abençoada pela Virgem Maria. Foi uma escola que surgiu orientada em modos de subjetivação católicos, uma vez que emerge numa trama a tecer aparições de santos, sonhos, orações e articulação com forças governamentais e não governamentais. Assim, qualquer pesquisador que deseje se tramar nos currículos oficiais, e igualmente naqueles praticados no calor vivo do cotidiano daquela escola de educação infantil, não pode desconsiderar a riqueza e a implicação com que Marta e Helena fabricaram uma instituição de ensino a partir de uma relação particular e igualmente singularizada com Jesus Cristo, Virgem Maria e Santo Francisco.

E, no caso em questão, o mais importante não é problematizar se Marta e Helena deliraram toda aquela experiência com os santos, fazendo com que as

expressões divinas de devoção das mesmas falassem os que elas próprias desejavam ouvir. Preferimos um passo diferenciado do que ficar a nos digladiar se o que nos foi narrado era uma mentira ou uma verdade. Ao contrário de nos prendermos a dualismos, a questão que nos motivou foi: o que elas produzem de realidade a partir dos santos nos quais creem? Tal pergunta se sustenta na premissa de que a realidade não é um fato pré-definido aos próprios atores sociais que a narram; a realidade surge concomitantemente às narrativas que a descrevem, sendo que, de acordo com interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, geográficas e mesmo biológicas, as narrativas construídas passam a indicar sentidos – e conseqüentemente práticas – que definem maneiras de pensar e modos de viver. De certa forma, enquanto produtores de sentido, os seres humanos tendem a enxergar e pensar dentro de um campo de referências, horizontes de sentido e de interpretação que constituem uma estabilidade de universo tanto cognitivo quanto hermenêutico em suas existências. Os santos, assim, ganham autonomia, voz e autoridade nas vidas de Helena e Marta no mesmo ato em que as mesmas acreditam nas entidades, uma vez que elas convivem com as narrativas cristãs desde o princípio de suas vidas. Assim, no movimento das aparições, elas oferecem às entidades tanto uma corporeidade quanto igualmente uma consciência diante à qual se aceitam como mulheres submissas a um inquestionável divino. E o Jesus, a Maria e o São Francisco de Helena e Marta talvez não sejam os mesmos daqueles entronados na exegese oficial católica, sendo que a própria Marta, com um histórico de questionamento ao poder dos padres e de dificuldade de se estabilizar em uma orientação religiosa cristã específica, cria sua própria relação de

contato com o divino: um contato direto que não necessita de mediadores institucionais como padres, pastores, bispos ou papas. O divino fala a ela de forma direta, não havendo, da parte de Marta e Helena, qualquer sombra de dúvidas quanto às vontades de Deus em suas vidas. Mas, como dito, quem surge a elas é uma Virgem Maria pessoal que às vezes se mostra calma, às vezes melancólica, às vezes exigente, e a quem elas aprendem a ver e ouvir no mesmo movimento em que acreditam na apresentação daquela entidade divina.

A esse movimento de fabricar uma entidade que, no ato da própria fabricação, autonomiza-se e ganha voz própria, Latour (2002) definiu como sendo o ato de produzir um “fe(i)tiches”. O fe(i)tiche é simultaneamente um objeto autônomo quanto uma entidade fabricada, da mesma forma que cada ser humano é uma entidade autônoma em si mesmo e igualmente fabricada em uma relação complexa entre instituições e biologias. Somos tanto um fato, quanto igualmente algo feito: tornamo-nos humanos na relação de construção de um mundo que igualmente nos constrói. O mesmo se dá, segundo Latour (2002), nas lógicas de construção de um santo que ganha materialidade em uma aparição sendo ele próprio emergente na crença de quem o vê. O que faz com que Latour considere que a questão chave versa sobre “o que é a realidade”: ela é um fato externo e autônomo ao sujeito humano, ou uma construção, uma fabricação, um fe(i)tiche, em que o mais importante é seguir os efeitos de verdade que as fabricações de realidade engendram. Nesse sentido, em Latour, construção e realidade são expressões sinônimas, sendo que a própria ideia de “Verdade” é apenas mais um fe(i)tiche a ganhar provisório status de “fato incontestado” frente ao qual – a depender das

construções políticas, emocionais, sociais, econômicas, estéticas, etc. – diferentes ações e pensamentos se tornam possíveis, enquanto outros são rejeitados, desqualificados ou completamente impensados.

Desta forma, para Latour toda realidade é produzida, fabricada, assim como nossas crenças. Então Marta e Helena se compõem com santos com os quais elas próprias fabricam uma relação e igualmente uma ação. Ativam, pois, um fe(i)tiche que, por fim, pode ser definido

[...] como a *sabedoria do passe*, como aquilo que *permite* a passagem fabricação a realidade; como aquilo que oferece a autonomia que não possuímos a seres que não a possuem tampouco, mas que, por isso mesmo, acabam por nos concedê-la o fe(i)tiche e que faz-fazer, o que faz-falar. (LATOURE, 2002, p. 69).

Portanto, em Latour (2002), se as palavras “fato” e “fetichismo” têm a mesma etimologia, elas se articulam de modo ambíguo, pois “a palavra fato parece remeter à realidade exterior e a palavra fetichismo às crenças absurdas do sujeito” (LATOURE, 2002, p. 45-46). Assim, se os dois termos estão relacionados à construção de verdades, contudo o neologismo “fe(i)tiche” coloca em relação interdependente o que é “fato” e o que é “feito”, fazendo relacionar em um único processo os conceitos de construção, realidade e verdade.

Desta maneira, acompanhar as narrativas – e, em especial para este trabalho, aquelas de Marta e Helena – é igualmente acompanhar fe(i)tiches, ou seja, as formas como mundos ganham consistência nos diferentes sentidos com que os narradores oferecem materialidade a realidades que, por sua vez, interferem na vida daqueles que se compõem nas crenças partilhadas. Acompanhar as narrativas em um processo de pesquisa não

se refere, nesse contexto, a buscar “a” verdade do fato, mas a seguir as maneiras de produção de verdades, nas quais determinado indivíduo ou grupo organizam suas referências de existir.

Portanto, ao seguir a narrativa histórica daquela escola que surge por efeito de uma aparição, de um milagre e de um sonho (fosse este de Marta e Helena, ou do próprio São Francisco de Assis) ficamos a nos questionar como aquelas narrativas, que indicaram os caminhos pelos quais se ergueu uma escola, igualmente são estruturantes para a invenção de um tipo de infância e, conseqüentemente, de modos “corretos” e/ou “saudáveis” de ser criança e cidadão. Modos estes que, para além do bem e do mal, são eles próprios uma fabricação a produzir efeitos de verdade que ampliam ou limitam o existir.

O mundo tornou-se novamente “infinito” para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele encerre infinitas interpretações (NIETZSCHE, 2001, p. 278 – grifo do autor).

Referências

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais ...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 1-10.

BÍBLIA: Novo Testamento – os quatro evangelhos (traduzido do grego por Frederico Lourenço). São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro. “A Vossa graça nos nossos sentimentos”: a devoção à

Virgem como garantia da salvação das almas em um manual de devoção do século XVIII”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n. 63, p. 83-118, 2012.

GUATTARI, Félix.; RONILK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes 1996.

JURKEVICS, Vera Irene. **Virgem Maria**: paradigma da “superioridade espiritual feminina”. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276543954_ARQUIVO_VIRGEMMA-RIAParadigmadasuperioridadeespiritualfeminima.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

MURAD, Afonso. O que queremos dizer quando proclamamos “Maria, mãe de Deus”? **Persp. Real**. v. 29, n. 77, p. 55-751, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REESINK, Mísia Lins. Para uma antropologia do milagre: Nossa Senhora, seus devotos e o Regime de Milagre. **Caderno CRH**, Salvador, v. 18, n. 44, p. 267-280, 2005.

Parte II:
**Conhecimento científico, corpo,
gênero e raça**

- CAPÍTULO 6 -

O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO: a constituição de um campo denominado Educação Física e os investimentos de intelectuais na sua inserção no Brasil (1883-1939)¹

Paula Bárbara Miranda Camilo²

Anderson da Cunha Baía³

Introdução

Estudar os séculos XVIII e XIX, especialmente na Europa, é fundamental para compreendermos os investimentos na constituição de um campo de conhecimento que, atualmente, denominamos *Educação Física*⁴. Neste período são inauguradas novas concepções de corpo, de vida, de educação, de trabalho e de sociedade que foram se constituindo como imprescindíveis para o desenvolvimento de um povo, impulsionadas na Europa pelos ideais da Revolução Francesa e da Revolução Inglesa que começavam a influenciar a constituição de novas formas de pensar e propor uma educação do corpo, para um novo homem (SOARES, 1994; HEROLD JÚNIOR, 2008).

1 Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora de Educação Física. E-mail: paulabmc10@gmail.com.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (DPE/UFV) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/FAE/UFMG). E-mail: andersonbaia@yahoo.com.br.

4 Linhares (2006), ao perceber as diferentes denominações do termo Educação Física e compreender o processo de delimitação dessa área, indica que, desde o século XIX, várias “educações físicas” foram produzidas, sendo possível pensá-las como tendo um conceito alargado (relativa à educação higiênica, à educação dos corpos), caracterizadas como prescrição de métodos e de exercícios físicos (por vezes denominados exercícios “gymnásticos” e/ou atividades físicas), ou como componentes curriculares (atividade ou disciplina escolar).

A partir dessa ambiência, esse estudo propõe compreender como se deu a constituição do campo da Educação Física, mostrando como os conhecimentos acerca da educação do corpo foram pensados na Europa dos fins do século XVIII e século XIX, e circularam no Brasil a partir da defesa de diferentes intelectuais brasileiros.

O cenário brasileiro, um século depois, ou seja, entre fins do século XIX e o início do século XX, indicava a necessidade da modernização dos meios de produção e desenvolvimento da sociedade, sendo a Europa vista como um modelo a ser seguido, uma vez que esforços em prol da industrialização e da formação integral da população – através da educação moral, intelectual e física – já estavam sendo empreendidos por lá. Porém, as cidades desestruturadas e as precárias condições de vida da população brasileira eram um empecilho no caminho rumo ao avanço da nação, além da rede escolar pública ser praticamente inexistente, o que sinalizava a importância da criação de projetos nacionais relacionados à saúde e à educação (MORENO, 2003; GOÍS JÚNIOR, 2013).

Com a urgência de desenvolvimento da nação, uma educação do corpo afirma-se como primordial, constituindo o início de uma preocupação com a sistematização dos exercícios físicos dotados de cientificidade. Neste contexto, os métodos ginásticos desenvolvidos na Europa são os primeiros passos da tentativa de organização da Educação Física mundial (SOARES, 1994) que, a partir de um olhar criterioso de figuras intelectuais representativas no cenário brasileiro, circulam no Brasil com o objetivo de contribuir para a constituição do campo. Assim, a Educação Física é concebida como um “instrumento essencial para o adestramento de mão-de-obra forte e saudável para a indústria capitalista emergente” (VAGO, 1997, p. 64).

Diversos intelectuais foram marcantes na constituição da Educação Física brasileira desde finais do século XIX até meados do século XX, atuando em prol da escolarização e formação para atuar no campo. Este trabalho destaca quatro personagens que, apesar de não serem todos contemporâneos, possuem histórias que se conectam; de modo que cada um no seu tempo colaborou para a criação, implantação e consolidação do campo da Educação Física. Dentre esses, destacamos Rui Barbosa⁵, Jorge de Moraes⁶, Fernando de Azevedo⁷ e Inezil Penna Marinho⁸. Personagens que demonstraram em seus escritos e debates a necessidade das atividades físicas enquanto constituintes dos programas escolares aquém da preparação de mão-de-obra, bem como a necessidade da formação para atuar em uma área específica do conhecimento, no caso, na Educação Física.

No Brasil dos fins do século XIX, Rui Barbosa⁹ não se manteve alheio ao debate que estava posto na Europa sobre a importância dos exercícios físicos para a construção de uma nova sociedade, sendo o responsável por difundir os objetivos de uma educação física em terras brasileiras. Azevedo (1971) e Marinho (1980) destacam as contribuições de Rui Barbosa para a primeira sistematização da disciplina Educação Física, este último conferindo-lhe o título de “paladino da

5 Rui Barbosa (1849-1923) foi um diplomata brasileiro que também exerceu funções de jurista, advogado, político, escritor, jornalista, tradutor e orador.

6 Jorge de Moraes (1872-1947) foi um médico, deputado pelo Estado de Amazonas entre 1905 à 1908 e importante defensor da Educação Física.

7 Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro.

8 Inezil Penna Marinho (1915-1987) historiador da Educação Física Brasileira, reconhecido por muitos estudiosos como uma das mais importantes personalidades da área.

9 Esse debate está presente no famoso parecer de Rui Barbosa, de 1883. Cf: Barbosa (1947).

Educação Física”. O estudo de Moreno (2003) enaltece as contribuições de Rui Barbosa ao reconhecer que seus pareceres relacionados à educação física deram visibilidade à importância da questão.

Esses investimentos de Rui Barbosa foram acompanhados por Jorge de Moraes, médico, deputado no período 1905 a 1908 pelo Estado do Amazonas, defensor da necessidade de uma formação específica para atuar com determinadas práticas corporais na escola e fora dela, em específico a ginástica, do final do século XIX e início do século XX. Seus esforços se concentraram sob a forma de proposições de projetos e leis que regulamentassem a profissão Educação Física, apresentando uma proposta de criação de duas escolas de formação, uma civil e outra militar. Esta proposta foi apresentada em um discurso proferido por Moraes na Câmara de Deputados, no ano de 1905.

Destaca-se também a pessoa de Fernando de Azevedo, intelectual brasileiro que com um currículo diverso, exerceu funções de redator, pesquisador social e defensor da escola pública e da Educação Física. Piletti (1994) evidencia sua importante contribuição para a Educação Física, com seus estudos teóricos¹⁰, fundamentalmente compreendidos no período de 1915 a 1930 e iniciativas administrativas no sentido de promover reformas educacionais nos currículos escolares para a implantação e difusão da Educação Física nas escolas.

Inezil Penna Marinho também é um importante nome para compreensão deste campo, uma vez que, juntamente com Fernando de Azevedo, foi grande

10 Para citar alguns: Da educação física (1920); Antinous - Estudo de cultura atlética (1920); A evolução do esporte no Brasil e outros estudos de Educação Física e higiene social (1930).

expoente das formas de se constituir uma Educação Física no Brasil. Com uma carreira diversificada, é reconhecido como uma das mais relevantes personalidades na Educação Física brasileira (GOELLNER, 2005). Sua obra inclui a publicação de textos sobre temas variados da Educação Física¹¹, que vão desde sua relação com a filosofia e artes até uma proposição de novas denominações para o professor de Educação Física. Os estudos de Inezil foram organizados e catalogados no trabalho *Inezil Penna Marinho: Coletânea de Textos* (2005)¹², organizado por Silvana Vilodre Goellner.

A partir deste movimento de consolidação, através de intelectuais que se propuseram a conferir-lhe um caráter científico, a Educação Física se constitui como um campo de estudos profícuo, que desencadeia um cenário marcado por disputas que visam legitimá-la em uma base epistemológica própria.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender como se deu o engendramento para a constituição de um campo de conhecimento denominado *Educação Física* no Brasil, no período de 1883 a 1939¹³, tomando como eixo os investimentos de intelectuais brasileiros envolvidos nos debates educacionais.

Como forma de dar conta do nosso propósito, nos apoiamos em Certeau (2011), o qual nos ensina que em

11 Para citar alguns: Marinho (1945; 1952; 1983).

12 GOELLNER, S (org). Inezil Penna Marinho: Coletânea de Textos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2005. 116p.

13 O recorte temporal toma como marco inicial a data de publicação do livro produzido em 1883 por Rui Barbosa, intitulado “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, considerado por estudiosos contemporâneos como inaugurador de um debate acerca da necessidade de um campo denominado Educação Física, no Brasil. Finaliza em 1939, momento que se cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, sendo esta a primeira instituição de formação de professores civis no país. A partir desse momento, acreditamos que o campo da Educação Física passa da “constituição” para a “consolidação”.

história tudo começa com o gesto de separar, reunir e transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Nessa coleta das fontes, utilizamos exemplares¹⁴ da Revista de Educação Física, considerado um dos primeiros periódicos especializados do campo da Educação Física, no Brasil. Soma-se a essa, diversos livros históricos de Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho. Por fim, foi central articularmos o debate existente na literatura, que ao tratarem de outros temas correlatos, acabavam abordando de forma secundária o debate da constituição do campo de Educação Física.

Europa: a Educação Física entra em cena

Grandes mudanças ocorriam na Europa no final do século XVIII, estimuladas pela consolidação do estado burguês e da burguesia enquanto classe, além de uma crescente expansão econômica (SOARES, 1994). O aumento da urbanização, o desenvolvimento da tecnologia e o aumento da produção industrial são marcas desse período. A autora salienta que, para a burguesia, havia a necessidade de “produzir” um novo tipo de homem, que estivesse adequado à nova ordem política, econômica e social que estava sendo instaurada. Góis Júnior (2000) complementa dizendo que, ainda no século XVIII, discursos de valorização da população como recurso essencial começavam a tomar corpo, justificando, por exemplo, os esforços e investimentos empreendidos em diferentes regiões da Europa relacionados à educação dos corpos.

14 A Revista Educação Física é a mais longeva da área, iniciando em 1932, estando em atividade até os dias atuais. Analisamos os números compreendidos entre 1932 e 1939, quando finaliza o recorte temporal desse estudo.

Os estudos de Vigarello (1995; 2003) e Corbin (1987) apresentam elementos que caracterizam o processo de educação dos corpos a partir de sua moralização, seja ela sanitária ou estética. De um lado, os estudos de Vigarello (1995; 2003) apresentam um discurso de valorização pessoal que foi robustecido no século XIX, que implicava em uma adequação às normas dominantes de controle do corpo, pautadas na retidão ou boa postura, retratando os usos e costumes corretos do corpo. De outro, temos Corbin (1987), que ao tratar sobre a higiene dos corpos a partir de uma perspectiva olfativa, sugere uma desodorização dos espaços públicos e, também, da sociedade de uma maneira geral, o que acaba por repercutir no comportamento dos indivíduos. Uma vez que a preocupação com a assepsia está em voga, “exalar um perfume potente significa deixar supor uma limpeza duvidosa” (CORBIN, 1987, p. 93) e, como sugestão, afirma que as pessoas deveriam “evitar perfumes insistentes assim como os odores corporais indiscretos, por medo de incomodar” (p. 97), ressaltando uma preocupação com assepsia da população.

Com o aumento da população nas zonas urbanas das cidades, outras preocupações começam a ocupar um lugar de destaque. Já no século XIX, a avanço das epidemias acende um alerta para os médicos que, pautados na ciência, determinam modos de prevenir e tratar as doenças que assolavam a população europeia (CORBIN, 1987; GÓIS JÚNIOR, 2000). Este século, “o século da grande revolução científica dos laboratórios, da industrialização e do crescimento das disciplinas e instituições sociais” (SOARES, 1994, p. 14) é revelador de como a ciência se afirma como primordial, ainda mais por conferir-lhe a responsabilidade de determinar as formas de prevenção e tratamentos destes males

que atingiram a sociedade. Ciência essa, de viés positivista, caracterizada por Soares (1994) como um modelo que seria capaz de justificar as desigualdades *sociais*, colocando-as como *naturais*, uma vez que era usada pela classe dominante para endossar a premissa de que a miséria de uma parcela da população era um dado natural. Fatos que corroboram para a autora perceber a Educação Física, através da prática da ginástica, enquanto parte de um projeto de moralização sanitária, com fins de educar e disciplinar higienicamente a população oriunda das classes mais baixas da sociedade.

Nesse sentido a Europa dos séculos XVIII e XIX já falava sobre a importância das atividades corporais para a construção deste “novo homem” pronto para o trabalho, para a família e para a escola. Vigarello (1978) destaca a importância de uma educação que priorize a verticalidade corporal e assume como fundamental a manutenção de uma normalidade utilitária, conferindo o que chamou de *eficácia funcional*, reforçando a relevância das atividades corporais para a formação para o trabalho. Esse projeto de efetivação de uma nova sociedade conferiu à Educação Física um status de importância pelo seu potencial disciplinador e moralizador, endireitando o corpo, tornando-se “receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar” (SOARES, 1994, p. 10).

Esse contexto europeu contribui com o processo de sistematização da Educação Física, o que coloca a prática da atividade física como uma demanda mundial. Afinal de contas, “um organismo sadio e de músculos adestrados é de certo mais fácil a moralizar do que uma máquina humana enfraquecida e emperrada” (AZEVEDO, 1960, p. 238).

A saúde passa a ser responsabilidade coletiva, acompanhada de um discurso eugênico bem marcante, abrindo margem para desenvolver teorias voltadas para o “melhoramento” da raça. Soares (1994) reconhece a eugenia como um importante instrumento utilizado pela burguesia para viabilizar o progresso, a evolução enquanto sociedade. Premissa endossada por Silva (2012, p. 25-26) ao indicar que a eugenia baseia-se no “uso de técnicas de mensurações biométricas e investigação genealógica para identificar as características que se queira ampliar a um número cada vez maior de sujeitos” e, na mesma medida, identificar aquelas características que não se deseja ampliar, muito menos, reproduzir.

O aperfeiçoamento da raça só seria possível através de uma educação dos corpos. Corpos que trabalhavam durante horas numa jornada intensa e que, necessariamente, precisavam aguentar o ritmo de uma sociedade em ebulição, que acumulava condições precárias de vida que contribuía para um quadro de degradação social (HOBBSAWN, 1986). O corpo passa a ser visto, então, como uma máquina. Por esse motivo, alguns trabalhos da época objetivaram conhecer quais eram os limites do corpo, colocando-o no centro desta discussão que adquire um viés higienista muito forte. Góis Júnior (2000) aponta para dois acontecimentos que marcaram o movimento higienista na Europa do século XIX: os ideais populacionistas e a ideia de fadiga¹⁵.

Os ideais populacionistas defendiam que cada homem e cada mulher eram importantes para nação. O

15 Góis Júnior (2000) ressalta que a fadiga a que se refere em seu trabalho, poderia ser comparada ao que chamamos de estresse na sociedade atual. Mais informações sobre os modos de contribuição da ciência para a construção de um arcabouço de conhecimento das diversas formas de trabalhar o corpo podem ser encontradas em Rabinbach (1990).

corpo¹⁶ é, aqui, uma máquina que, caso quebre, perderá seu valor para indústria. Cada trabalhador importava, pois quantos mais trabalhadores uma nação tem, mais próspera ela será, ou seja, este corpo do trabalhador também exigia cuidados. Já a ideia da fadiga passa a ganhar relevância com a difusão de algumas literaturas médicas que apontavam a “fadiga como o sinal principal da recusa do corpo em aceitar as disciplinas da sociedade industrial moderna” (GÓIS JÚNIOR, 2000, p. 41).

Algumas descobertas científicas, apoiadas principalmente na física e na fisiologia, apontam para a termodinâmica e a utilização de substratos enérgicos pelo músculo. Começa-se, então, a difusão da ideia de que se a nutrição estiver de forma correta, o trabalho poderia ser desenvolvido de forma mais harmoniosa. Esses discursos

[...] legitimaram o discurso higienista, que adotou a estratégia da metáfora do motor humano para realizar seus objetivos. Foram os higienistas que pregaram novidades no cuidar do corpo. Novidades que prometiam alcançar um melhor bem-estar para a vida quotidiana, que afastariam as epidemias, que tornariam os homens mais dispostos para o trabalho, que buscariam riquezas para o país. A metáfora da máquina humana formou parte de uma estratégia de popularização dos novos hábitos higiênicos. Que pretendiam responder questões como: Como atingir os trabalhadores da indústria? Como melhorar as condições de vida da população em geral? Um dos papéis centrais da metáfora do “homem-máquina” foi o de convencer os capitalistas a cuidar de seus recursos humanos. (GÓIS JÚNIOR, 2000, p. 44-45)

16 A própria ciência, de viés positivista, encontrava dificuldades de localizar e discutir corpos que destoavam de seus ideais produtivistas. Corpos deficientes, velhos, doentes ou fracos não se apresentavam como potenciais para indústria capitalista. Soares (1994) alerta para o reconhecimento do silêncio dessas questões dentro das grandes narrativas historiográficas.

A partir daí, a prevenção passa a ser uma área de grande interesse quando começam publicações de estudos que relacionam a prática da atividade física com um caráter preventivo de doenças. Fato impulsionado pela publicação do livro *Formação intelectual, moral e física*, de Hebert Spencer, em 1861 na cidade de Londres. Nas palavras de Inezil Penna Marinho (1983), esta obra configura-se como um “célebre ensaio” que alcançou grande expressão através da popularização do termo “Educação Física”¹⁷, por ser a parte da educação que tinha como objeto de estudo o corpo. O autor destaca ainda que a obra de Spencer alcançou larga repercussão no Brasil, inspirando teses e outros trabalhos na área médica, principalmente nas faculdades da Bahia e do Rio de Janeiro.

Como o título de sua obra nos sugere, Spencer baseou suas ideias em um tripé educacional como saberes necessários à formação do cidadão – educação intelectual, educação moral e educação física. Neste cenário, a escola passa a ganhar relevância mundial enquanto local que melhor abrigaria o discurso de formação proposto por Spencer. A Educação Física então se destaca como a disciplina que “aperfeiçoava a corporeidade necessária para o novo tempo social, o tempo do trabalho assalariado, moderno e capitalista” (CARVALHO; MACHADO, 2011, p.12).

Aos fins do século XVIII e século XIX, momento em que a preocupação com a saúde da população é uma tendência, começa-se a observar formas sistematizadas de se fazer educação física e surgem os métodos

17 A título de curiosidade, Marinho não concorda com essa nomenclatura por considerá-la inadequada para designar aqueles que estudam e trabalham o movimento humano. Em sua concepção, a Educação Física deveria chamar-se *Cinesiologia* e ao professor de educação física ficaria designado o título de *cinesiólogo*, reforçando o caráter biológico do campo.

ginásticos. Alemanha, Suécia e França foram países de destaque na construção deste cenário. Cada nação desenvolveu seu método ginástico, cada país deu sua identidade ao método, no entanto, sem deixar as semelhanças de lado (QUITZAU, 2015). A necessidade da prática da *gymnastique*¹⁸ parecia ser um consenso entre a comunidade intelectual daquela época, pela “consciência de que exercícios dessa natureza eram indispensáveis na educação das crianças e adolescentes” (MARINHO, 1983, p. 6).

Este quadro corrobora para que os objetivos/projetos de construção e desenvolvimento de cada nação sejam alcançados, o que nos mostra os processos que levaram à concretização destes métodos embasados na premissa de que o exercício físico seria parte integrante de um “pacote educacional” indispensável para o triunfo de um povo. Ao encontro deste pensamento, Góis Júnior (2013) pontua que estes métodos sofreram influências políticas, econômicas e culturais de cada contexto.

A necessidade de incorporar cientificidade aos exercícios físicos praticados se torna algo inerente e foi reafirmada por Georges Demeny (1850-1917) – biólogo e pedagogo que foi um dos responsáveis pela organização do método ginástico francês –, como podemos observar no trecho abaixo:

No livro *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, editado pela primeira vez em 1903, afirmava: “A educação intelectual ainda tem alguma base psicológica, mas a educação física pode ser praticada agora com bases nas leis físicas e biológicas. Essa evolução é fatal, a menos que seja condenada a permanecer

18 A expressão *gymnastique* foi utilizada até o início do século XIX, na Europa, como sinônimo de educação física (MARINHO, 1983).

indefinidamente nas mãos dos práticos” (DEMENY, 1931 *apud* GÓIS JÚNIOR, 2015, p. 146, *grifo do autor*).

Aqueles outrora chamados de “práticos”, eram os corpos que se exercitavam e se exibiam livremente nas ruas, feiras e circos e a ginástica sistematizada era o extremo oposto desta prática despida de qualquer racionalidade e/ou cientificidade. Este corpo atendia ao entretenimento, à diversão e, por essa razão, demandava certo perigo às normas moralizadoras da época (MORENO, 2001). Por isso, os métodos ginásticos passam a ser vistos como atividade importante para a formação escolar que se pensava nos fins do século XVIII e XIX, uma vez que surgem em um período “no qual se inauguram novas formas de morar, de vestir, de se alimentar, de amar, de falar, de gesticular, de se educar, ou, mais amplamente, de viver” (SOARES; MORENO, 2015, p. 1).

A construção dos métodos ginásticos é resultado de uma sistematização do exercício físico, que precisa ser racional e com base científica. Assim, apenas se exercitar de forma espontânea e irracional não era mais justificável, quando a compreensão de suas especificidades por meio de um conhecimento próprio estava cada vez mais próxima da ciência em voga no período (GÓIS JÚNIOR, 2015). Soares (1994) destaca o caráter medicalizante dos métodos ginásticos¹⁹, conferido pelas ciências que lhes servem de base epistemológica e, principalmente, por colocar a medicina como área do conhecimento que seria responsável pela prescrição e “liberação” para a prática dos exercícios físicos.

19 Para Soares (1994) os métodos – ou escolas – ginásticos que mais tiveram suas ideias difundidas através do discurso de médicos e pedagogos no Brasil são: Escola Alemã, Escola Francesa e Escola Sueca. Alguns estudos apontam para a influência da Escola Inglesa, mas esta direciona-se de forma mais específica às atividades esportivas.

Este movimento, denominado Movimento Ginástico Europeu – essencialmente por se concentrar na Alemanha, Suécia e França²⁰ –, foi o primeiro passo para determinar o que hoje conhecemos como “Educação Física”; organizado perante a ciência e a técnica (SOARES, 2002)²¹. Como afirma Moreno (2001, p. 113),

[...] a Ginástica afirma-se como prática corporal. Eleita porque científica, mas sobretudo porque carrega símbolos, códigos, métodos para um corpo e para uma sociedade que requer simetria, limpeza, clareza, nitidez. A Ginástica, suas prescrições, suas normas, gestos e técnicas vão contribuir para uma educação do corpo.

Ainda de acordo com Moreno (2001, p. 141), os métodos ginásticos provaram que “eram eficientes para alterar e direcionar a imagem corporal de um povo”. Para atingir essa meta, esses principais métodos ginásticos europeus contavam com objetivos em comum, resguardadas as particularidades de cada nação, como podemos observar no trecho abaixo:

[...] a regeneração da raça, a promoção da saúde e a formação do homem forte e corajoso, útil à nação tanto pelo desempenho nas guerras como pela atuação na esfera da produção industrial. Acrescidas a essas intenções estavam presentes aquelas destinadas a perpetuação da mulher enquanto geradora dos filhos da pátria, para as quais se pregava um trabalho corporal específico para o pleno atendimento desse fim. (GOELLNER, 1992, p. 39)

20 Os métodos ginásticos que mais circularam no Brasil foram àqueles desenvolvidos na Alemanha, na Suécia e na França. Trabalharemos de forma mais detalhada no transcorrer do texto.

21 Outros métodos ginásticos surgiram, como o método natural austríaco e dinamarquês, por exemplo. No entanto, falaremos aqui sobre aqueles que tiveram grande projeção internacional e são os que mais estiveram presentes no Brasil entre o final do século XIX e primeira metade do século XX.

O cenário europeu indicava a necessidade da constituição de um “novo homem”, adequado aos novos modos de viver que estavam se configurando. Neste cenário a formação física era uma dimensão central, na qual a ginástica ocupou um lugar privilegiado. Diante de tamanha responsabilidade conferida às atividades físicas – a de formar fisicamente um povo necessitado –, a formação de professores passa a ser uma preocupação, demandando investimentos para sua efetivação.

Essa discussão chega, finalmente, ao Brasil, que através de intelectuais influenciados pelas iniciativas europeias orientadas a educar integralmente a população, começam a difundir a necessidade da prática física – a ginástica – e, conseqüentemente, a necessidade da formação de pessoal capacitado para atuar com ela.

Brasil: o discurso europeu circula no país

No Brasil, entre fins do século XIX e primeira metade do século XX, a formação física pensada na Europa em fins do século XVIII e século XIX circula, trazendo consigo um conjunto de princípios, de determinações e prescrições que seriam necessárias para a formação física, moral e cívica da população, constituindo um projeto de formação do corpo. O discurso acerca da necessidade de formação física foi difundido através de importantes intelectuais brasileiros, como Rui Barbosa²² e Fernando de Azevedo²³, que defendiam a educação física nas escolas, pois se incomodavam com sua inexistência nos programas escolares nacionais, uma vez que no exterior, principalmente na Europa, o caráter potencial para formação do homem através de um corpo saudável (e, conseqüentemente, através de uma

22 Barbosa (1947).

23 Azevedo (1920).

educação física) já havia sido reconhecido e difundido.

A influência europeia no Brasil não se restringiu, naquele tempo, aos métodos ginásticos. A sociedade brasileira almejava ser e viver como a sociedade europeia, especialmente a francesa, dos fins do século XVIII e XIX. Moreno (2001) sinaliza que além do modo de se exercitar, importava-se também, os modos de construir, as vestes, os comportamentos, as falas.

Soares (1994), ao falar sobre as dificuldades e preconceitos que a prática da ginástica encontrava em terras brasileiras no fim do século XIX, ressalta que nem sempre os argumentos médicos foram suficientes para legitimar a prática, muitas vezes considerada imoral.

No entanto, intelectuais já defendiam a implantação da ginástica no currículo escolar brasileiro, baseados, sobretudo, em seu caráter potencial para regeneração da raça e extirpação de vícios. Antônio Marciano Silva Pontes²⁴, no ano de 1881 em sua obra *Compêndio de Pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal*, destacava a necessidade e o importante papel que a educação física exerceria em um programa escolar; uma vez que potencialmente poderia prevenir e curar doenças, viabilizando um corpo saudável (MACIEL; VALENTE, 2018).

Mais tarde, em 1883, Rui Barbosa defendeu o parecer intitulado *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, na Câmara dos Deputados onde sustentou no capítulo *Da Educação Física* a ideia de uma educação integral, acreditando na ginástica como meio moralizador, higiênico e

24 Antônio Marciano Silva Pontes foi professor e diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Sua obra “Compêndio de Pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal”, publicada em 1881, contava com pouco mais de 200 páginas e foi largamente utilizada pelas pessoas que aspiravam exercer a função de docência naquele período (MACIEL e VALETE, 2018).

patriótico, além de propor a inserção de outros conhecimentos como música e canto, considerados altamente relevantes para a formação do homem moderno (MORMUL; MACHADO, 2013). As contribuições de Rui Barbosa para a efetivação da disciplina Educação Física aparecem na historiografia da Educação Física como inegáveis. Marinho (1983) – grande estudioso da obra de Barbosa – destaca a influência inglesa²⁵ em seus pensamentos e classifica como “célebre” o parecer apresentado em 1883. Moreno (2015, p. 129) reconhece o papel central assumido por Rui Barbosa, uma vez que seus “pareceres são considerados um marco inaugural da defesa da ginástica sueca nas escolas brasileiras”²⁶.

Aos finais do século XIX e início do século XX observamos o desenvolvimento do chamado Movimento Higienista, impulsionado pela ideia de que as condições econômicas e sociais e os hábitos da população influenciavam diretamente sua saúde. Este movimento tinha como princípio fundamental a valorização da população como um bem, onde a preocupação maior era com a oferta de educação e saúde pública, uma vez que um “povo educado e com saúde é a principal riqueza da nação” (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003, p. 42). Como parte deste movimento, observamos uma crescente preocupação com a formação de hábitos saudáveis, que colocou a escola como um campo profícuo para a construção de modos saudáveis de viver e é “neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da educação higiênica a ser ministrada na escola [...]

25 Segundo Marinho (1983), Rui Barbosa foi o responsável por difundir o termo “Educação Física” pelo país, influenciado pela escola inglesa que já usava o termo “Physical Education” no século XIX.

26 O potencial educativo da Ginástica Sueca, defendido por intelectuais da Educação Física como adequada para ocupar o espaço escolar, será detalhado a frente.

que vamos encontrar os exercícios físicos” (SOARES, 1994, p. 131).

Nesse sentido, a escola, alimentada por essas práticas higiênicas, busca meios para higienizar os corpos, com fins de melhorar a saúde da população de forma coletiva. No entanto, a presença do movimento na escola com o objetivo de contribuir para o Movimento Higienista, representou desafios na sua consolidação. Faria Filho (1997, p. 56), diz que

[...] se é importante, ou mesmo imprescindível, que a escola aproprie-se do corpo, é preciso também constituir uma corporeidade escolar que, centrado no movimento, seja disciplinada e ordeira. Eis, pois, um dos principais dilemas da escola moderna. Como dar conta, a um só tempo, de glorificar o movimento e disciplinar o corpo?

A resposta para essa pergunta é a ginástica, praticada de forma sistematizada, orientada, organizada e, principalmente, disciplinada. E sua necessidade foi reafirmada por instituições ligadas à formação da mocidade naquela época, como a Associação Brasileira de Educação e a Associação Cristã de Moços, que defendiam que a ginástica, como parte constituinte de um programa escolar, fosse fundamental para o desenvolvimento físico da nação, curando males e ordenando esses corpos física e moralmente (SOARES, 1994; BAÍA, 2012).

Neste contexto, a necessidade da prática de uma atividade física, ou seja, a necessidade de se movimentar, faz com que uma espécie de campanha pela educação física fosse iniciada. A inatividade física e o sedentarismo começam a ser duramente criticados até mesmo em veículos de comunicação, como podemos notar no trecho transcrito abaixo de uma matéria

veiculada na *Revista de Educação Física* no ano de 1942:

Infelizmente, a grande maioria [da população] é de indiferentes e intelectuais mal orientados. Indivíduos cuja existência vegetativa e sedentária se vai debilitando, enfraquecendo seus músculos, aniquilando suas articulações, afetando órgãos vitais, transformando-os em pouco tempo em indivíduos doentes, “cansados” moral e fisiologicamente. São indivíduos que, muitas vezes, aos trinta anos, em plena maturidade, submetido a um esforço físico normal, são tomados de grandes perturbações. (EDUCAÇÃO... *Revista de Educação Física*, 1942, s.p.)

No entanto, apesar do tema “movimento” estar no centro do debate intelectual da sociedade brasileira ainda não havia escolas de formação superior para capacitar professores para atuarem com a Educação Física no ambiente escolar, subentendida como prática pedagógica pelo espaço que ela ocupa. Nesse caso, os instrutores de quartéis do Exército – local onde a prática da ginástica²⁷ já estava consolidada pela demanda que as atividades militares exigiam –, seriam os responsáveis por ocupar esta função na escola.

A ausência do professor nas atividades de ginástica comprova que a incorporação das práticas corporais militares à escola deu-se de forma mecânica. Pois,

[...] a Educação Física não desenvolveu a este tempo, um corpo de conhecimentos que a diferenciasse fundamentalmente da instrução física militar. A Educação Física não é ela mesma; em maior ou menor grau ela é a instrução física militar. A sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a

27 Segundo Góis Júnior, Melo e Soares (2015) o método ginástico alemão foi adotado como prática no exército brasileiro a partir das influências de soldados prussianos, contratados no ano de 1851 para participar de combates. O período de adoção do método alemão como oficial pelo exército ocorreu de 1860 a 1912, quando passa a ser substituído pelo método francês.

partir de fora. Seu entendimento como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior. A figura do professor, ou seja, o sujeito que poderia desempenhar tal tarefa, também não está ainda presente (BRACHT, 1992, p. 21)

Dessa forma, além de instrutores ou aplicadores, transferem-se para o espaço escolar as estratégias utilizadas pelos militares para instrução física. Consolida-se os ideais de uma formação moral e cívica, ao promover o “desenvolvimento da aptidão física e do que se convencionou chamar de ‘formação do caráter’, autodisciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem e respeito à hierarquia” (BRACHT, 1992, p. 20).

Vale ressaltar que a implantação e aceitação dos métodos ginásticos não ocorreram de maneira hegemônica e/ou linear na sociedade brasileira. No Rio de Janeiro do século XIX, por exemplo, adaptações foram realizadas, sobretudo no método alemão, no sentido de dar visibilidade para a ginástica e legitimá-la enquanto prática corporal. Moreno (2001) aponta para uma alternativa encontrada pela elite fluminense²⁸ para aumentar o escopo de aplicação: alocá-lo no espaço onde melhor abrigaria o discurso de educação do corpo, ou seja, na escola²⁹. Os usos que a sociedade fluminense fez do

28 Em sua tese, Moreno (2001) aponta que a elite fluminense almejava semelhanças com a sociedade europeia daquela época. Uma vez que na Europa os métodos ginásticos já haviam sido institucionalizados, havia a necessidade de fazer com que o povo brasileiro adotasse essas práticas corporais controladas, sistematizadas e racionalizadas. Fato que causou resistência no povo, uma resistência político-cultural.

29 Mesmo com a centralidade da ginástica, outras práticas corporais estavam presentes na escola. Melo (1998) ao estudar a história da implantação da educação física nos currículos escolares, destaca que regulamentos datados do século XIX são reveladores de que a ginástica não deveria ser o único conteúdo a ser ministrado nas escolas, indicando o esporte como conteúdo em potencial, apesar de admitir que havia uma sensível valorização da ginástica em face ao esporte.

método ginástico, nos remete a uma perspectiva apontada por Certeau (2013) que diz que os consumidores produzem modos próprios para usufruto de determinada cultura, se apropriando, construindo e ressignificando objetos e práticas, de modo que esta atenda às suas necessidades.

Jorge de Moraes, deputado amazonense de grande importância para a história da educação física brasileira, coloca em dúvida a utilização do método alemão em um discurso proferido na Câmara dos Deputados, aos 21 dias de setembro de 1905. Neste discurso³⁰, o deputado argumenta a favor de outro método ginástico – o sueco, proposto por Pehr Henrik Ling. Para Moraes, o método alemão não se sustentava enquanto prática pedagógica. Na contramão, o método sueco se apresentava como alternativa, uma vez que, ao contrário do alemão, os exercícios eram realizados pautados em um conhecimento científico além de ser uma prática acessível e benéfica para ambos os sexos (MARINHO, 1952).

Neste mesmo discurso, Jorge de Moraes, preocupado com os princípios educativos das práticas pedagógicas, destaca a necessidade de uma formação profissional para aqueles que atuavam nos espaços formais de ensino, como podemos observar no trecho de seu discurso transcrito abaixo

[...] a escola civil proposta em projeto que terei a honra de submeter à consideração da Casa, fornecerá os professores de Educação Física para todos os colégios existentes no País. Em nossos dias o professor de ginástica necessita de uma soma regular de conhecimentos que só um curso bem organizado pode

30 Este discurso está transcrito integralmente no livro *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*, de Inezil Penna Marinho, escrito no ano de 1952, disponível nas páginas 40-48 do volume II.

fornecer. Figuram no primeiro plano a anatomia, a fisiologia, princípios gerais de higiene, a história e evolução da Educação Física bem como o conhecimento completo de todos os processos aconselhados para o fim que se pretende colimar (MARINHO, 1952, p. 46)

Na década de 1920, acompanhando este movimento de defesa da educação física nos programas escolares, Fernando de Azevedo, assim como Moraes, também considerava o método sueco como prática adequada, como podemos notar no trecho abaixo

D'entre todas as escolas, que se propõem alcançar o alvo a que deve tender toda educação physica escolar, nenhum por certo sobreleva ao methodo de Ling na observação das leis physiológicas, na scientifica urdidura de todo o systema e em fructos imediatos. [...] Êste método, incontestavelmente o melhor sob o ponto de vista pedagógico, é chamado a suprir no sistema de educação uma grave lacuna que antes do século XIX os governos e os particulares deixavam em aberto [...] (AZEVEDO, 1920, p. 149-150)

Fernando de Azevedo se coloca como figura central nessa discussão, uma vez que a partir de seus escritos, é possível identificar prescrições sobre o trabalho docente, pautado essencialmente nas ciências biológicas (anatomia, fisiologia, higiene), ciências que, a este tempo, faziam parte apenas dos domínios médicos. Então, para Fernando de Azevedo, o trabalho do professor e do médico deveria estar em plena comunhão no ambiente escolar. Para Soares (1994), esse intelectual pensava a educação física mais em sua ótica médica e não pedagógica, colocando o professor em segundo plano. A autora destaca ainda, que essa “parceria” teria como único objetivo “assegurar com eficácia o melhoramento da raça” (p. 155).

Apesar do crescente movimento em prol da consolidação da educação física (no caso, a ginástica) enquanto disciplina constituinte dos programas escolares e uma consequente demanda da profissionalização daqueles que atuariam no ensino, as escolas de formação profissional ainda não estavam consolidadas. Jorge de Moraes, em 1927, figura mais uma vez neste cenário, apresentando críticas a não continuidade do seu projeto apresentado em 1905. Nesta crítica apresentada no Congresso Nacional, o deputado Moraes reafirma a necessidade e insiste na tentativa de criação de escolas de Educação Física voltadas para a formação profissional (MELO; NASCIMENTO, 2000), porém, somente na década de 1930 podemos observar o surgimento das primeiras escolas de formação em nível superior, bem como iniciativas que visavam a regulamentação da profissão.

Portanto, percebemos que diversos intelectuais, em diferentes momentos históricos, apresentaram contribuições significantes na circulação de ideários de uma Educação Física que estava em fase de consolidação na Europa, de forma que no Brasil, pudéssemos alimentar um debate sobre sua constituição. Um campo que surge com influências europeias e que no contato com a cultura brasileira vai se remodelando.

Considerações finais

A constituição do campo da Educação Física brasileira teve a participação de intelectuais brasileiros, que ao entrarem em contato com uma cultura física que estava sendo moldada na Europa, e também nos Estados Unidos, possibilitaram a circulação de diferentes propostas de educação do corpo, na qual a ginástica era considerada uma prática essencial para regenerar o

brasileiro. Temporalmente, mais de meio século separa a publicação de Rui Barbosa, em 1883, da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em 1939, considerado nesse estudo como a transição entre a constituição e a consolidação do campo.

Rui Barbosa, Jorge de Moraes, Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho foram personagens centrais nesse processo. Ocupando lugares sociais diversos – na política, na educação, na produção intelectual – se ancoraram nos discursos médico-higienistas para propor a educação de um corpo que estaria preparado para suportar os problemas advindos de uma sociedade em construção, vitimada por um conjunto de mazelas sociais, econômicas, educacionais. Olhar para outros países, reconhecendo o avanço da ciência que defendia a presença da ginástica na Educação do corpo na escola, foi a estratégia utilizada por estes intelectuais para justificar a necessidade da constituição de um campo denominado Educação Física, que diferente da medicina que se voltava para a cura, se estabelecia pela ação regeneradora de um corpo, a partir de intervenções de fortalecimento e prevenção de um corpo imerso nesse contexto brasileiro do final do século XIX e início do século XX.

Referências

A EDUCAÇÃO física e a arte. Rio de Janeiro, **Revista de Educação Física**, ano XI, n. 53, p. 40-43, jun. 1942.

AZEVEDO, F. **Da Educação Physica**: o que ella é – a que tem sido – o que deveria ser. São Paulo: Weiszflog editores, 1920.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: EDUSP. 1971.

AZEVEDO, F. **Da Educação Física**. 3ed. São Paulo: Melhoramento, 1960.

BAÍA, A. C. **Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação moral, intelectual e física** (1890-1929). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CARVALHO, R. A; MACHADO, R. R. Educação intelectual, moral e física: as influências de Herbert Spencer na criação do programa de ensino primário mineiro de 1906. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; 3 ed.; Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** - Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORBIN, A. **Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX** / Alain Corbin. Tradução de Ligia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

FARIA FILHO, L. M. A história da escola primária: a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUZA, E. S; VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas:**

educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura. 1997, p. 43-58

GOELLNER, S. V. **O método francês e a Educação Física brasileira:** da caserna à escola. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, Rio Grande do Sul, 1992.

GOELLNER, S.V (org). **Inezil Penna Marinho:** coletânea de textos. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

GÓIS JÚNIOR, E. **Os higienistas e a Educação Física:** A história dos seus ideais. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, 2000.

GÓIS JÚNIOR, E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, v.19, n.1, 2013, p.139-159.

GÓIS JÚNIOR, E. Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). **Rev. Bras Ciênc Esporte**, Campinas, v. 37, n. 2. 2015. p 144-150.

GÓIS JUNIOR, E; LOVISOLO, H. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, set. 2003, p. 41-54.

GÓIS JÚNIOR, E; MELO; V. A; SOARES; A. J. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. **Educ. Soc. [online]**, v.36, n.131, 2015, p. 343-360.

HEROLD JUNIOR, C. A **educação física na história do pensamento educacional:** apontamentos. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

HOBBSAWN, E. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola, o esporte e a ‘energização do caráter’**: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MACIEL, V. B; VALENTE, W. R. Elementos do saber profissional do professor que ensina matemática: o Compêndio de Pedagogia de Antônio Marciano da Silva Pontes. **Amazônia**, v. 14, n. 31, p. 165-180, 2018.

MARINHO, I. P. **História da educação física e desportos no Brasil**: Brasil colônia, Brasil império, Brasil república, documentário. 4V. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1952.

MARINHO, I. P. **Nova denominação para o professor de Educação Física**. Educação Física: uma expressão inadequada. In: Simpósio Brasileiro de Educação Física e Desportos, I, dez. Brasília. 1983.

MARINHO, I. P. **O método nacional de Educação**. Evolução. Rio de Janeiro, 1945.

MARINHO, I. P. **Rui Barbosa**: o paladino da educação física no Brasil. 2. ed. Brasília: Horizonte, 1980.

MELO, V. A. A Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica?. In: FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física** - 3. ed. Aracruz: Editora da Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, v. 1, 1998, p. 48-68.

MELO, V. A; NASCIMENTO, R. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na Educação

Física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I, 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** UFRJ. 2000

MORENO, A. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 37, 2015, p. 128-135.

MORENO, A. **Corpo e ginástica num Rio de Janeiro** – mosaico de imagens e textos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MORENO, A. O Rio de Janeiro e o do homem fluminense: O “Não-Lugar” da Ginástica Sueca. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, set. 2003, p. 55-68.

MORMUL, N; MACHADO, M. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: Os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, jun. 2013.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo: Da Educação Física às Ciências Sociais. **Rev. Inst. Est. Bras.** São Paulo, 1994. p 81-98.

QUITZAU, E. A. Da ‘Ginástica para a juventude’ a ‘A ginástica alemã’: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.10, n.37. 2015. p.111-118

RABINBACH, A. **The Human Motor: energy, Fatigue, and the origins of Modernity.** New York: Basic Books, 1990.

SILVA, A. L. S. **Nos domínios do corpo e da espécie:** Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: PPGCMH/UFRGS, 2012.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores e Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no corpo**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2002.

SOARES, C; MORENO, A (org). Dossiê - Práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Campinas, n. 37, 2015, p. 108-110.

VAGO, T. M. Das escrituras à escola pública: a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUZA, E. S; VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura. 1997. p. 59-92

VIGARELLO, G. A história e os modelos do corpo. **Pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003, p. 21-29.

VIGARELLO, G. **Le corps redressé**. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 21-38.

- CAPÍTULO 7 - PRODUÇÃO DE FEMINILIDADES EM UMA REPÚBLICA ESTUDANTIL¹

Ludmilla Carneiro Araújo²

Eduardo Simonini³

Introdução

A cidade de Viçosa/MG abriga a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, junto dela, muitos estudantes que vêm de várias partes do Brasil e do mundo para estudar na referida instituição. Um grande número desses discentes compartilham casas, apartamentos, sítios, sendo que muitos desses imóveis passam a ser denominados pelos próprios estudantes como sendo “repúblicas”.

A palavra “República” vem do latim *res publica* e pode ser traduzida como “assunto público”. O conceito de “república” descreve, pois, uma forma de governo em que um indivíduo é eleito entre seus pares para exercer uma função de gerência de uma comunidade durante um tempo limitado.⁴ Assim, se por um lado termo “república” está comumente associado a um modo de governar uma nação, ele é também utilizado em outros contextos como, por exemplo, aqueles em que estudantes se organizam na construção

1 Este trabalho teve o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Pedagoga, mestre em Educação pela UFV, professora no Centro Universitário Governador Ozanan Coelho - UNIFAGOC em Ubá - MG, no curso de Pedagogia.

3 Psicólogo, mestre em Psicologia Social pela UERJ, doutor em Educação pela UERJ, pós-doutor em Psicologia pela PUC/MG, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa/MG.

4 Fonte: <<https://www.significados.com.br/republica/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

relacional de moradias autogeridas pelos próprios discentes. Segundo Malta (2010, p. 48):

Os critérios de organização de uma república orientam-se pela centralização de leis e regras comuns. A formação das repúblicas estudantis pode ser considerada uma tática encontrada pelos estudantes para a permanência nas universidades, principalmente para aqueles que moram fora de suas cidades e conseqüentemente longe da família.

Em todas as cidades brasileiras que abrigam universidades há repúblicas a acolherem estudantes de diferentes lugares, na necessidade destes de dividirem as despesas como aluguel, água, luz, internet, entre outros. Na cidade de Viçosa/MG, igualmente existem inúmeros desses arranjos estudantis montados em apartamentos, casas e sítios. Tais arranjos autogestivos podem ser compostos por construções relacionais mistas quanto ao gênero, ou se caracterizarem por repúblicas exclusivamente masculinas ou femininas. Mas nem sempre foi assim.

A Universidade Federal de Viçosa foi inaugurada em 1926, sendo então chamada de “Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais” (ESAV). Era uma instituição eminentemente masculina estabelecida em uma cidade da Zona da Mata Mineira com a intenção explícita de levar à agricultura brasileira recursos científicos e tecnológicos capazes de oferecer novos ares a uma prática agrária considerada ainda muito atrasada. A ESAV recebia jovens, em sua maioria filhos de produtores rurais da região, sendo pioneira no Brasil na construção de um alojamento para abrigar dentro do campus - em regime de internato - discentes de nível superior. Este alojamento, denominado posteriormente de Edifício Bello Lisbôa (ou Alojamento Velho, como passou a ser popularmente conhecido), foi

a primeira moradia estudantil daquela instituição, tendo sido inaugurado em 1928. Os moradores do internato deveriam seguir as regras instituídas de “bom comportamento” e não cometerem delitos como aceitar a presença de pessoas que não eram moradores (mulheres, principalmente, eram proibidas nos dormitórios), realizar banhos coletivos (uma vez que alguns banheiros eram compartilhados), fazer uso abusivo de álcool, dentre outros. Qualquer atitude inadequada poderia levar o aluno a ser expulso não só do internato, como também da ESAV. No Estatuto de 1932, da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, encontramos destacado o fato de que não apenas os alunos do internato, mas também aqueles que residiam fora da instituição (externato) se encontravam sujeitos a vigilâncias e consequentes punições. Contudo, segundo o referido estatuto, a organização em repúblicas era uma prática proibida aos estudantes da ESAV:

No internato, dispõem os alunos de confortáveis acomodações, em apartamentos, com cinco alunos, no máximo, em cada um; os alunos externos (externato) são sujeitos à vigilância da Diretoria do Estabelecimento e só poderão residir em casas de família ou em hotéis e pensões que ofereçam completas garantias, quanto à higiene e moralidade. A residência nas chamadas repúblicas não é permitida. (BORGES; SABIONI, 2010, p. 128; grifo dos autores).

Acreditamos que essa proibição é indicativa de que o conceito de “república estudantil” já tinha um sentido pejorativo naquela época, carregando potencialmente uma significação de bagunça, desordem e imoralidade. Não tutelados por famílias ou administradores de pensionatos, a liberdade autogestionária dos estudantes era entendida como uma prática potencialmente deletéria à formação profissional dos mesmos.

No ano de 1949, a Escola Superior de Agricultura passou a se chamar Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), tendo seu número de cursos ampliado e, conseqüentemente, passando a receber cada vez mais estudantes, principalmente estudantes mulheres graças à implantação, em 1952, da Escola Superior em Ciências Domésticas. Por sua vez, à medida que crescia o número de discentes, a necessidade da criação de novos alojamentos surgiu, assim como o estabelecimento de diversas repúblicas na cidade de Viçosa, uma vez que esta não tinha pensões e hotéis suficientes para abrigar aqueles que não residiam dentro do campus da instituição. Na UREMG foi criado o Alojamento Feminino diante da necessidade de receber o novo público feminino. A vigilância institucional sobre o referido alojamento se organizou de maneira bem mais intensa do que aquela exercida sobre os homens, uma vez que a universidade se preocupava com a respeitabilidade e o controle moral de suas estudantes. Como exemplo a tal vigilância, temos que sobre sua experiência como moradora no Alojamento Feminino da UREMG durante a década de 1960, Sônia Alvim Reis Estevão narra que:

Numa certa manhã, acordamos assustadas! Dedos apontados para nós! Vozes gritavam: “Culpadas! Você, você, você... Todas culpadas! Estão fora do alojamento até segunda ordem”. Ai! Que dor de cabeça! O que aconteceu? Ah!... Lembrei-me... A festinha... O aniversário de Eda... Mas por quê? Eram só meninas... Imaginem se tivesse meninos... Teríamos sido expulsas do planeta! Uma inocente festinha de aniversário no salão do alojamento! Certo que rolou caipirinha, vinhos, guaraná e sei lá mais o quê. Eda era muito comportada, levou o título de “Rainha do Clube da Lulu” e nós outras, mentores da ideia, uma tremenda bronca com direito a inquérito, julgamento e sentença. E ficou assim: Expulsão do alojamento durante alguns dias!

Onde dormir? Como explicar aos nossos pais? Que problemão... (ESTEVÃO, 2008, p. 23).

Em 1969, a UREMG foi federalizada e se tornou Universidade Federal de Viçosa, havendo ainda mais um aumento do número de cursos de graduação, sedimentação dos cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, aumento de estudantes e de diferentes repúblicas tanto masculinas quanto femininas. Assim, durante o século XX, especialmente a partir da década de 1970, as repúblicas estudantis enquanto instâncias autogestivas não reguladas pela universidade multiplicaram-se na cidade de Viçosa, inclusive aquelas organizadas apenas por mulheres.

No processo de investigação a ser relatado no presente trabalho, dentre as diferentes repúblicas estudantis que existem na cidade de Viçosa optamos por seguir os arranjos relacionais de uma república feminina composta por discentes. Tal escolha se deu a partir do relato de Estevão indicado anteriormente, em que ela narrou um processo de interdição a mulheres que se organizaram em uma festa. Assim, quando decidimos por seguir especialmente repúblicas femininas, nos interessamos por abordar aquelas em que as moradoras tivessem igualmente algum tipo de protagonismo na organização de festas estudantis a fim de tentar acompanhar como elas se engendravam como mulheres, estudantes e participantes de festas. Contudo, é importante salientar que esta pesquisa não pretendeu desvendar “a” verdade ou produzir uma representação totalizadora acerca das repúblicas estudantis femininas, mas sim problematizar práticas cotidianas que produziam as moradoras em seus modos de existir e de ser mulher em um contexto e momento histórico situado.

Nosso principal objetivo foi, pois, seguir processos de produção de realidades e de feminilidades em uma república montada por mulheres, sendo necessário destacar que, neste trabalho, apoiamos-nos em perspectivas que entendem que os modos de ser mulher não se fixam em essências biologicamente fundadas, mas em processos socialmente construídos nas dinâmicas de convívio.

Tal perspectiva pode ser seguida nas diferentes maneiras como movimentos feministas pensam as mulheres e as relações de gênero. Contextualizando brevemente a história recente desses movimentos, temos que a “primeira onda” do que passou a ser considerado “movimento feminista” se deu no final do século XIX e começo do século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, com a luta das mulheres pelo acesso ao voto, ao sufrágio. O objetivo naquele momento centrava na luta pela emancipação das mulheres e na conquista de direitos, sendo focada no reconhecimento de uma identidade-mulher que não necessitava ser apenas acessório dos homens. A segunda onda, por sua vez, se deu na década de 1960 e 1970 do século XX, com a emergência dos estudos de gênero. Contra o sistema de crença a sustentar que existiam diferenças físicas inquestionáveis entre homens e mulheres – diferenças estas que biologicamente definiam os modos de agir de ambos – os estudos de gênero produziram a problematização em torno do fato de que o “homem” e a “mulher” não deviam ser reduzidos a uma mera dualidade sexual. Ao contrário, estes deveriam ser considerados como papéis sociais interdependentes e entrelaçados em complexas tramas socioculturais. Uma “terceira onda” do movimento feminista ocorreu no final da década de 1980, especialmente sob a

influência de pensadoras como Judith Butler, a qual problematizou verdades já estabelecidas e naturalizadas ao sustentar não apenas o gênero, mas também que a própria diferença sexual é uma construção cultural. Com isso, Butler contrariou tanto as ideias expostas pelas autoras feministas da “primeira onda” – que defendiam uma identidade-mulher – quanto às autoras da segunda onda, especialmente as que defendiam uma dicotomia entre sexo e gênero, apresentando o sexo como natural e o gênero como socialmente construído (RODRIGUES, 2005). Considerando que existem diversas autoras estudiosas do conceito de gênero e que este conceito é um campo complexo de disputas, neste trabalho nos concentramos em expor brevemente a teoria de Judith Butler.

A questão chave para entender a diferença entre a visão das feministas da primeira e segunda ondas e a de Judith Butler reside no questionamento da identidade-mulher tanto em seus termos biológicos quanto culturais, sendo que:

O principal embate de Butler foi com a premissa na qual se origina a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído. O que Butler afirmou foi que, “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (p. 26). Para a contestação dessas características ditas naturalmente femininas, o par sexo/gênero serviu às teorias feministas até meados da década de 1980, quando começou a ser questionado. (RODRIGUES, 2005, p. 179).

Se por um lado, Butler concorda com a afirmação de que o gênero de um sujeito não pode ser reduzido a sua biologia sexual, por outro lado ela sustenta que esta própria biologia sexual é construída por meio dos discursos. Nessa perspectiva, Judith Butler considera

que o gênero é “não natural”, não havendo uma relação determinista entre o corpo sexuado de alguém e o seu gênero (SALIH, 2017).

Nesse sentido, gênero não seria algo que somos, mas sim algo que fazemos, uma sequência de atos, uma performance em que “o gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser” (BUTLER apud SALIH, 2017, p. 89). O que faz com que, em Butler:

[...] o gênero não exprime uma essência, uma disposição natural, mas é definido como o efeito repetitivo de uma performance. A coerência e a continuidade entre as categorias de sexo, gênero e sexualidade são culturalmente construídas na repetição de ações estilizadas. Essa repetição que produz a aparência ontológica, binarista e essencialista dessas categorias é o que a autora chama de performatividade. No caso específico da distinção binarista entre sexo-gênero, ela serviria também para encobrir a multiplicidade de outras possibilidades que envolvem a construção de nossas identidades sexuais e de gênero. (DINIS, 2013, p. 6).

O gênero, portanto, seria uma sequência de atos que estão sempre ocorrendo e produzindo os sujeitos em um *script* que “já está sempre determinado no interior desse quadro regulatório, e o sujeito tem uma quantidade limitada de ‘trajes’ a partir dos quais pode fazer uma escolha restrita do estilo de gênero que irá adotar” (SALIH, 2017, p. 89-90). Em outras palavras, a performatividade é uma reiteração de um conjunto de normas que são repetidas e formam a expressão de gênero de cada um.

Performances femininas em uma república

Assim, no acompanhar das relações cotidianas na república pesquisada, consideramos que nesta se promovia um tipo de performatividade feminina a conduzir os modos de ser de suas participantes. Para seguir tal performance, envolvemo-nos em uma proposta cartográfica de pesquisa, buscando acompanhar as redes relacionais que se tramavam nos cotidianos das estudantes na república pesquisada. Assim, assumimos uma atitude cartográfica de pesquisa na tentativa de acompanhar mundos que se produziam nas tramas das redes de convivência; redes estas que se estendiam para além do próprio limite físico da república. Desta maneira:

Cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. Nesse sentido, a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador, uma vez que ela baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham (ROMAGNOLI, 2009, p. 171).

Para seguir algumas redes agenciadoras das realidades cotidianas daquela república, foi preciso nos envolvermos com as seis moradoras, com suas falas, espaços, conversas. Nesse sentido, nos dedicamos a acompanhar e viver os cotidianos daquela república, sendo que uma das autoras deste trabalho passou a residir na mesma pelo período de um mês, construindo conversações situadas, nas quais:

[...] o pesquisador deve aprender a prestar atenção a nossa própria cotidianidade, reconhecendo que é

nela que são produzidos e negociados os sentidos e, segundo, de aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte. (SPINK, 2008, p. 72).

Assim, já nos primeiros movimentos no cotidiano da república pudemos notar que a arquitetura da casa intervia na dinâmica das relações, sendo o ambiente composto por seis quartos, sendo um deles uma suíte. Este último era o melhor quarto, sendo ocupado pela moradora mais antiga da república. A habitação dos quartos também variava em relação ao preço do aluguel, pois, de acordo com o tamanho do mesmo, a contribuição da moradora era diferenciada, sendo a suíte o quarto mais caro. Havia também uma sala pequena de uso comum, onde se encontrava um sofá e uma televisão; e adjacente a esta sala ficava uma cozinha e um banheiro social usado pelas moradoras que não tinham banheiro em seus quartos.

Aquela república havia sido fundada no ano 2007 por 7 estudantes mulheres que alugaram um apartamento localizado em uma movimentada avenida no centro de Viçosa e nas proximidades da UFV. Desde então e até aquele momento (a pesquisa foi realizada em 2017), diferentes mulheres habitaram aquele espaço, sendo que, no período em que realizamos nossa investigação, moravam ali seis estudantes: Laura⁵ cursava Medicina Veterinária; Alice cursava Agronomia; Letícia cursava História; Patrícia fazia mestrado em Engenharia Química; Alice cursava Matemática e Mariana cursava Dança. Além de estarem em cursos diferentes, aquelas moradoras eram também naturais de diferentes cidades

5 Todos os nomes próprios apresentados são fictícios a fim de preservar a privacidade das participantes.

como Franca/SP, João Monlevade/MG, Visconde do Rio Branco/MG, dentre outras. Essa diversidade humana a transitar por aquela república também era mostrada na parede da sala da casa, onde se encontravam várias marcas de mãos das pessoas que visitaram a república – ou que ali moraram – durante seus anos de existência. Era um registro gráfico a contar uma trajetória de encontros, relacionamentos que atravessavam o tempo, firmando uma memória em tinta e cores.

Figura 1: Pintura de mãos na parede da sala da república feminina



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Aquela parede espalmada de maneira multicolor era um indicativo de que historicamente as mulheres que transitaram por aquela república tinham o costume de receber pessoas, de fomentar encontros, de multiplicar

relações. As moradoras que participaram desta pesquisa se orgulhavam desse histórico, pedindo que os convidados continuassem aquela tradição, deixando o registro da mão acompanhado do nome, curso, cidade e/ou algum recado breve. Formava-se, pois, um mapa de intensidades a desenhar uma memória de encontros e trajetos de vida.

Mas, mesmo por conta da diversidade de moradoras, a república se constituía em regras de convivência, sendo seguido um protocolo de organização que dividia as tarefas domésticas entre elas. A não realização de qualquer uma das atividades combinadas gerava uma multa em forma de dinheiro. Assim, a casa era repleta de avisos sobre tarefas e multas, configurando lembretes que alertavam que, por exemplo, se o pano de chão não fosse lavado, a responsável pela tarefa não realizada poderia sofrer uma multa de cinco reais.

Essas multas eram pagas à própria república, sendo recolhidas em duas “caixinhas”: uma para ser usada quando de alguma necessidade da casa (gás de cozinha, alguma reforma da área em comum, lâmpadas que queimavam, dentre outras), e outra para gastos com festas, camisas e adesivos com o emblema da república. Muitas vezes o dinheiro que elas juntavam nesta segunda caixinha vinha da venda de “cortêsias”⁶ que ganhavam divulgando e apoiando festas realizadas por outras repúblicas.

A presença das duas “caixinhas” indicava as prioridades que vicejavam no cotidiano daquela casa: manutenção da república e participação em festas. Aquela era, pois, uma república que tinha o propósito de ganhar

6 Eram ingressos de festas que elas recebiam como pagamento pelo apoio em festas realizadas por outras repúblicas. Estes ingressos podiam ser vendidos por elas ou utilizados para a entrada das mesmas nas festas que apoiavam.

fama na promoção e participação em festas, fazendo com que a maneira de pensar-viver das participantes se compusesse com músicas, bebidas, encontros entre corpos, sensações e outros prazeres que igualmente animavam os tipos de festas com as quais se sintonizavam. Ter seriedade, compromisso e satisfação tanto na organização da república quanto na organização das festas fazia parte das regras para habitar aquela casa.

Nas festas estudantis, o envolvimento daquela república feminina acontecia de diversas maneiras: as moradoras eram chamadas por organizadores (em sua grande maioria participantes de repúblicas masculinas) para servirem de apoio, trabalhando no bar do evento, vendendo ingressos, participando das divulgações que aconteciam na entrada da UFV, no barzinho do Diretório Central dos Estudantes⁷ (DCE) ou nas redes sociais da internet. Segundo elas, a ativa participação nas divulgações era importante para que a república ganhasse popularidade na comunidade universitária, o que igualmente as auxiliava no ganhar de cortesias que favoreciam com que fossem gratuitamente às festas. Durante o processo de divulgação e participação nos eventos em que se comprometiam, as moradoras transitavam, em sua maioria, por códigos de feminilidade que valorizavam a exposição de partes do corpo que potencializassem a atenção masculina. Buscavam se destacar como mulheres sensuais, com a utilização de roupas que provocassem olhares a suas formas físicas. Laura, por exemplo, era uma mulher com um corpo que se encaixava dentro dos padrões femininos dominantes da época (jovem de vinte anos com pernas grossas, seios fartos, magra, cabelos lisos e compridos) e

⁷ Sede social do DCE, situado no centro da Universidade Federal de Viçosa (campus UFV).

frequentemente usava roupas que realçavam esses atributos físicos (shorts ou saias curtas, blusas com decote, dentre outras). Possuía consciência de sua capacidade de encantamento diante dos homens, chegando mesmo a ter vários parceiros sexuais em uma mesma época. Contudo, Laura aparentava certo desapego emocional em relação a tais parceiros, “usando-os” mais para satisfazer seus desejos sexuais do que construindo com eles projetos duradouros. Em termos de performances femininas, contudo, não havia uma uniformidade na expressão das mulheres da república. A postura de Laura, por exemplo, entrava em contraste com os modos de ser e sentir de Patrícia no que se referia a relacionamentos, à exposição do corpo e à participação em festas. Esta última produzia uma feminilidade que destoava da maneira dominante de ser mulher naquela casa.

Patrícia era estudante de pós-graduação em Engenharia Química, tendo vindo de uma zona rural no interior de Minas Gerais a fim de fazer sua graduação na UFV. Morou por seis anos e meio em um alojamento dentro da Universidade (período este em que realizou o curso de graduação em Engenharia Química), e se mudou para a república pesquisada logo quando ingressou em um curso de mestrado na sua área.

Enquanto no alojamento ela dividia um quarto com outras cinco estudantes, na república ela tinha um quarto somente para si. Patrícia era morena, cabelos cacheados, muito magra e, no período de duração da pesquisa, tinha o hábito de se vestir com calça jeans, tênis e blusas que escondiam muito o seu corpo. Possivelmente isso acontecia pelo fato de não se mostrar satisfeita com sua aparência, com seu jeito e com suas roupas. Parecia considerar que muito de seu valor como mulher era medido pelo efeito que sua performance

fazia no sexo oposto, pois “eu passo e nem os pedreiros mexem comigo, ninguém me chama de gostosa. Um dia me chamaram de ‘Tchutchuquinha’ por causa do meu estereótipo, do meu jeito”. Exercendo uma feminilidade diferente das demais, Patrícia se desqualificava por não cumprir as exigências de um modelo de belo e estética feminina que atravessava tanto sua intimidade, quanto os valores da república e igualmente na sociedade em que nascera. Nesta, a produção social do belo é igualmente difundida desde muito cedo às crianças, que “aprendem” – por meio da mídia, dos brinquedos, dos jogos – qual é a “verdadeira” beleza feminina, como mostrado no exemplo a seguir:

Em Janeiro de 2014, o jogo infantil *Plastic Surgery & Plastic Doctor & Plastic Hospital Office for Barbie Version*, disponibilizado nas lojas virtuais da *Apple*® e da *Google*®, foi anunciado para crianças acima de nove anos de idade. O jogo apresentava bonecas acima do peso, descritas como “unfortunate girls”, e disponibilizava aos usuários procedimentos estéticos, como lipoaspiração, para transformarem as mesmas em “slim and beautiful”. Crianças de nove anos eram então incentivadas a reduzir as medidas de sua própria boneca virtual e introduzidas precocemente à cultura lipofóbica contemporânea. (ALTAF, 2014, p. 70).

Nesse sentido, o mito da beleza produz performances femininas e masculinas que naturalizam padrões de beleza a definirem valores, perspectivas e autoestimas. Portanto, quando Patrícia demonstrava a insatisfação de se ver como não correspondendo a um objeto de desejo masculino – incomodando-se até mesmo por não ser uma vítima de assédio sexual por se enxergar como sendo uma mulher pouco adequada aos queres dos homens – percebia sua performance feminina não como uma possibilidade legítima e possível de se

fazer mulher. Ao contrário, o fato de não se incluir em um modelo-padrão, fazia com que se sentisse como um erro; uma deficiência. Esse tensionamento entre os modos de ser mulher nas relações na república e nas festas ganhou uma maior evidência quando ocorreu um evento para o qual elas foram convidadas a apoiar. Este era uma festa à fantasia chamada *Spotted Party*.

O nome de tal festa fazia referência a uma página (ou comunidade) no *Facebook*⁸ conhecida como “*Spotted UFV*”. Esta página foi criada por uma pessoa que se mantinha anônima – provavelmente um(a) estudante da universidade federal – e o seu objetivo consistia em divulgar recados igualmente anônimos para diferentes pessoas, geralmente com uma conotação de paquera. *Spotted* é um termo em inglês que significa “flagrado”, “visto” o que traduzia a função social daquela página, uma vez que esta funcionava da seguinte forma: um(a) pessoa observava alguém em algum espaço da universidade (ou da cidade), enviava um recado para a página, o(a) administrador(a) desta copiava o recado e o publicava na página em um espaço em que todos os seguidores da mesma o visualizassem. Contudo, o(a) autor(a) do recado não aparecia identificado(a).

Como apoiadoras daquela festa a fantasia (que fazia com que tivessem a logomarca da república estampada em um dos cartazes de divulgação do evento) as participantes pesquisadas se envolveram em todo o processo de promoção da festa. Na semana que antecipou a *Spotted Party*, todos os dias, a partir das 18h, os participantes das seis repúblicas (cinco delas masculinas) que estavam envolvidas tanto na organização quanto no apoio àquele evento, reuniam-se à entrada da UFV,

8 Facebook é uma rede social virtual criada em 2004, nos Estados Unidos, por Andrew McCollum, Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes.

devidamente vestidos com a camisa-propaganda do evento, para vender ingressos aos estudantes que por ali passavam. Mas durante essa mesma semana, para além daqueles momentos de festiva divulgação no final da tarde, uma certa agitação ganhou uma crescente intensidade no convívio cotidiano entre as moradoras da república pesquisada, principalmente por conta da confecção das fantasias. As discentes faziam reuniões para definir com quais fantasias iriam ao evento e, nesse processo, surgiu um ponto de estresse quanto à definição de um padrão performático feminino e sensual que caracterizasse a república.

Tal ponto de estresse tinha nome: Patrícia. Durante os dias que antecederam a festa, as moradoras tentaram em diversos momentos sugerir algum tipo de fantasia para ela, mas nenhuma das sugestões se encaixava dentro dos seus modos de ser mulher. As fantasias sugeridas carregavam um forte apelo sensual e Patrícia resistia a isso, não se sentindo confortável em utilizar roupas nas quais se visse exposta e/ou inadequada. Ao mesmo tempo, Patrícia não queria ir à festa da forma como estava acostumada a se vestir, por temer a reação crítica daqueles(as) que, fantasiados(as), buscavam atrair alguma atenção para si. Se, por um lado, o convívio com o modelo de feminilidade praticado naquela república a convidasse, em diversos momentos, a experimentar outros modos de existir como mulher, geralmente esse universo de sensualização a lançava em um estado de ansiedade que sufocava qualquer nova sensibilidade experimental. Vendo-se inadequada, sentia-se deslocada com relação a suas colegas de república, que usavam seus corpos para produzir efeitos de sedução. Possuía desejos de mudar, de ser outra pessoa no quesito da sensualidade; queria se sentir desejada e querida, mas temia a inadequação e a rejeição.

Mas a definição fantasia foi apenas uma das pressões fomentadas pelas moradoras sobre Patrícia. Isso porque na semana de divulgação da *Spotted Party* os organizadores mandaram uma mensagem para Mariana, a moradora mais antiga da república, a respeito das vagas disponíveis para trabalhar nos bares da festa. Aquele(a) que conseguisse uma dessas vagas ganhava também o direito de entrar gratuitamente no evento; portanto era algo almejado por quase todas da república pesquisada, exceto por Patrícia, que demonstrava não estar interessada na festa. Mariana inquiriu se Patrícia queria uma das vagas e quando esta disse que não, ouviu de Mariana a seguinte frase: “Você tem que participar mais das festas, assim não dá!”. Isso fez com que Patrícia, novamente se assumindo como inadequada, afirmasse que iria repensar sua negativa e que, se conseguisse alguma fantasia que lhe interessasse, iria à festa. Mas, como a resposta para o trabalho no bar deveria ser dada naquele momento, Patrícia perdeu, não sem a irritação de Mariana, o direito à cortesia. Diante desses conflitos, Patrícia acabou por se decidir a não ir à festa, protegendo-se em desculpas para lá não comparecer; mas sentia que aquela decisão igualmente a qualificava como inadequada não apenas no ambiente da festa, mas também na relação com suas colegas de república.

Portanto, ao seguir entre essas diferentes expressões femininas nos deparamos com o fato de que, nas dinâmicas de convívio daquelas moradoras, havia produções de feminilidades que autorizavam e/ou reprimiam diferentes invenções do feminino. E seguindo as possibilidades e tensões que emergiram a partir do uso ou não das fantasias, começamos a problematizar como aquelas discentes se fabricavam “mulher” dentro

da república e na relação com as festas. Enquanto Patrícia, não conseguia se encaixar nos parâmetros da festa prestes a acontecer, Laura escolheu a fantasia de *Uber*⁹, montando-se com um vestido preto colante em que ela adesivou a frase: “se beber pegue um *Uber*”. Alice fez uma fantasia chamada “abóbora safadinha”, inspirada em uma série televisiva que ela gostava, e que consistia em um vestido alaranjado com a costura de olhos e boca formando uma abóbora estilo *Halloween*. Letícia escolheu a fantasia de lutadora, usando blusa e short curtos. Mariana definiu que iria de salva-vidas, vestindo uma blusa vermelha colada no corpo e um short branco curto. Todas as fantasias tinham um apelo à sensualidade, demonstrativa da forma como elas produziam um tipo de feminilidade: aquela adequada às expectativas masculinas a respeito do que seria uma mulher desejável sexualmente. Nesse sentido, a fantasia de Laura nos chamou especial atenção, pois com a frase “Se beber pegue um *Uber*” ela plantava o caminho interpretativo de que ser mulher estava atravessada pela perspectiva de se constituir em um objeto consumível e igualmente descartável. Um *Uber* é um veículo usado para necessidades imediatas com o qual o usuário não tem maiores compromissos após utilizar do serviço prestado. E essa perspectiva de “mulher objeto de consumo” também foi sugerida à pesquisadora que acompanhava os movimentos da república. Isso porque, no dia da festa, as moradoras, com exceção de Patrícia, ficaram a tarde toda customizando as fantasias, e enquanto faziam isso, exercitaram sobre a pesquisadora a mesma ação que fizeram com Patrícia: ficaram a fazer algumas sugestões

9 A Uber é uma empresa de tecnologia, a qual os usuários baixam um aplicativo em seus smartphones e conseguem encontrar motoristas nas proximidades. É semelhante aos táxis. Fonte: <<https://www.uber.com/pt-BR/blog/belo-horizonte/mas-afinal-o-que-e-uber-e-como-eu-posso-usar/>> Acesso em: 08 nov. 2017.

de fantasias para a pesquisadora usar no evento. Como participante ativa daquele cotidiano pesquisado, a pesquisadora não se furtou, como havia feito Patrícia, de se envolver com as performances de feminilidade hegemônicas naquele grupo e acatou a sugestão de ir fantasiada de “Coelhinha da *Playboy*”¹⁰. Esta era uma fantasia simples, que exigia uma roupa preta curta e uma orelha de coelho preta, contudo ela carregava consigo todo um imaginário de ideal feminino de perfeição, uma vez que as “Coelhinhas da *Playboy*” foram símbolos de sensualidade e beleza feminina no imaginário daqueles que, a partir dos meados do século XX, passaram a consumir a revista *Playboy*. Assim, a imagem que se segue é ilustrativa do resultado final da preparação de algumas moradoras e a pesquisadora com as fantasias.

Figura 2: Fantasias de abóbora safadinha, Uber, lutadora e coelhinha da *Playboy*, respectivamente



Fonte: Acervo pessoal dos autores

¹⁰ *Playboy* é uma revista norte-americana concebida para o entretenimento masculino. Criada em 1953 por Hugh Hefner, traz mensalmente reportagens, entrevistas e ensaios com mulheres nuas.

Naquela ocasião, a pesquisadora acompanhou as moradoras não apenas no processo de pensar/confeccionar as fantasias, mas também em todo o processo da festa *Spotted Party*, que ocorreu em um sítio nas imediações da cidade de Viçosa. Em um espaço no qual corpos jovens dançavam, bebiam, namoravam e se entreolhavam, a pesquisadora ficou próxima às discntes da república, enquanto elas trabalhavam em um dos bares do evento. E no processo tanto de estar quanto de trabalhar na festa, elas pareciam muito se divertir. Enquanto enchiam os copos dos que iam ao bar, elas igualmente dançavam, sensualizavam, faziam uso das mesmas bebidas alcoólicas que serviam, paqueravam rapazes que se aproximavam.

O trabalho no bar era dividido em turnos de três horas, sendo que elas foram incumbidas pelos organizadores de servir o primeiro turno que começava às vinte e uma horas e terminava à meia noite. O trabalho delas na festa, porém, não caracterizava um compromisso financeiro das mesmas com o evento; o trabalho que realizavam como apoio nos bares dava a elas direito a ingressos e outras cortesias principalmente nas festas organizadas por repúblicas masculinas. Tal fato nos fez produzir os seguintes questionamentos: será que essa condição de apoio, mas nunca de protagonismo, nas festas era sustentada por toda uma ideia hegemônica que “naturaliza” as mulheres no local de apoio aos homens – contínuas “costelas de Adão” – e igualmente um campo de prazer em que eles podem satisfazer suas necessidades? Assumem elas o papel de um *Uber* que, ao assumir seu passageiro, tem seus trajetos determinados pelas ordens que ele dá, reafirmando uma performance feminina entronizada no lugar do cuidado e da submissão?

Se estas questões não necessariamente têm uma resposta definida, acreditamos, pelos indícios apresentados no acompanhar das moradoras da república, que os modos dominantes que vitalizam as festas promovidas entre os estudantes e, em especial, esta que acompanhamos, são indicativas de uma performance de feminilidade que “naturaliza” as mulheres como sendo “apoio” dos homens, seja na participação secundarizada das mesmas na organização das festividades; seja numa dimensão promotora de sensualizáveis fantasias. Mulheres que escapem do referido modelo performático – que, como Patrícia, não se veste com roupas a desnudarem seus corpos e que não se afinam com uma perspectiva que valoriza o uso de bebidas alcoólicas – tendem a não ser convidadas como “apoio” na divulgação das festas e no trabalho nos bares.

Nesse sentido, encontramos indicações, a partir da breve trajetória em que seguimos estudantes universitárias moradoras de uma república estudantil, que essas performances femininas – tanto as que se articulam na vivência conjunta dentro de uma república, quanto igualmente as que engendram na festa que acompanhamos – são expressões de um currículo praticado no cotidiano do convívio. E quando aqui nos referimos ao praticar de um currículo, não estamos limitando este conceito a uma distribuição de normativas educacionais (geralmente restritas ao âmbito das instituições escolares) a serem seguidas. Para nós, este conceito tem um uso mais amplo, sendo que entendemos que os currículos são caminhos, trajetos que, organizando-se como tramas social e historicamente partilhadas de pensar e agir, eles praticam realidades no momento em que selecionam saberes, estéticas, valores, sensibilidades no nutrir de diferentes performances sociais. Toda

uma *performance* social está tramada na produção de um currículo, em que saberes são inventados e organizados nas maneiras de se conduzir em atividades aparentemente invisíveis em sua simplicidade, como cozinhar, fazer compras e, no caso desta pesquisa, maneiras de se produzir mulher cotidianamente: nos modos de vestir, nos jeitos de amar, nas formas autorizadas e não autorizadas de prazer, nas maneiras de se compor estética e afetivamente em festas. Os currículos, no fomentar a prática diferentes performances sociais, cognitivas e afetivas, são urdidos em ações “complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

Assim, entendemos que o viver em república e os modos de se movimentar e se compor em festas, produziam diferentes arranjos de saberes que atravessavam os cotidianos das estudantes: formas de vestir, de andar, de usar o próprio corpo, maneiras de dar e sentir prazer, perspectivas de sucesso e produção de (baixa) autoestima. Todos esses elementos não vêm prontos em um código genético pré-configurado, mas se modelam no calor dos encontros; nas negociações com as possibilidades performáticas que um grupo e/ou sociedade historicamente criam e autorizam os modos de agir e pensar de seus integrantes. Desta forma, acreditamos que:

[...] os processos de aprendizagem não se dão por mera transmissão de uma instância “superior” (determinações históricas, políticas, econômicas, institucionais) para uma “inferior” (indivíduos e grupos em seu viver cotidiano). Aprende-se a ser humano não pelo somatório de informações ou a mera acumulação de

fatos, mas pelo mergulho em relacionamentos que promovem contágios entre as diferentes dimensões de existência. (SIMONINI, 2010, p. 90).

Praticar, pois, um currículo é assumir uma *performance*; é ativar maneiras de viver, de conviver e igualmente de se produzir mulher, homem, estudante e cidadão. É um movimento criativo e aberto a confrontos, contágios e invenções. Seja no movimento dentro de uma república, seja nos modos de transitar em uma festa, seja nos arranjos de se possibilitar como mulher,... nada é neutro, nada é inofensivo, havendo sempre produção (e anulação) de maneiras de existir.

Referências

ALTAF, Gabriela Berutto. **As belas que me perdoem: Marcas do feio na contemporaneidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014.

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares. **Legislação de Importância Histórica**: Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV - 1926, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG - 1948, Universidade Federal de Viçosa - UFV - 1969. Viçosa: UFV, 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. Por uma pedagogia queer. **Itinerarius Reflectionis**, Revista eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí, UFG, v. 9, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27710>> Acesso em: 05 abr. 2018.

ESTEVÃO, Sônia Alvim Reis. Eda Maria Mendes. In: FARHAT, Elizabeth; ALVARES, Maria Stella (Orgs.). **Pica-**

-Couves: anos sessenta. São Paulo: Prol Gráfica, 2008, p. 23-25.

MALTA, Eder. **Identidades e Práticas Culturais Juvenis:** As Repúblicas Estudantis de Ouro Preto. Dissertação de mestrado. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados:** regulação e emancipação no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no GT 12 da 26ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, 2003.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Rev. Estud. Fem.** v. 13. n. 1, p. 179-183. Florianópolis, Abr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100012 >. Data de acesso: 29 jan. 2018.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMONINI, Eduardo. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social:** do invisível ao possível. Rio de Janeiro: DP ET Alii, 2010, p. 87-98.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. São Paulo, **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. spe., p.70-77, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822008000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Data de Acesso 03 jul. 2018.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**. Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

- CAPÍTULO 8 -

GÊNERO, RAÇA E CLASSE: TRAMAS INTERSECCIONAIS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA MULHER NEGRA

Priscila Daniele Ladeira¹
Heloísa Raimunda Herneck²
Maria Simone Euclides³

Introdução

Por séculos, as histórias de vida de mulheres negras foram invisibilizadas nas produções acadêmicas e literárias. Isso se deu por diversos fatores, dentre eles a tradição histórico-metodológica de produção dos conhecimentos nas pesquisas em ciências humanas. A história de vida dos sujeitos nem sempre foi considerada nos cânones acadêmicos como uma fonte investigativa, tendo como única fonte segura e confiável os documentos oficiais (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009). Documentos como, diários, cartas, textos literários e outros foram considerados documentos passíveis de análises científicas anos mais tarde. Que diremos então das histórias de vida e/ou história oral? Tais práticas investigativas foram consideradas métodos científicos para pesquisas muito recentemente (CHIZZOTTI, 2006), impulsionados pelos debates epistemológicos travados por diversas pesquisadoras e pesquisadores, como por exemplo, Boaventura de Souza Santos.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Professora no Laboratório de Desenvolvimento Infantil no Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: priscila.ladeira@ufv.br

2 Professora e pesquisadora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: hherneck@gmail.com

3 Pedagoga, Mestrado em Extensão Rural, Doutora em Educação, Profa. Adjunta da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: maria.euclides@ufv.br

A história oral tem sido utilizada em diversas pesquisas no campo da sociologia, antropologia, bem como na educação. Todavia, não são todos os sujeitos que tem suas histórias de vida “escolhidas” para serem eternizadas em trabalhos científicos. As mulheres, por exemplo, passam a figurar na história pública com maior expressividade no século XIX por meio das reivindicações dos movimentos feministas da época, como o Movimento Sufragista, por exemplo. Suas histórias de vida e suas contribuições para as grandes transformações do mundo moderno passam a ser registradas muito recentemente. Mas não são todas as mulheres que tiveram seus feitos documentados, em especial as mulheres negras e indígenas, marginalizadas em nossa sociedade. A invisibilidade de suas histórias e lutas somente pode ser compreendida quando lançamos luz sobre suas trajetórias de vida, considerando as forças estruturais que atuam em seus cotidianos de forma interseccional.

Neste sentido, o presente capítulo tem por objetivo analisar as trajetórias de vida de mulheres negras estudantes de graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) a partir do conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002, 2004). Será utilizada como ponto de partida uma narrativa produzida na pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade, intitulada “Histórias cruzadas: tramas de vida de estudantes negras graduandas da Universidade Federal de Viçosa”. Participaram da referida pesquisa 13 mulheres negras. Deste grupo, 8 eram estudantes de graduação dos seguintes cursos: Serviço Social, Pedagogia, Comunicação Social e Jornalismo, Geografia, Ciências Sociais e História. As demais eram mulheres negras já formadas na UFV em cursos de graduação diversos (História, Comunicação Social e

Jornalismo e Pedagogia). As mesmas foram convidadas a participarem da pesquisa como facilitadoras dos grupos de discussão, ficando responsáveis em auxiliarem na condução das discussões e também fazerem os registros audiovisuais sob orientação da pesquisadora. Os dados foram produzidos a partir da realização de grupos de discussão, entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com 7 estudantes de graduação, e as narrativas produzidas pelas mesmas sobre suas trajetórias.

Segundo Weller (2006), os grupos de discussão privilegiam as interações e a maior inserção da(o) pesquisadora(or) no universo dos sujeitos, tendo como objetivo principal desta técnica “a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006, p. 244). Os grupos de discussão aproximam-se mais “dos debates críticos que envolvem as práticas cotidianas, culturais e sociais em uma comunidade ou coletividade” (SILVA, 2017, p. 94).

De acordo com Poupart (2014), existem diversos argumentos que possibilitam a utilização das entrevistas nas pesquisas qualitativas, de ordem epistemológica, ético-política e metodológica. Na dimensão epistemológica, as entrevistas permitem uma exploração profunda a partir da perspectiva dos atores. Na dimensão ético-política, esse autor afirma que as entrevistas abrem possibilidades de “compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (POUPART, 2014, p. 216). E na perspectiva metodológica as entrevistas são “ferramentas de informação’ que têm a capacidade de criar realidades sociais e se configuram como “instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (op. cit.). Foram

realizadas entrevistas semiestruturadas, privilegiando a livre narrativa das participantes.

As narrativas têm sido ferramentas de produção de dados cada vez mais utilizadas nas pesquisas qualitativas em Educação. Ao contrário do que se pode pensar, as narrativas não são reproduções do real, mas construções refeitas pelos sujeitos que as narram. As narrativas possuem uma dimensão que extrapola a função técnico-metodológica. De acordo com Cunha (1997, p. 186), as narrativas também possuem dimensão formadora e transformadora, pois, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Para Cunha (1997), o objetivo principal em explorar os dados narrativos é contribuir para que os sujeitos possam “problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias” (CUNHA, 1997, p. 192).

As narrativas foram transformadas em contos na tentativa de descrever as histórias de vida das mulheres negras da forma mais poética e amorosa possível, respeitados os limites de um trabalho acadêmico. Neste capítulo será apresentada e analisada a trajetória de uma estudante negra do curso de Pedagogia. O nome fictício dado à estudante será Rosa, a fim de preservar a sua identidade e o conto inspirado em sua narrativa tem o seguinte título: “Um ser tão-Rosa como eu”. A razão pela escolha desta narrativa se dá pelo fato de tal entrelaçar conceitos de raça, gênero e classe e assim, possibilitar uma análise a partir do conceito de interseccionalidade elaborado pela professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, Kimberle Crenshaw. Também serão utilizados pressupostos teóricos apresentados

por Ângela Davis em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2013).

Entendendo raça e gênero de maneira interseccional

O termo *interseccionalidade* foi construído como um conceito analítico pela professora afro-americana Kimberle Crenshaw (2002, 2004) na tentativa de compreender como diferentes categorias estruturais podem moldar as histórias de vida dos sujeitos. Segundo Crenshaw, o conceito é criado a partir de seu encontro com Emma DeGraffenreid, uma mulher afro-americana que processa judicialmente uma grande empresa de montagem de veículos por não contratarem mulheres negras. Após se candidatar a uma vaga de emprego nesta empresa, Emma não é selecionada e constata que há mulheres brancas trabalhando ali, bem como homens negros. Todavia mulheres negras não eram contratadas pela empresa. Ela não sai vitoriosa no processo judicial, uma vez que o juiz entende que tal empresa não cometeu crime de discriminação, nem por raça - já que haviam homens negros trabalhando ali - nem discriminação de gênero - por haver mulheres (todas brancas) prestando serviços à empresa, especialmente na área de secretaria.

Tempos depois, Kimberle Crenshaw apresenta uma explicação ao problema usando uma analogia de tráfegos em ruas. Gênero seria uma destas ruas, ao passo que raça seria outra. As ruas são perpendiculares, sendo assim elas se cruzam, e é neste cruzamento, ou nesta *interseccionalidade*, que se encontram as mulheres negras, sofrendo as forças de coalizão entre raça e gênero. Continuando sua analogia, a professora Crenshaw afirma que o sistema judiciário ao qual Emma DeGraffenreid recorre seria a “ambulância” que poderia socorrê-la, todavia isso não é possível por não

enxergarem o cruzamento destas ruas, mas apenas a rua “Gênero” e a rua “Raça”.

Segundo a autora:

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Neste sentido, para compreender a história de vida de mulheres marginalizadas, em especial as mulheres negras, é preciso colocar em interação as categorias estruturantes presentes no contexto em que estão inseridas. No caso da sociedade brasileira, podemos considerar categorias como gênero, raça e classe. Este exercício é definido por Kimberle Crenshaw (2002, p. 177) como interseccionalidade, que é:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras [...] Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem

atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias.

Assim, o que está expresso na gênese da ideia de interseccionalidade é o reconhecimento de que as vivências de mulheres negras “não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero” (CRENSHAW, s.d., p. 8). As experiências das mulheres negras são afetadas pelo intenso tráfego de discriminações, violações de direitos e omissão das políticas públicas que se entrecruzam e que se fazem presentes em categorias estruturantes de subordinação, tais como: racismo, sexismo, classismo, patriarcalismo, entre outros. Neste capítulo, veremos como raça, gênero e classe vêm moldando a trajetória de mulheres negras no Brasil, e como suas tramas de vida se entrelaçam dentro de uma Universidade pública.

Um ser-tão rosa como eu: um conto que entrelaça muitos fios

“Alguma coisa acontece no meu coração...”. Essa é uma das músicas prediletas de Rosa, cujo título é Sampa⁴. É assim que me sinto quando ouço Rosa contar a sua história. Talvez seja o seu sotaque nordestino do sertão da Bahia que tanto me convida a estar com os ouvidos sempre atentos e o coração bem aberto para ser envolvida pelo “*redemption song*”⁵ de Rosa. Filha do

4 Primeiros versos da música Sampa, de autoria de Caetano Veloso, composta em 1978 para um programa de TV. Esta canção fala das principais características de São Paulo e, de maneira especial, retrata a travessia dos migrantes, especialmente os nordestinos, que veem na cidade uma possibilidade de recomeçar a vida, mas que “quem vem de outro sonho feliz de cidade, aprende depressa a chamar-te de realidade, porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”. Movimento semelhante ocorre com Rosa, que chega ao Sudeste com muitos sonhos e vai descobrindo em seu cotidiano os “avessos” desta região.

5 “Redemption Song”, em português: *Canção da Redenção* é uma música

segundo casamento de seu pai com sua “*mainha*”, Rosa tem mais nove irmãos. Saiu aos 8 anos de casa para trabalhar como doméstica e recorda que seu primeiro salário foi um pacote de gominhas de amarrar seus longos e cheios cabelos cacheados. Raramente recebia dinheiro pelos seus trabalhos, seus pagamentos eram feitos por meio de objetos de uso pessoal, como roupas e sapatos. Uma vez ganhou R\$30,00 (trinta reais) de sua patroa, depois nunca mais, e todo o dinheiro fora entregue à “*mainha*”.

A família de seu pai tem a cor da pele clara, “os traços finos”, e sua mãe tem a pele escura, lábios carnudos, nariz mais aberto; “*eu puxei o lado de painho*”. Um dia, voltando da escola, resolveu descobrir com as colegas quem era a mais branca: ladearam-se os braços, e Rosa percebeu que ela “*puxava mais pro lado de Raquel, que era a mais branca de nós três*”. Sua mãe sempre elogiava seus traços finos; “*seu nariz é tão afiladinho*”, dizia *mainha* com doçura, admirando-a como se fosse uma flor. Seus cabelos sempre foram cacheados, e ela os deixava quase sempre presos.

É a primeira mulher de sua família a chegar ao Ensino Superior. Antes de vir para Viçosa, estudou dois anos no curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia (UESB). Até o ano 2013, não sabia o que era vestibular; soube da existência desse processo por meio das amigas da escola. Escolheu o curso de Letras por

de autoria de Bob Marley. Quando a compôs, Marley sabia da existência do câncer que o levaria a óbito pouco tempo depois. A primeira versão da canção conta apenas com a voz do cantor e o violão, tocado por ele mesmo. A letra desta canção recebe influência dos discursos de Marcus Garvey, expoente do movimento nacionalista negro e principal nome do movimento de “volta para a África”. Garvey foi o principal idealista do movimento de “volta para a África” e exprime o direito à liberdade do povo negro, direito este roubado pelos colonizadores. Bob Marley deixou um legado de luta para a libertação de seu povo por meio da arte, e suas músicas são cantadas no mundo todo. Esta é uma das canções favoritas de Rosa, por lhe ensinar um pouco sobre a trajetória do seu povo - o povo negro.

influência de uma amiga, mas mal sabia o que era aquele curso. “*Menina, passei uma vergonha danada quando, no primeiro dia de aula a professora perguntou por que a gente escolheu aquele curso*”. Todas as vezes que ouço Rosa dizer “*menina*”, “*mainha*”, “*painho*”, sou ainda mais envolvida por sua história de vida arretada e inclino-me para ouvi-la mais de perto, tentando não perder nenhuma palavra que descreve e reescreve a sua história.

Após a aprovação no vestibular da UESB, sua família começou a juntar um dinheirinho para custear sua ida para Vitória da Conquista: “*Mainha fazia sabão e fez uma rifa pra juntar dinheiro pra eu ir*”. Pagar a passagem de ônibus e o primeiro mês do aluguel e comprar os alimentos necessários custaram uma dívida para a família, pois, segundo Rosa, sua *mainha* teve que pegar dinheiro emprestado para que a vitória do vestibular na UESB a levasse até Conquista (era assim que Rosa se remetia à cidade de Vitória da Conquista, onde ficava um dos *Campi* da UESB). Morou ali por dois anos e, para sobreviver, com muita luta, aprendeu inglês e começou a dar aulas para crianças. Todo semestre se rematriculava presencialmente, e enfrentava uma fila grande para efetuar o processo. Na fila, as pessoas ficavam conversando, querendo saber “*da vida da gente, e eu não gostava muito disso*”. Já estava ficando desanimada de estudar na UESB, e as dificuldades financeiras colocavam em dúvida sua capacidade de efetivar a vitória do Ensino Superior.

Rosa gostou de dar aulas para crianças, digitou no *site* de pesquisas *google* as palavras inglês e criança e uma das opções de busca que surgiu na tela foi o curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Pesquisou muito sobre a Universidade e sobre o curso, bem como outros cursos da UFV. Era ano de

impeachment do governo Dilma. Rosa não sabia como ficaria o futuro do país e acreditava que, para o mercado de trabalho, o curso de Pedagogia lhe abriria mais oportunidades profissionais depois de formada. Aprovada no curso de Pedagogia da UFV, ela chega à cidade em 2016. Na UFV, recebeu muito apoio das professoras e professores, que a aqueceram com uma boa acolhida mineira, doando-lhe dois cobertores. E generosa que só ela, presenteou seus pais com um desses cobertores. Às vezes, Rosa diz que, se as pessoas que a ajudam soubessem do seu rendimento acadêmico, não lhe ajudariam mais.

Estava diante de uma mulher negra, nordestina, que passou grande parte de sua vida tomando banhos com cuia e admirava-se com o chuveiro quente disponível a qualquer momento no quarto do alojamento. Dizia ela: *“aqui tem chuveiro quente todo dia. Eu moro na Universidade, como todos os dias no RU”*. Penso que as pessoas que passam por muitas privações na vida desconhecem a existência de direitos. Como dizer a ela que ter um lugar para dormir segura, poder tomar um banho quente em dias frios, ter, no mínimo, três refeições por dia que atravessam o campo do direito? Rosa falava que tudo isso era um privilégio e sentia esse conforto ameaçado pelo seu coeficiente de rendimento no curso. Como dizer a ela que este coeficiente era só um número, como dizer a ela que sua história de vida é imensurável?

Sua mãe, negra, sempre destacou a brancura de Rosa. Como, então, desejar participar de um espaço para mulheres negras? *“Isso foi assim menina, eu percebi foi quando eu cheguei aqui, né?”*. Desse jeito, Rosa começa a me contar como vem se descobrindo enquanto mulher negra. Quando chegou a

Viçosa, com os cabelos ainda alisados, começou a ver frequentemente uma moça negra de batom verde, “*toda se querendo*”; achava bonita a coragem daquela moça de mostrar quem ela realmente era ao expressar sua negritude no modo de andar, de falar, de se vestir e de se enfeitar, com batons sempre coloridos, ora verdes, ora azuis, ora vermelhos. Começou a perceber a existência de outras mulheres negras com o cabelão e roupas coloridas, e achava tudo aquilo bonito. Ao iniciar seus trabalhos como estagiária da Ludoteca⁶, teve contato com o professor do Departamento de Educação, Milton Ramon, que se dedicava a trabalhar com as questões raciais na educação. Conheceu naquele espaço a história da “Menina bonita do laço de fita” e lembrou-se de sua história. De forma envolvente, ela narrava o acontecido: “*Eu fui vendo assim e fui pensando: poxa, tá na hora de prestar atenção nessa questão, nessa causa, eu sempre tive deixado passar, nunca tinha reparado não, só que aí depois, um dia eu estava andando na reta e fui pensando aos pouquinhos e depois eu concluí, eu falei assim: eu não tenho a pele tão escura, mas eu fiquei pensando nas coisas que a minha mãe já passou, né, por conta da pele dela, e eu sou filha dela, eu não tenho a pele tão escura, mas minha pele é negra, e também meu cabelo não é 100% liso, ele é cacheado, ele é bem cacheado. Então eu fiquei pensando e comecei a me achar bonita, né, e também essas meninas com*

6 Ludoteca é um “projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Viçosa e tem como objetivo promover vivências lúdicas para crianças de 1 a 12 anos de idade, provenientes de escolas públicas de Viçosa e região e da comunidade Viçosense. Comprometida com o resgate e valorização do brincar garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente a equipe da Ludoteca desenvolve atividades com as crianças em sua sede localizada na casa nº1 da Vila Gianetti, Campus UFV. Durante as visitas as crianças são livres para explorarem todos os espaços e atividades propostas. Dentre as atividades propostas destacamos os jogos diversos, as brincadeiras, as artes, músicas, dramatizações, teatros e histórias.” (GOUVEIA et al, 2009)

cabelão, eu comecei a gostar e fui assimilando, assimilando e hoje em dia eu solto o meu cabelo.”

De tanto ver a moça de batom verde “*toda se querendo*”, outros corpos de mulheres negras circulando nesse espaço, de ouvir histórias de criança com a temática racial, ela passou a prestar atenção nas questões raciais e pensou: “*acho que sou uma mulher negra também*”. Rosa começou a se “perceber e reconhecer” como mulher negra, com seus traços e possibilidades diversas de viver sua negritude em inteireza. Como um dos primeiros “sinais” de enegrecimento e assunção de sua identidade, decidiu não mais alisar o cabelo. Com os cabelos naturais, cheios de cachos volumosos, Rosa vivenciou situações que antes não percebia. Dizia ela: “*sentia coisas que antes não sentia*”, referindo-se a experiências de discriminação racial em formas de comentários que antes, com o cabelo liso, as pessoas nunca haviam dito a ela.

Seus dias na Universidade se dividem entre alojamento, refeitório, projeto de extensão e pavilhões de aula à noite. Ainda se sente um pouco perdida nessa rotina e precisa de ajuda para organizar os seus estudos, o que vem fazendo através do uso de *post-its* e cadernos, onde divide as matérias do período. Também deseja aumentar seu coeficiente, pois pensa em fazer iniciação científica – uma atividade acadêmica muito valorizada entre suas colegas e na própria Instituição. Sente que perdeu um pouco da sua criatividade na roda viva da academia. Mostra toda orgulhosa a capa de seu caderno, com a foto do Guimarães Rosa, autor de “Grandes Sertões Veredas”, com quem vem aprendendo sobre a vida de seu povo no sertão: ele no sertão mineiro, ela no sertão baiano. É por meio da obra de Guimarães Rosa que ela descobre que seu Estado, assim como Minas Gerais, é dividido em várias regiões,

e sua cidade natal localiza-se no sertão baiano. Todas essas experiências que atravessam o cotidiano da minha primeira entrevistada culminaram no processo criativo da capa de seu caderno cor de rosa, a cor que ela mais gosta. Nele há ainda a foto do autor com quem tem aprendido sobre o sertão, e a frase com que ela se define “UM SER-TÃO ROSA COMO EU”.

Nossa conversa vai caminhando para o final com esse ser, tão rosa como eu, expondo sua paixão pela música, em especial a música “*Redemption Song*”, de Bob Marley. Quando Rosa ouve essa música e a traduz a partir dos conhecimentos de inglês que tem, ela diz que é a história de seu povo e, por isso, a sua também. Ela sonha um dia cantar a Canção da Redenção em sua cidade natal, para o seu povo, e mostrar a ele como o racismo e a opressão se fazem presentes em suas relações. Rosa ainda não sabe, mas a sua vida é um som de redenção, e é com os sons da liberdade que traço a escrevivência de sua narrativa.

Classe, raça e gênero: interseccionalidades que tramam vidas

A narrativa apresentada traz elementos comuns que se fizeram presentes em todas as outras entrevistas realizadas durante a pesquisa. As categorias estruturantes de classe, raça e gênero se interseccionam em todas as histórias de vida de mulheres negras ouvidas neste trabalho. Todavia, a escolha pela história de vida de Rosa se deu pelo elemento de classe fortemente evidenciado em sua narrativa que deve ser analisado de forma interseccional com as categorias gênero e raça.

A escolha por se trabalhar com grupos de discussão e narrativas que descrevem a história de vida de mulheres negras vai ao encontro do que sugere Kimberly Crenshaw ao afirmar que:

Precisamos adotar uma abordagem de baixo para cima na nossa coleta de informações. Parar de pensar em termos de categorias, em termos de gênero e de raça, de cima para baixo [...] Vamos até as pessoas e vemos como esses fatores se combinam e determinam suas condições de vida. É assim que não deixaremos de perceber o que pode acontecer com as mulheres negras (CRENSHAW, s.d., p. 16).

Assim, buscamos aqui ir “até as pessoas”, sobretudo as mulheres negras que tem tido suas vozes silenciadas há séculos, ouvi-las no fluxo contrário – debaixo para cima – e assim perceber como gênero, raça e classe se fazem presentes na construção de suas narrativas, ainda que muitas delas não percebam esta confluência de forças.

Os fluxos de classe que atingem a história de vida de Rosa podem ser analisados a partir das condições de trabalho às quais ela esteve submetida desde a infância, que demonstram como o espírito escravocrata ainda vive no Brasil. Sobre os cotidianos escravocratas, Ribeiro (2015, p. 108) escreve:

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo que não fosse a masturbação, sem nenhuma identificação possível com ninguém – seu capataz podia ser um negro, companheiros de infortúnio, inimigos -, maltrapilho e sujo, feio e fedido, perebento e enfermo, sem qualquer gozo ou orgulho do corpo, vivia a sua rotina. Esta era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, “pedagógico”, para não pensar em fuga, e quando chamava atenção recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver [...] Nenhum povo que passasse por

isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente

As marcas indeléveis do dia a dia da escravidão, que estruturam as classes sociais no Brasil, podem ser vistas na história de vida de Rosa: receber pagamentos em forma de alimentação restrita, ou acessórios para os cabelos são situações análogas à escravidão e se fazem presentes ainda hoje em nosso país. Rosa começou a trabalhar fora de casa com oito anos de idade. Durante esse período, quase não via sua família, e seus pagamentos eram feitos por meio das refeições que fazia na casa de seus patrões, de roupas doadas e de alguns acessórios. Sua trajetória está cheia das marcas indeléveis da escravidão. Segundo Davis (2016, p. 17), “proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão”. Este padrão continua a ser observado na narrativa de Rosa e tantas outras mulheres negras. Assim, no Brasil e em países que parte de sua história pode ser contada a partir da escravidão do povo negro, as forças da categoria estruturante *classe* atingem a trajetória das mulheres negras carregadas com os simbolismos e as práticas escravocratas.

A força de classe que cruza a trajetória de vida de Rosa também pode ser analisada a partir de uma “sub-categoria”, a saber o regionalismo. É importante destacar a origem geográfica de Rosa, uma vez que ela nos ajuda a compreender a relação de classe e educação apresentada na narrativa de nossa personagem. Segundo o último Censo Demográfico do Brasil, realizado em 2010, o Nordeste é a primeira região do país

com o maior número de população negra. Em números absolutos, essa região, em 2010, possuía 53.078.137 milhões de habitantes, e cerca de 70% deles se declaravam pretos ou pardos. Assim, pouco mais de 37 milhões de nordestinos são negros. É também a região com maior índice de analfabetismo do país (17%) e com o menor número médio de estudo, seis anos.

A Região Nordeste também continua sendo a mais pobre do país. Segundo os Indicadores Sociais de 2017, produzidos pelo IBGE, o Nordeste possui 43,5% de sua população em estado de pobreza. Rosa vem dessa região e, como mulher, negra e nordestina, precisou superar barreiras exponencialmente maiores. Para ela, bem como para a maior parte das crianças de sua região, o mundo do trabalho inicia-se bem cedo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, realizada pelo IBGE, aponta que 2,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade trabalham no país. Desse número, cerca de 850 mil crianças são da Região Nordeste. Desta maneira, vemos como a categoria classe tem estruturado a trajetória de vida de mulheres negras. Quando estas são de determinada região do país, as desigualdades sociais às quais estão submetidas podem ser ainda mais profundas, como as apresentadas aqui.

Dentro da perspectiva interseccional, não há uma hierarquia das forças estruturantes das desigualdades, ao contrário, o que se observa é uma confluência destes fatores. Assim, as forças de classe que atravessam a história de vida de Rosa, e de muitas outras mulheres negras no Brasil, está intrinsecamente ligada à questão racial. Pesquisas apontam que, em nosso país, permanece “um repetido processo de reprodução social no qual nascer negro se relaciona diretamente com as probabilidades de crescer, viver e morrer pobre”

(BRANDÃO, 2003, p. 44). Para a população negra, a educação é, historicamente, a grande possibilidade de romper com este padrão.

Rosa faz questão de ressaltar que é a primeira mulher da sua família a cursar o Ensino Superior, e é nos encontros produzidos na Universidade que as questões raciais se descortinam para Rosa. Os altos muros que precisou transpor ao longo de sua trajetória escolar até chegar a uma universidade pública também expressam como a estrutura racial do Brasil aloca os sujeitos negros no espaço. A academia, espaço de produção dos saberes científicos, historicamente, nega a presença destes sujeitos dificultando seus processos de entrada e permanência. Segundo Maria Nascimento (1950, p. 7) a educação sempre foi vista pela população negra como a única maneira de libertação e ascensão social. Ela diz:

E aqui chegamos ao ponto fundamental da valorização da gente de cor: a educação. Pela educação é que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão (NASCIMENTO, 1950, p. 7).

Para Barcelos (1992), a população negra que avança as etapas educacionais e ultrapassa os muros do ensino superior ainda é minoria. Para esse autor, “o negro com curso superior completo é um ‘sobrevivente’ do sistema educacional” (BARCELOS, 1992, p. 48). Sobrevivente, pois desde o Período Colonial brasileiro é lembrado que sua presença na escola é subversiva. Sobrevivente,

pois cotidianamente resiste às práticas discriminatórias reproduzidas acriticamente pelas escolas.

As forças da categoria raça atingem os sujeitos negros na dimensão histórica, social, cultural, econômica e também educacional. Os percursos escolares desta população estão marcados pela negação ao acesso e permanência nos ambientes escolares. Historicamente, no Brasil, os sujeitos negros foram impedidos de acessarem o sistema educacional formal. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, determinava:

Art. 69 - Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º - Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º - Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º - Os escravos (BRASIL, 1884).

O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, que criava os cursos noturnos de 1º grau (Educação Primária) para pessoas do sexo masculino, exclui a possibilidade de matrícula para os escravos. Em seu artigo 5º, diz: “Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” (BRASIL, 1878). Aqui, observamos ainda a exclusão das mulheres no processo de escolarização. Esses decretos evidenciam algumas das estratégias que o Estado Brasileiro possuía para impedir o acesso à instrução pública dos negros (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000). Vemos aqui que a lei era um alto muro a ser transposto pela população negra que ansiavam por aprender a ler e escrever, pois viam neste processo uma via de emancipação. De acordo com Queiroz (2003), a composição racial dos sujeitos que possuem “instrução superior mostrou que na população branca oito em 100 pessoas tinham

chance de chegar à universidade; na parda, as chances eram de duas pessoas em 100 e, na preta, menos que isso” (QUEIROZ, 2003, p. 59-60).

Angela Davis (2006, p. 108), ao contar a história de Frederick Douglass, um menino escravo que comemorava a emancipação dos negros nos Estados Unidos, afirma que os negros “já haviam percebido muito antes que ‘o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão’ [...] e era grande o número de pessoas escravas que desejavam se tornar ‘inadequadas’ para a angustiante existência que levavam”. Neste sentido, a educação sempre esteve para os negros como a única forma de liberdade. Ainda que deixassem de serem oficialmente escravos, eram os processos educacionais, formais ou não, que permitiriam conhecer um novo mundo e construir uma nova história, “e depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender” (DAVIS, 2016, p. 108). Foi assim ao longo da história de escolarização do povo negro.

Nenhuma inclusão destes sujeitos nas políticas educacionais foi idealizada e concretizada de cima para baixo. Foram os próprios sujeitos negros, organizados em movimentos diversos, que reivindicaram secularmente o direito à educação. A política afirmativa sancionada pelo Governo Dilma em 2012 é um dos exemplos de luta da população negra pelo direito à educação. Recentemente o muro legal que impedia os negros a se escolarizarem diminuiu com a implementação da política de cotas instituída pela Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Apesar de ampliar numericamente o acesso da população negra ao Ensino Superior, há algumas questões que a existência da Lei nos

permite problematizar, como por exemplo, as fraudes e também os mecanismos de permanência destes sujeitos em um ambiente altamente classista e racista. Quanto a estas questões, o movimento a ser feito inicialmente é a problematização e reflexão, mas não devemos parar nele, uma vez que as práticas racistas expressas nas fraudes e nos cotidianos universitários devem ser atacadas institucionalmente para que se garanta que os sujeitos detentores destes direitos de fato os usufruam, transformem as suas trajetórias pessoais e acadêmicas e deixem um importante legado para as instituições rumo a uma sociedade mais justa e menos desigual.

Artes e Ricoldi (2015, p. 860) afirmam que:

A partir de 2004, as políticas de ação afirmativa, predominantemente as cotas no setor público e as bolsas de estudo no setor privado (em parte financiadas pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI), têm alterado, mesmo que de forma lenta, o perfil étnico-racial do alunado do ensino superior brasileiro.

As pesquisas de Paixão (2010, p. 229) apontam que a taxa de escolarização da população branca saltou de 12,4% em 1988 para 35,8% em 2008, ao passo que entre a população preta ou parda esses números passaram de 3,6% em 1988 para 16,84% em 2008. Não podemos ler estes números apenas por uma análise matemática. O racismo atravessa todos estes dados, e é sobre ele que devemos lançar luz, a fim de compreender um pouco mais sobre as desigualdades educacionais no Brasil. Ainda de acordo com Davis (2016, p. 109)

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome

branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação. (DAVIS, 2019, p. 109).

Estes números encontram reverberação na história de vida de Rosa, que é a história de vida de muitos sujeitos negros, em especial as mulheres. Assim, a categoria *raça* também orienta as condições escolares que os sujeitos terão ao longo de suas trajetórias e as oportunidades educacionais que lhes serão oferecidas, sendo que o Ensino Superior ainda é uma conquista restrita para os sujeitos negros, embora quantitativamente este quadro comece a mudar a partir das políticas de ações afirmativas implementadas recentemente no Brasil, política esta acessada por Rosa e que tem lhe permitido transformar a sua narrativa.

Brevemente apresentadas as forças confluentes das categorias *classe* e *raça*, dedico-me agora a dialogar com a categoria *gênero*, para em seguida, buscar localizar o encontro destas três categorias na história de vida das mulheres negras.

As funções desempenhadas por Rosa em seus trabalhos, que começam ainda na infância, referem-se às funções de cuidados domésticos, trabalhos atribuídos historicamente às mulheres negras no Brasil, expressando assim as forças de gênero e raça presentes em sua história. O curso escolhido por ela (Pedagogia) também reproduz um padrão de gênero presente na História da Educação no Brasil, bem como na história de vida das mulheres negras que conseguem ir cada vez mais longe em suas trajetórias escolares, a docência

geralmente é o primeiro curso destas mulheres. Como já dito, ao analisar a vida das mulheres negras, qualquer inferência que parta apenas da categoria *gênero* já é em si limitante, uma vez que as discriminações sofridas pelas mulheres negras não acontecem apenas por serem mulheres mas sobretudo, por serem mulheres negras. Sendo assim, na análise de vida das mulheres negras, *gênero* nunca pode se distanciar da categoria *raça*. Neste sentido, Angela Davis orienta nossas análises a partir dos pressupostos presentes em seu livro “Mulheres, raça e classe”. Segundo Djamilia Ribeiro, a obra de Davis “mostra a necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade”. Além disso, esta obra “é a tradução do conceito de interseccionalidade” (RIBEIRO, 2016, p. 12-13).

Como na História que leva Crenshaw a cunhar a expressão interseccionalidade, há forças cotidianas que atravessam a vida das mulheres negras não somente pelo poder estruturante de raça e classe, mas também pelo gênero à qual pertencem. No que se refere ao mundo do trabalho, já afirmamos aqui a respeito da inserção da mulher negra neste campo a partir do regime escravocrata. Segundo Davis (2016, p. 19), para a escravidão e para o papel que os negros deveriam desempenhar neste sistema, *gênero* era algo fundamentalmente indiferente. Homens e mulheres deveriam produzir. Para esta autora, “no que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens” (DAVIS, 2016, p. 19). Mas em uma sociedade estruturada pelo machismo não há como escapar da sua condição de mulher e assim ser subjugada e

condenada a vivenciar situações que somente as mulheres são submetidas, como exemplo, o domínio sob os corpos das mulheres negras, seja através do estupro, da castração ou da exposição e exploração dos corpos femininos. Para Davis (2019, p. 19),

as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas [...] quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

A condição de mulher negra encontra em seu corpo o lócus da opressão. E é este corpo que irá expressar as violências sofridas pelos sujeitos negros, em especial as mulheres. Para Rosa, os cotidianos racistas foram moldando o seu corpo. Ao alisar o cabelo, há uma tentativa de se distanciar do corpo da mulher negra, em que o cabelo é ponto de partida para outras formas de violência e apagamento das estéticas negras. Ter seus traços finos ressaltados e enaltecidos constantemente pela sua mãe é uma celebração inconsciente de que sua filha “não é tão negra assim” e poderá no dia a dia ser poupada de algumas violências que provavelmente a matriarca já tenha sofrido. Mas não há como escapar da condição de mulher negra. Em algum momento de sua trajetória as mulheres negras serão lembradas das suas identidades, e este processo, consciente ou não, ganhará no corpo as marcas do racismo. Com Rosa, a decisão de não mais alisar o cabelo a expôs a situações racistas que antes não havia experimentado, ou ainda não havia percebido. Os traços finos e a cor da pele menos retinta a distanciavam de sua identidade, não lhe permitindo pensar sobre ela própria e sua existência enquanto um corpo negro no mundo.

Para Nilma Lino Gomes (2003, p. 2),

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos.

Neste sentido, o corpo da mulher negra é também local de reconhecimento e pertencimento racial, por isso configura-se como uma potência de combate ao racismo no Brasil. É no/com o/pelo corpo que as mulheres negras (re)constroem suas identidades, foi assim com Rosa. Ainda segundo Gomes (2003, p. 3) “como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo”. Foi no encontro com outros corpos de mulheres negras que Rosa se permitiu se pôr a pensar sobre sua identidade de mulher e negra. Assim, reconstrói os padrões de beleza impostos às mulheres, permeados historicamente pelas questões de gênero. Rompe com alguns padrões impostos pela relação de poder estabelecida pelo gênero e reconstrói sua identidade e sua trajetória.

Assim, vemos as questões de gênero atingir a história de vida de Rosa pelas atividades laborais que ela exerceu (todas ligadas aos cuidados domésticos), pelo curso de graduação que ela escolheu (voltado para a educação das crianças menores), e as violências de gênero sofridas em seu corpo pelo fato de ser mulher.

“E não há quem ponha um ponto final na história...”

O trabalho com narrativas e histórias de vida exige o findar da escrita, embora a vida destes sujeitos não

nos permita colocar um ponto final na história, como bem provoca Conceição Evaristo em seu poema “Do velho ao jovem” (2008).

O que vimos na narrativa de Rosa é a reprodução de um padrão social moldado por gênero, raça e classe que só pode ser percebido em sua totalidade a partir da lente da interseccionalidade. O exercício teórico-reflexivo pretendido por este capítulo não era localizar na história de vida de mulheres negras categorias estruturantes que constroem suas narrativas, mas perceber como estas categorias influenciam interseccionalmente em suas trajetórias. Nos encontros cotidianos, gênero, raça e classe são ruas que se entrecruzam, há sujeitos localizados exatamente sobre estes cruzamentos. Muitas vezes, a sociedade não percebe as forças atuantes nestes pontos, enxergam apenas as “ruas” e percebem os cruzamentos como “passagens” e não “endereços”. Os sujeitos que ali se localizam são impactados por forças cruzantes que, na maioria das vezes, impedem suas movimentações no tecido social. A narrativa de Rosa é um exemplo disso. Por ser mulher, negra e pobre, enfrentou cotidianamente forças contrárias aos seus sonhos, que insistiam em mantê-la longe dos processos socioeconômicos emancipatórios, como por exemplo, o acesso à educação superior.

A educação tem sido um espaço de emancipação social e econômica e de reconstrução da identidade dos sujeitos negros. As universidades públicas são preciosos espaços onde estes debates são provocados, seja por via institucional, mas também a partir dos encontros cotidianos que expressam a potência micropolítica dos sujeitos e de suas histórias, nos quais as mulheres negras possuem um papel fundamental neste processo.

No Brasil, um país fundamentalmente racista, machista e classista, qualquer análise dos processos

sociais que não considere no mínimo estas três categorias estruturantes – raça, gênero e classe – é uma análise míope e facilmente distorcida, que colabora pela invisibilidade dos sujeitos e não a sua emancipação. Para isso a ciência se presta (ou deveria prestar) para libertar os sujeitos. O povo negro sabia da potência da educação para transformar suas narrativas, e muitos hoje vivem o sonho de seus ancestrais, de homens e mulheres os quais a liberdade e a vida foi o alto preço pago para que seus descendentes não somente soubessem escrever seu nome, mas inscrevê-los na história. É esta memória epigenética que (re)vive na história de vida das mulheres negras que reinventam suas estéticas, seus saberes, sua história. Estão nos cruzamentos, sendo afetadas pelas forças de gênero, raça e classe e produzem táticas para sobreviver e reinventar seus cotidianos.

Referências

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 23, p. 37-69, 1992.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.) **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 34-53, 2003.

BRASIL, Casa Civil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de

nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 149, n. 169, 2012

BRASIL, CENSO 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. v. 23, 2010. Disponível em:< <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 22 ago. 2019.

BRASIL, Tendências Demográficas, IBGE: uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos de 1940 e 2000. **Comunicação Social**, v. 25, 2007.

BRASIL. Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Lei Couto Ferraz. Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, 1854.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do município da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, v. 1, 1878.

BRASIL. Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Brasília, **Universidade & Sociedade**, v. 12, n. 29, 2003.

CELLARD, André et al. A análise documental. In: POU-
PART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: _____. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. São Paulo, **Revista Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p.185-195, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. LIMA, Ivan Costa; et al. (Orgs.) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, n. 06, 1999.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2002.

LADEIRA, Priscila Daniela. **Histórias Cruzadas: tramas de vida de estudantes negras graduandas da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa - MG, 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, 2019.

NASCIMENTO, Maria. “Nosso dever cívico”. Rio de Janeiro, **Coluna “Fala a Mulher”**, Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. n. 6, p. 7-10, 1950.

PAIXÃO, Marcelo (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

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

QUEIROZ, Delcele. O ensino superior no Brasil e as ações afirmativas para negros. Andes, **Revista Universidade e Sociedade**, ano XII, nº 29, 2003

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

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, Ricardo Duarte Gomes da. Conversando sobre os conteúdos das mídias com jovens no rural: configurações de um espaço pré-político. **Aurora - Revista de Arte, Mídia e Política**, 94, v. 10, n. 28, p. 86-103, 2017

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

- CAPÍTULO 9 -

RELAÇÃO ENTRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA¹

Rayssa de Cássia Almeida Remídio²

Daniela Alves de Alves³

Introdução

A presente pesquisa tem como tema a concepção de corpo, gênero e sexualidade, abordada nos livros didáticos de Biologia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ 2017/2019, indicados para o ensino médio das escolas públicas brasileiras de educação básica e que, por sua vez, foram selecionados pelas escolas públicas da cidade de Viçosa-MG. Tais livros estão representados em cerca de 8 coleções, com três volumes cada (1º, 2º e 3º ano), totalizando na amostra de 24 livros. O presente capítulo apresentará uma análise de conteúdo das imagens constantes nos capítulos dedicados à **evolução**, à **reprodução** e ao **corpo humano**.

O livro didático, especialmente os livros aprovados para serem adotados pelas escolas públicas brasileiras, são um importante instrumento de divulgação do

1 Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da Bolsa de Mestrado que possibilitou a realização dessa pesquisa.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Ciências Biológicas.

3 Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Sociologia. Pós-doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (UFRJ).

4 Mais especificamente, o PNLD é um programa com o objetivo de distribuir, gratuitamente, livros e materiais didáticos para todos/as os/as alunos/as, professoras e professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino brasileiro. Além disso, o programa avalia técnica e pedagogicamente as obras didáticas submetidas aos editais públicos de convocação para o processo de inscrição e avaliação pelas editoras.

conhecimento científico para uma parte da população que tem acesso restrito a outras fontes deste tipo de conhecimento. No Brasil, o livro didático é o principal recurso pedagógico utilizado por docentes e estudantes das escolas públicas. Segundo pesquisa FIPE, o governo adquiriu 146 milhões de exemplares de livros didáticos em 2018⁵. Hoje, os programas vigentes relacionados à produção e distribuição dos livros didáticos são: Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avaliam e distribuem livros didáticos para as escolas públicas brasileiras a cada três anos.

O livro didático é o porta-voz do saber oficial acumulado e responde pelo que a comunidade científica considera aceito até o momento. Diante disso, ele se torna um importante artefato tecnológico e de certa forma, a maior compilação do conhecimento historicamente acumulado e direcionado. Para Steinberg e Kincheloe (2001), o livro é um campo pedagógico (dentre outros campos como os jornais, o cinema etc.), na medida em que é um lugar onde o poder é organizado e difundido. Mesmo com todo o desenvolvimento das tecnologias, o livro didático continua sendo, senão o único instrumento pedagógico, um recurso importante nas instituições escolares e, portanto, se constitui num importante objeto de investigação.

As implicações pedagógicas dos livros didáticos não se restringem ao texto, mas também às suas imagens. Para alguns autores, as imagens desempenham uma função pedagógica (JOLY, 2007), e se somam aos discursos como instrumento de sentido (SCHWENGBER, 2014). Consideramos que textos e imagens formam um conjunto de práticas discursivas sistematicamente

5 Consultado em <<http://cbl.org.br/downloads/fipe>>, dia 19 de fevereiro, 2020.

utilizadas nas e pelas instituições para moldar e disciplinar os corpos.

A imagem, mais do que apenas ilustrar, ornar um texto, representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua e educa, além de enfatizar sua própria configuração e chamar a atenção para o seu suporte - a linguagem visual. Concebo que as imagens (texto) se somam aos discursos. (SCHWENGBER, 2014, p. 268).

É objetivo deste trabalho apresentar uma análise de conteúdo preliminar de imagens representativas do saber biológico voltado para o ensino médio, nomeadamente aquelas que remetam ao corpo e à sexualidade de mulheres e homens, atravessados por relações de gênero. Interessa-nos compreender como o livro didático de Biologia aborda o corpo e a sexualidade de homens e mulheres, e em que medida há nestes discursos uma reprodução da visão binária dos sexos, na qual a Biologia diferencia os corpos masculinos e femininos a partir dos órgãos sexuais, já observada em outras obras (LAQUER, 2001).

As imagens a serem analisadas foram retiradas dos três volumes dos 3 anos do ensino médio (V1, V2, V3), das seguintes obras:

- A-** Biologia- Ser Protagonista
- B-** Biologia moderna
- C-** Bio
- D-** Conexões com a Biologia
- E-** Biologia Hoje
- F-** Biologia
- G-** Contato Biologia
- H-** Biologia - Unidade e Diversidade

O livro didático

O debate sobre gênero na educação tem sido palco de disputas de sentido. É através do livro didático que milhares de crianças de todas as classes sociais entram em contato com o saber especializado acumulado, que a comunidade científica entende como canônico. Além disso, o Guia do PNLD 2017 afirma compromissos que vão além da transposição de conteúdos didáticos, mobilizando valores presentes em outras políticas públicas educacionais.

[...] devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivem ações pedagógicas voltadas para o respeito e valorização da diversidade no que se refere aos conceitos de sustentabilidade e cidadania; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017, p. 9)

A lacuna das dimensões acima indicadas em livros didáticos já foi indicada por pesquisadores, em outros contextos empíricos. As temáticas de gênero, corpo e sexualidade, especialmente no que se refere à educação sexual dos estudantes, são vistas como exclusividade das áreas de Ciências e Biologia (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), o que reforça a centralidade do livro didático de Biologia nesta temática.

Interrogar sobre o corpo e os discursos que o tornam um objeto de saber-poder não consiste em perguntar somente o que a ciência diz sobre ele, mas questionar as práticas que tornaram evidente, no espaço das pedagogias culturais (SABAT, 2001), o seu caráter padronizado, biologicamente centrado e mecanicista, um objeto a ser manipulado distanciadamente das vivências dos sujeitos.

Louro (1997) observa que o discurso não está descolado das práticas, dos dispositivos pelos quais se materializa e se produz e nisso consiste o seu funcionamento. Mais do que um espaço de reprodução de valores, trata-se do estabelecimento de regimes de inteligibilidades de gênero e sexualidade por meio de práticas discursivas. A escola, através de determinados discursos e práticas de gênero, divide e hierarquiza as diferenças entre os sujeitos.

Em um sentido totalmente oposto está o Movimento Escola Sem Partido, programa surgido em 2004 e idealizado pelo advogado Miguel Nagib/SP. Baseado na defesa de uma educação neutra e apolítica, ele considera a liberdade de cátedra um abuso, especialmente quando trata de conteúdos pejorativamente vistos como políticos, tais como igualdades, diferenças e desigualdades de gênero na sociedade brasileira. O risco de estímulo à homossexualidade vem sendo um dos argumentos centrais utilizados pelos seus adeptos, que atualmente pauta a maior parte de suas ações no combate ao que chamam de “ideologia de gênero”. Segundo ainda, este Movimento, pretendem acabar com uma suposta doutrinação ideológica de esquerda dos professores nas salas de aula, disfarçada segundo ele de “visão crítica da sociedade.”

Em 2013, o projeto ganhou forças. A bancada evangélica do Congresso Nacional vem sendo uma

apoiadora das ações e, em 2015, o deputado Izalci do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) do Distrito Federal apresentou o Projeto de Lei 867/2015 com o objetivo de fazer alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, implementando o Movimento Escola Sem Partido com ideias como a do artigo 3º, que nomeia como doutrinação política e ideológica conteúdos em desconformidade com crenças religiosas e morais das famílias dos estudantes.

No que se refere às pesquisas empíricas sobre os livros didáticos de Ciências e Biologia, tem-se demonstrado que seu conteúdo tende a naturalizar as conformações de homens e mulheres, além de apresentar estereótipos e assimetrias de gênero (PINHO, 2009; POLONI, 2013; BOTON, 2014; ALVES, 2016; ROSA, 2016; REIS, 2017; PIRES, 2017). Para Pinho (2009), as representações de gênero presentes nas imagens e conteúdo dos livros didáticos têm o poder de modelar as identidades de gênero de professores e estudantes.

Ao analisar livros didáticos de Ciências publicados nas décadas de 1970, 1980 e 1990, Alves (2016) identifica como principais regularidades discursivas o binarismo de gêneros; a cisnormatividade; a vinculação entre puberdade e adolescência; e a afirmação da sexualidade humana, principalmente a masculina, como abrangendo dimensões de desejo, prazer e afeto.

Na análise da coleção de quatro volumes dos livros didáticos adotados no período 2014-2015 na disciplina de Ciências do ensino fundamental II da rede municipal de Uberaba/MG, Rosa (2016) constatou que a dimensão corporal humana é apresentada no livro didático de Ciências a partir de um corpo bastante específico: masculino, branco e heterossexual.

Na pesquisa de Reis (2017), o objetivo era analisar a forma como o corpo humano vem sendo apresentado

em livros didáticos de Ciências, distribuídos em escolas públicas do Ensino Fundamental de São Luís, Maranhão. A partir de duas categorias criadas: “corpo biológico” e “corpo cultural”, a autora observou que nos livros de Ciências, a ideia do corpo biológico apareceu com maior expressão nos conteúdos e percebeu-se a ausência da relação entre o corpo biológico e o corpo cultural.

Já o trabalho de Pires (2017) analisou as noções de corpos, gêneros e sexualidades nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) de Livros Didáticos Digitais de Biologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - 2015. As conclusões principais do estudo apontam que os OEDS contribuem para: o reforço de estereótipos e binarismo de gênero e sexo; a manutenção da heterossexualidade e família nuclear como o padrão válido para as vivências de sexualidade; o apagamento do papel ativo das mulheres na/da produção científica; o reforço da responsabilidade feminina na (contra) concepção, gestação, parto e cuidado/educação dos corpos dos (as) filhos (as).

Em alguns exemplos empíricos o gênero e a sexualidade foram vistos como sendo tratados de forma negligenciada e superficial, onde a sexualidade é abordada de modo a se relacionar com a reprodução, o uso do corpo com pudores e responsabilidade, temendo doenças (BONFIM, 2016).

Os trabalhos que destacam os limites dos livros didáticos, enquanto material de transposição do conhecimento, dialogam com as pesquisas que destacam a reprodução dos padrões sexistas e heteronormativos nos âmbitos do corpo e do sexo nas Ciências biológicas e também as abordagens feministas sobre o conceito de gênero.

Segundo Nucci (2018), o conjunto de estudos que forma a linha gênero e ciência problematizam a constituição das Ciências modernas em suas bases, criticando seu caráter androcêntrico, a autoridade dos cientistas, o ideal da neutralidade científica, a hierarquia dos gêneros reforçada por algumas ciências. Para a autora, as pesquisadoras denominadas feministas biólogas problematizam os conceitos de neutralidade, objetividade, verdade e realidade e disputam no campo científico a própria definição de natureza de forma localizada e delimitada.

Gênero, corpo e sexualidade

O corpo e o sexo são atravessados por relações de saber poder, não só através dos mecanismos e discursos de interdição e de repressão, mas através também da profusão de discursos científicos sobre o sexo e através das práticas de produção do sujeito moral, como nos ensinou Michel Foucault (FOUCAULT, 1993). Para Foucault (1977) como o sexo biológico é um efeito da sexualidade (dispositivo medicalizado dos séculos XVIII e XIX sobre saúde e doença), o corpo na modernidade só passa a ser sexuado após a determinação discursiva da *Scientia sexualis* que o investe de uma ideia de sexo natural ou essencial. O dispositivo histórico da sexualidade nasceu no século XVIII, quando se desenvolveram estratégias discursivas de normalização do sexo, em que um dos principais focos é o corpo da mulher, escrutinado e sistematizado no saber médico sobre a mulher histórica (ARAÚJO, 2001). O sexo, portanto, é objeto de uma construção histórica operada pela sexualidade.

Dessa forma, a sexualidade age sobre o gerenciamento dos corpos: organiza-nos socialmente e nos disciplina individualmente, regulando, inclusive, os nossos comportamentos sexuais. Nesse sentido, falar da

sexualidade é segundo Foucault (1988), seguir três eixos que a constituem: os sistemas de poder que regulam a sua prática, a formação dos discursos que a ela se referem e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. A construção da sexualidade produz, consigo, estruturas de significação que valorizam algumas identidades reconhecidas como “naturais”, enquanto exclui e coloca em condições de desigualdades o que não se submete ao estabelecido, ao normal, tratando-o como desviante ou excêntrico. Esses saberes se difundem por meio de discursos e práticas.

A produção de um conhecimento biológico binário sobre os corpos, em que há uma separação profunda entre características naturais masculinas e femininas em relação ao corpo do homem e da mulher, surgida ainda no século XIX (LAQUEUR, 2001), produzia uma noção de identidade biológica de gênero que prevaleceu até recentemente e que foi combatida pelas feministas, especialmente a partir da década de 1970, com a noção de identidade de gênero originada na dimensão cultural (NICHOLSON, 2000)⁶. Nesse sentido o “gênero” parece ter surgido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. “O ‘gênero’ sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades” (SCOTT, 1990, p. 1). A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, distinções fundamentadas em relações de poder.

6 Nicholson (2000) aponta que a crítica ao entendimento fisiológico da identidade sexual, foi incompleta em algumas abordagens quando se defende que a identidade sexual de homens e mulheres em todas as culturas preserva algumas constantes fisiológicas que embasam dimensões culturais e de personalidade, que definem o masculino e o feminino.

A consciência do eu corporificado pode ser ilustrada pelos tipos de questões teóricas ainda dos séculos XVII e XVIII, desde as teses de subordinação das mulheres aos homens pelos patriarcalistas religiosos até as perspectivas de John Locke sobre as diferenças entre os corpos masculinos e femininos. A partir do século XIX, aspectos físicos ou materiais do corpo passaram a assumir um papel de testemunhas da natureza do eu que os corpos abrigavam (NICHOLSON, 2000).

Desde os gregos até o século XVIII os órgãos sexuais femininos eram vistos como menos desenvolvidos que os masculinos, sendo, por exemplo, a vagina e o colo do útero uma versão de pênis menos desenvolvida e a menstruação não era considerada característica específica da vida das mulheres, mas sim como um exemplo de tendência ao sangramento, sendo o orifício por onde o sangue saíria não muito significativo. Era como se o sangramento fosse a expulsão de alguns nutrientes em excesso. Os homens, sendo considerados mais frios que as mulheres, eram menos propensos a terem certo tipo de sangramento. Em resumo, os órgãos, processos e fluidos que tomamos hoje como diferenciadores entre corpos masculinos e femininos eram considerados conversíveis dentro de uma “economia corporal de fluidos em geral” (LAQUEUR, 2001, p. 123) que começou a ceder diante da noção de bissexuada. A partir deste momento os órgãos começaram a ser distinguidos em termos linguísticos, como ovários e testículos. Mesmo as estruturas antes consideradas comuns como esqueleto e sistema nervoso passaram a se distinguir para homens e mulheres (LAQUEUR, 2001).

Em suma, durante do século XVIII, aconteceu a substituição de uma compreensão da mulher como versão inferior ao homem num eixo de infinitas gradações por uma na qual a relação entre mulheres e homens era

percebida em termos mais binários, e na qual o corpo era pensado como fonte desse binarismo. A consequência é nossa ideia de “Identidade sexual” — um eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado. (NICHOLSON, 2000, p. 21)

Laqueur (2001) busca testar a hipótese de que o modelo do sexo único, em que o corpo da mulher é considerado menos importante do que o corpo do homem, não desaparece, mesmo com a criação dos dois sexos durante o Iluminismo, quando o corpo da mulher se torna o oposto incomensurável do corpo do homem.

A interpretação de que existem dois corpos diferentes, radicalmente opostos, e de que as explicações para os comportamentos dos gêneros estão nesses corpos, foi uma verdade que, para se estabelecer e se tornar hegemônica, empreendeu uma luta contra outra interpretação sobre os corpos: o isomorfismo. (BENTO, 2006)

Para Haraway (2004), o conceito de gênero foi criado para combater o processo de naturalização da diferença sexual nas múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática relacionadas ao gênero tentam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais mulheres e homens são constituídos e posicionados socialmente em relações de hierarquias e antagonismos.

O conceito de gênero, como construção social da personalidade e do comportamento, mantinha intacta essa noção dominante de distinção biológica entre masculino e feminino, pois a distinção entre sexos permanecia baseada em associações biológicas (NICHOLSON, 2000). As feministas da segunda fase acabaram reconhecendo essa noção como base conceitual do sexismo, colaborando com a ideia da imutabilidade

dessas diferenças. A segunda perspectiva de gênero surge quando se percebe que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece.

Butler (2003) nega que o gênero seja um efeito do sexo (da diferença sexual), mas sim que o sexo (a ideia da diferença sexual) é na realidade um efeito das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade. Para a autora é preciso combater um conceito de gênero que pressuponha uma compulsoriedade heterossexual e seu status de verdade.

Algumas autoras como Emily Martin se dedicaram a mostrar como a construção social da diferença sexual é reproduzida ou reforçada na linguagem científica. O trabalho de Martin (1991) aponta os estereótipos de gênero escondidos na linguagem científica da Biologia, verificando que as figuras do óvulo e do esperma desenhadas nos relatos populares e científicos da Biologia reprodutiva se baseiam em estereótipos centrais da nossa definição cultural de macho e fêmea, que implicam não apenas na ideia de que os processos biológicos femininos valem menos do que seu correspondente masculino, mas também que as mulheres valem menos do que os homens.

[...] até bem recentemente o espermatozóide era descrito como “ativo”, “vigoroso” e “auto-impelido”, o que lhe permitia “atravessar a capa do óvulo” e “penetrar” o óvulo, ao qual “entregava seus genes” e onde “ativava o programa de desenvolvimento”. Por contraste, o óvulo seria passivamente “transportado” ou “varrido” através da trompa de falópio até que “assaltado”, “penetrado” e fertilizado pelo espermatozóide. (MARTIN, 1991, p. 489-490).

Na próxima parte iremos apresentar algumas imagens presentes nos livros didáticos que ilustram visões

de masculino e feminino, dominantes na Biologia contemporânea. Como procedimento metodológico, está sendo utilizada a análise de conteúdo de imagens e textos presentes nos livros didáticos, segundo Bardin (1977). Se entendermos a imagem como um texto (um discurso), elas podem se tornar um recurso produtivo que reafirma, amplia e/ou fixa os enunciados escritos ou atuam como outro texto. Consideramos que é produtiva a combinação entre texto escrito e imagens, entre o dizível e o visível. Portanto:

Compreendemos que a imagem designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece. (JOLY, 2007, p. 13)

Para a análise das imagens foram seguidas as seguintes etapas:

- Pré-investigação das imagens contidas em todas as obras, observando com maior atenção os capítulos relacionados à reprodução, corpo humano e evolução, que por sua vez, são áreas de interesse da pesquisa;
- Escolha das imagens a serem problematizadas e prévia análise delas;
- Criação das categorias de análise para a problematização dos dados.

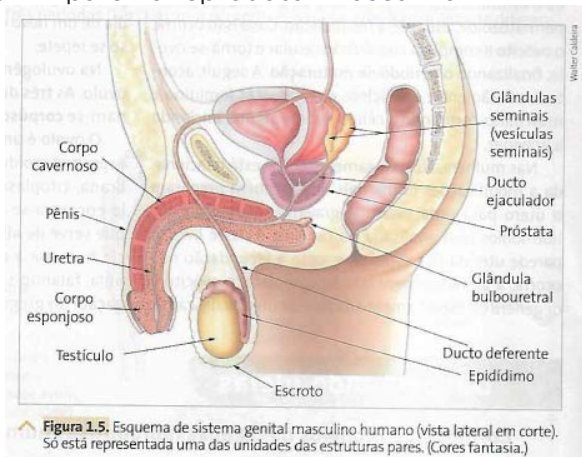
Resultados

Esta seção está dividida em subseções, nomeadas de acordo com os grupos de imagens gerados através das observações: A- Órgãos genitais; B- Uso de preservativos; C- Representações visuais de gênero.

A- Órgãos genitais e reprodução

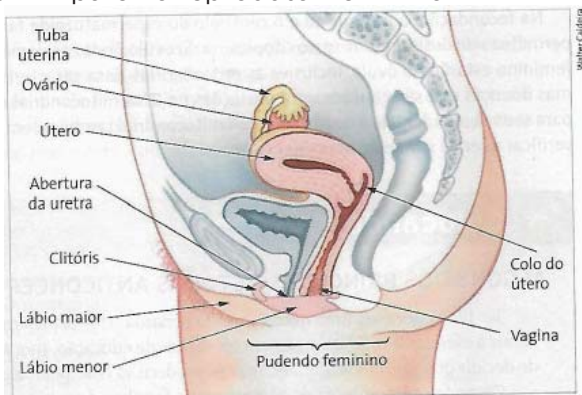
A importância das representações dos órgãos genitais se dá porque é através deles que a Biologia localiza a diferenciação binária homem/mulher. Neste sentido, buscou-se identificar como os órgãos genitais, feminino e masculino, estão sendo representados nos livros didáticos de Biologia. Segundo o PCN (BRASIL, 1998,

Figura 01: Aparelho reprodutor masculino



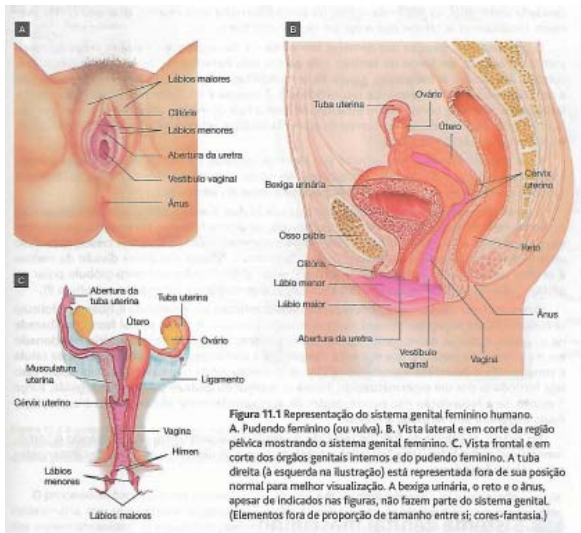
Fonte: LOPES; ROSSO (2016, p. 16).

Figura 02: Aparelho reprodutor feminino



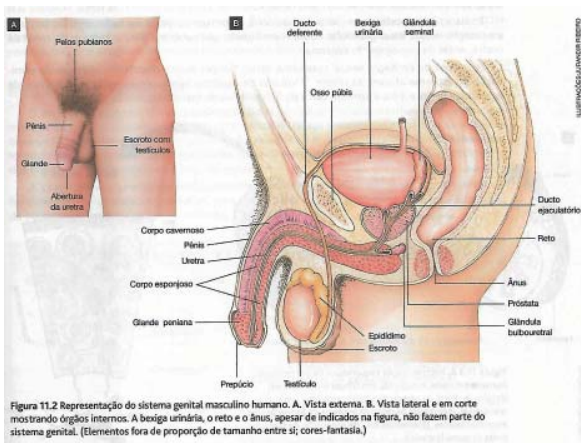
Fonte: LOPES; ROSSO (2016, p. 17).

Figura 03: Aparelho genital feminino



Fonte:AMABIS; MARTHO (2016, p. 201).

Figura 04: Aparelho genital masculino



Fonte:AMABIS; MARTHO (2016, p. 201).

p. 320) “a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la em cada indivíduo” são conteúdos que deveriam ser

trabalhados com os alunos. Para desenvolver tal trabalho, de maneira eficaz, espera-se que os livros didáticos apresentem os órgãos genitais externos, já que o estudo deles também faz parte da compreensão referente à sexualidade e à reprodução.

Observou-se que em quase todas as obras, como nas Figuras de 01 a 04, os sistemas genitais são colocados de forma ilustrativa, em um corpo seccionado, sendo esta uma representação de um corpo bem diferente do real. Ocorre que essa representação do órgão genital, em corpo seccionado, reforça de certa forma a fragmentação dos corpos, dos sistemas e dos órgãos, distanciando as imagens de uma associação mais imediata ao corpo humano. Além disso, os corpos presentes nos livros são corpos assépticos, padronizados, que não apresentam a diversidade dos corpos existentes na vida social. O corpo é majoritariamente representado como um corpo branco, e as mulheres estão representadas por órgãos genitais em cor de rosa, os órgãos genitais são brancos ou cor de rosa, sem pelos, com traços totalmente distorcidos da realidade.

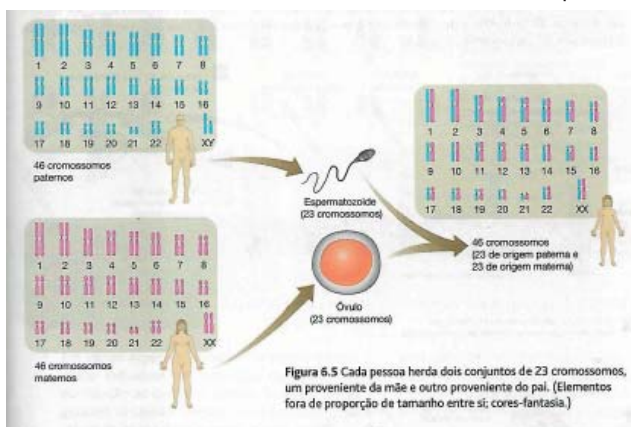
A alta presença de imagens dos órgãos genitais externos, em corpo humano seccionado, revela o modelo educacional estabelecido na abordagem do tema, que direciona o estudante a não associar o corpo humano como um único organismo, já que separa os sistemas, fragmenta os órgãos e os isola em determinadas funções. Além disso, a diferença entre os aparelhos reprodutores masculino e feminino é majoritariamente representada de forma binária, sendo raro o espaço destinado a falar sobre o hermafrodita. A vagina por sua vez, é representada como o orifício por onde entra o pênis durante o ato sexual, ou por onde é realizado o parto. A vagina é desta forma diretamente vinculada

ao ato sexual heterossexual. É o caso dos seguintes trechos:

Vagina, *estrutura que recebe o pênis durante a relação sexual* e serve de canal de saída para o fluxo menstrual e para o bebê no momento do parto natural. A abertura da vagina para o exterior do corpo é circundada por uma membrana denominada hímen, geralmente rompida na primeira relação sexual da mulher. (Coleção C; Volume 3; **Fonte:** LOPES; ROSSO, 2016, p. 16) (*grifo nosso*)

Vagina é um canal que comunica o pudendo com o útero. Por isso, o fluxo menstrual e o nascimento do bebê no parto natural ocorrem através desse canal. *Com estímulo sexual, algumas glândulas secretam um líquido, e a parede muscular da vagina se dilata e acomoda o pênis.* Sua abertura é recoberta em parte por uma membrana perfurada chamada hímen, que geralmente se rompe na primeira relação sexual. (Coleção D, Volume 2; **Fonte:** THOMPSON; RIOS, 2016, p.41) (*grifo nosso*)

Figura 05: Cromossomos herdados maternos e paternos



Fonte:AMABIS; MARTHO (2016, p. 107).

Outras imagens do livro didático optam pelas cores rosa e azul para representar determinados processos e

suas diferenças entre homens e mulheres, como representado nas Figuras 05 e 06.

Figura 06: Ovulogênese

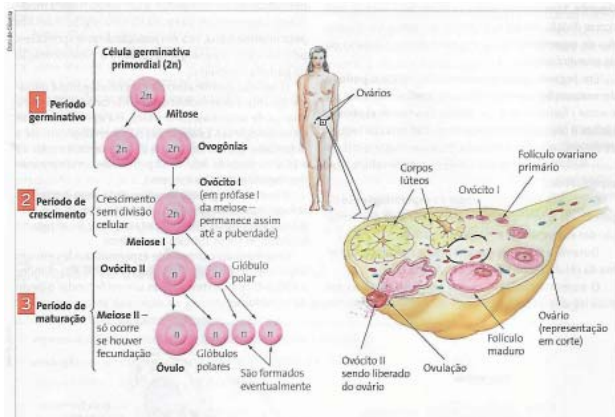


Figura 1.4. Esquema da ovulogênese. No ovário, cada ovócito está contido em um folículo, chamado folículo ovariano (ou folículo de Graaf). A cada ciclo menstrual, um desses folículos inicia a maturação, formando o ovócito II (diâmetro $\approx 0,1$ mm). O folículo, depois que eliminou o ovócito II, transforma-se no corpo lúteo (ou corpo amarelo), que secreta hormônios relacionados ao ciclo menstrual. Depois, o corpo lúteo regride. Todo esse processo é controlado por hormônios, como estrogênio, progesterona e outros, que serão comentados no capítulo 4 deste livro. [Elementos representados em diferentes escalas; cores fantasia.]

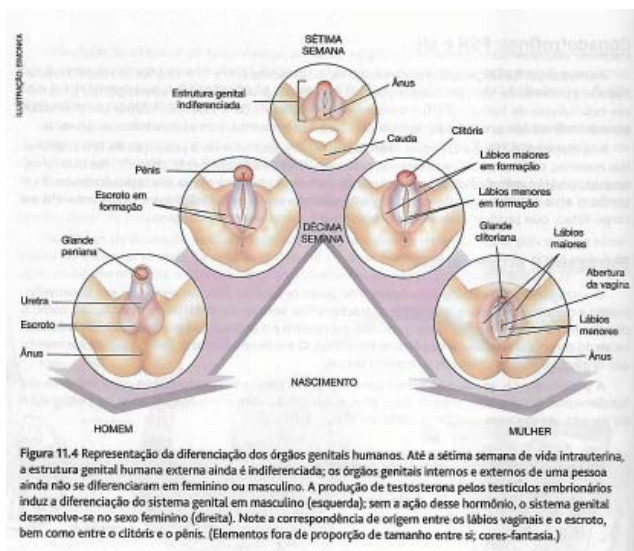
Fonte: AMABIS; MARTHO (2016, p. 107).

Como observamos na literatura, os adolescentes estarão em contato com uma abordagem biológica que vê no sexo a distinção entre o masculino e o feminino, de forma a-histórica e binária. Além disto, ao apresentar majoritariamente representações da sexualidade dominante (branca e heterossexual), um espaço bastante marginal nos livros é dado à sexualidade minoritária (não branca e não heterossexual). Além disso, observou-se a representação das cores rosa e azul para representar o feminino e masculino, respectivamente, reforçando assim o estereótipo de gênero.

A distância entre os corpos dos/as jovens do ensino médio, que tem experiências de gênero, de raça, contextualizadas, diversas e não estáveis, com o corpo representado sem marcas, sem cores expressivas ou

verdadeiras, descontextualizados, tem implicações para a visão de corpo e sexo destes/as jovens que, no entanto, não serão tratadas neste texto.

Figura 07: Representação da diferenciação dos órgãos genitais humanos



Fonte: AMABIS; MARTHO (2016, p. 206).

Na Figura 07, chama a atenção o conteúdo da descrição da imagem, que diz o seguinte: “A produção de **testosterona** pelos testículos embrionários induz a diferenciação do sistema genital em masculino; **sem a ação desse hormônio, o sistema genital desenvolve-se no sexo feminino**”. Aqui se destaca a ideia de que tudo que é “feminino” é resultado da falta de algum componente “masculino” como foi problematizado por Schienbinger (2001). A mesma informação poderia ser apresentada destacando que é a produção de estrogênio e progesterona, a grande impulsionadora da produção das características da genitália feminina.

Os hormônios, acima analisados, são colocados portanto, como uma determinação biológica sobre o desenvolvimento das dicotomias entre o feminino e o masculino, desconsiderando assim a existência de indivíduos que fogem da “normalidade” apresentada nos livros, como no caso dos intersexo (que nascem com uma anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de sexo feminino e masculino), e também os transexuais (sujeitos com a identidade de gênero diferente daquela atribuída no nascimento em função das características genitais). Quando essas narrativas aparecem no texto, são apresentadas de forma periférica, como exceção ao corpo normatizado.

Vejamos alguns trechos que demonstram isso:

O tipo de sistema genital define o sexo biológico do organismo: *macho ou fêmea*. Em casos raros, pode ocorrer um desenvolvimento intermediário, que resulta no hermafroditismo. (**Coleção D; Volume 1; Fonte:** THOMPSON; RIOS, 2016, p. 179) (*grifo nosso*)

Até a sétima semana de vida intra-uterina, a estrutura genital humana externa ainda é indiferenciada; os órgãos sexuais internos e externos do feto ainda não se diferenciaram em *feminino* ou *masculino*. A produção de testosterona pelos testículos embrionários induz a diferenciação da genitália em *masculina*; na ausência desse hormônio, a genitália desenvolve-se no sexo *feminino*. (**Coleção B; Volume 2; p. 452; Fonte:** AMABIS; MARTHO, 2016, p. 452) (*grifo nosso*)

Os intersexo são tratados como exceção às posições biologicamente binárias de macho e fêmea. Os trechos apresentam uma distância abissal entre a Biologia (aquela de todos os animais) e a sociedade (aquela que define gênero).

Macedo (2005, p. 134), destaca que nos livros didáticos o “esquartejamento dos corpos e a valorização

dos diversos órgãos que se destacam em carapaças apenas insinuadas”. Além disso, esse modelo “manequim”, de corpo reto, frio, pálido - estratégia utilizada muitas vezes para representar os corpos humanos em livros didáticos -, contraria os referenciais contidos no PCN, quando este documento conceitua o que é corpo, no sentido de orientar como este poderia ser abordado na escola: “o corpo é concebido como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo.” (BRASIL, 1998, p. 317). Portanto, os livros didáticos deveriam ser compostos por imagens que os estudantes possam se reconhecer como sujeito sexual, com órgãos sexuais.

B- Uso de preservativos

Nesta seção, buscou-se analisar as imagens presentes dos preservativos nos livros didáticos. Em geral, são demonstradas nas obras analisadas, figuras que representam a pílula, a minipílula, injeções, implantes, adesivos e Dispositivo Intrauterino (DIU), métodos químicos e físicos utilizados pelo ser humano para evitar a gravidez e DSTs. Chama a atenção, a predominância de ilustrações demonstrando apenas como se utiliza a camisinha masculina. Tal fato nos remete à naturalização do masculino como o mais importante e o mais urgente a ser falado. O destaque dado ao preservativo masculino, em detrimento do preservativo feminino, legitima e reforça a escolha deste método contraceptivo como prioritário dentro ou fora dos contextos das políticas públicas de saúde, o que demonstra uma assimetria de poder de escolha do uso pelos homens. Trata-se de um tópico de interesse das políticas de saúde já que ambos

métodos, além de evitar a gravidez, evitam o contágio com inúmeras doenças sexualmente transmissíveis.

Apenas uma unidade da Coleção G-V1, as figuras demonstram o preservativo masculino (Figura 08) e o feminino (Figura 09), ainda assim representados em corpos seccionados, além da demonstração de como utilizar cada um deles. Isso nos mostra que existem livros que demonstram uma preocupação em desnaturalizar o masculino como o mais importante e evidente.

Figura 08: Representação da utilização do preservativo masculino



Fonte: OGO; GODOY (2016, p. 235).

Figura 09: Representação da utilização do preservativo feminino

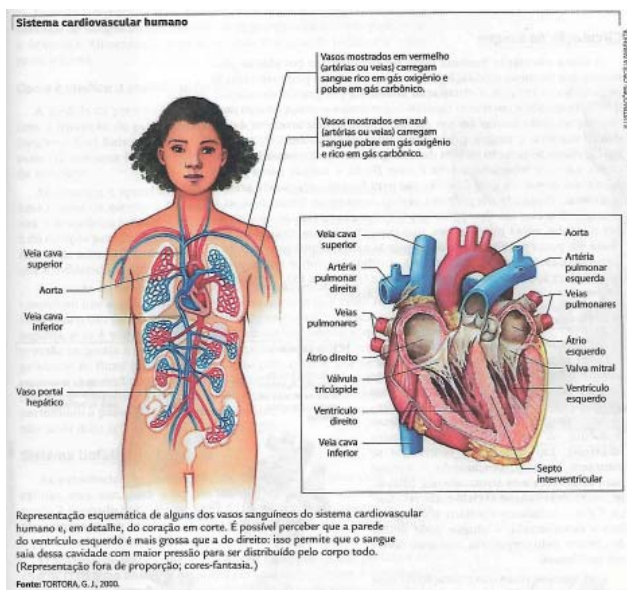


Fonte: OGO; GODOY (2016, p. 236).

C- Representações de gênero

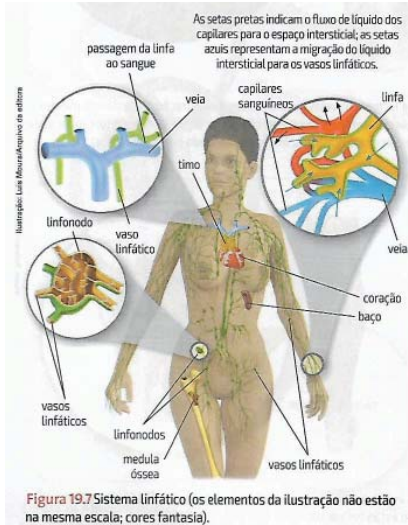
Na análise das representações de gênero, buscou-se identificar como as imagens relacionadas a homens e a mulheres estão sendo dispostas nos livros didáticos. A preocupação em utilizar exemplos tanto de mulheres quanto de homens para demonstrar o funcionamento do corpo humano, é relevante visto que a ideia de que o corpo do homem é o único instrumento passível de análise e de maior importância foi tida como a realidade por muito tempo. Ainda assim, foi possível perceber que na maioria das obras, que as explicações sobre o funcionamento do corpo humano, apresentam representações masculinas sobre o corpo humano, e quando femininas, os corpos são, em geral, apresentados sem a genitália, como nas Figuras 10 e 11.

Figura 10: Representação esquemática dos vasos sanguíneos



Fonte: THOMPSON; RIOS (2016, p. 163).

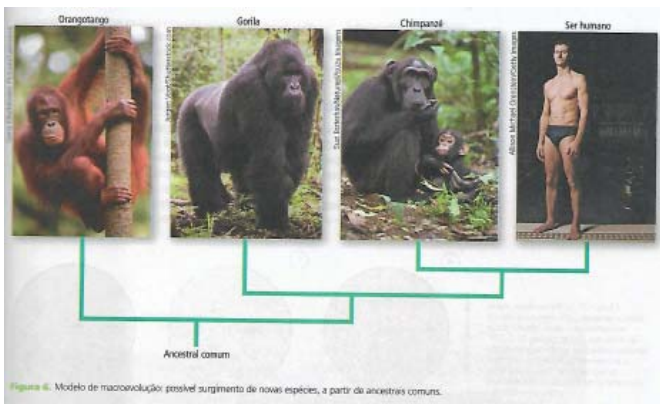
Figura 11: Representação do sistema linfático



Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA (2016, p. 244).

Os livros de Biologia geralmente trazem em seu conteúdo a História da evolução humana, mostrando as etapas pelas quais passamos desde nossos ancestrais

Figura 12: Macroevolução- possível surgimento de novas espécies



Fonte: FAVARETTO (2016, p. 269).

evidências de que Lucy teria um parceiro. As imagens reforçam a naturalização dos padrões da família e da heterossexualidade.

Figura 14: Reconstituição de Lucy e Lucien



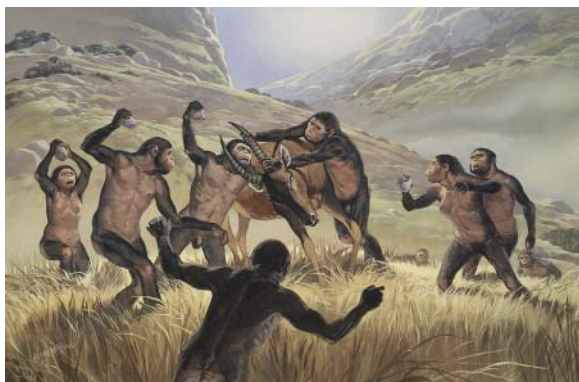
Fonte: OGO; GODOY (2016, p. 153).

Figura 15: Reconstituição de Lucy e Lucien



Fonte: OGO; GODOY (2016, p. 153).

Figura 16: Representação artística de um grupo de *Homo habilis* em uma caçada



Fonte: AMABIS; MARTHO (2016, p. 174).

Apesar de ser comum a representação dos homens como modelos de ancestral nas obras, em algumas figuras há inserção de imagens das ancestrais fêmeas (mesmo que quase sempre acompanhadas de ancestrais machos e supostamente seus parceiros), como representado nas figuras acima. Estas imagens são exceções, pois boa parte das obras destaca apenas os ancestrais machos, retratados como aqueles que desenvolvem os trabalhos mais árduos como a caça, ou então seriam eles os únicos modelos para análise.

A Figura 16, chama atenção pelo fato de ancestrais fêmeas participarem da caça, embora a teoria evolucionista seja nitidamente focada sobre o macho, assim como afirma Pinho (2009). A figura reconfigura a hipótese da autora sobre a explicação do ambiente social, a partir da evolução biológica (o homem caçador e a mulher coletora). Como afirma Harding (1996), ancorada em Longino e Doell, é pressuposto que somente os machos usassem ferramentas, que por sua vez favoreceram o avanço evolutivo da espécie humana em

relação aos primatas. Schienbinger (2001, p. 258), também concorda que a teoria evolucionista é focada sobre o macho, complementando que há impressão de que “os homens evoluíram pela caça, enquanto as mulheres sedentárias seguiam, de perto coletando e dando à luz” (SCHIENBINGER, 2001, p. 258). Harding (1996), afirma ainda que o viés androcêntrico que se configura na hipótese do homem caçador, contraria a interpretação de dados e evidências, pois as ferramentas não podem, de fato, serem consideradas manipuláveis exclusivamente por machos, mas são inerentes à sobrevivência de qualquer indivíduo.

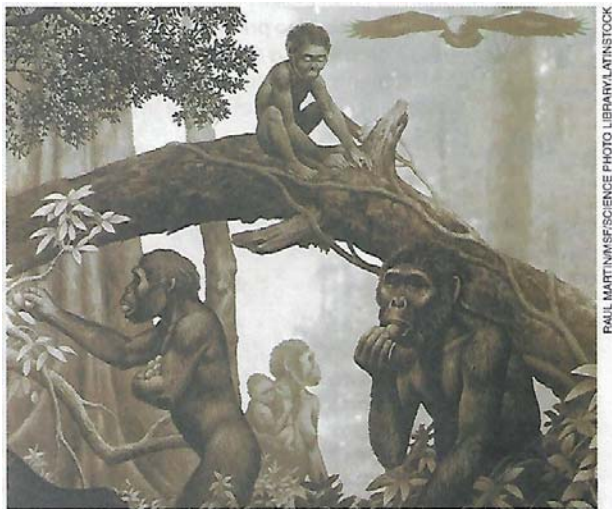
Em algumas obras há uma maior sensibilidade para a incorporação das críticas feministas sobre a representação histórica de homens e mulheres pela Biologia. Na maioria das coleções as ancestrais do sexo feminino aparecem, embora representadas majoritariamente no âmbito do cuidado. As imagens seguintes, Figuras 17 e 18, demonstram que apesar de dar destaque e visibilidade a uma ancestral (no caso da primeira), e demonstrar a presença de outra (na segunda), percebe-se que ao serem demonstradas cuidando de seus filhotes, pode-se inferir a ligação biológica do cuidado como dever da mulher, reforçando os estereótipos de gênero, onde a mulher é responsável pelo cuidado, pelos afazeres domésticos e pelo cuidado dos filhos, enquanto é do homem a tarefa do trabalho braçal, deixando de ser também responsabilizado pelo cuidado da prole por exemplo. Muitas obras introduziram alguma discussão sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, embora quase sempre em atividades complementares ou ao final dos capítulos, demonstrando ser esta uma inserção tímida e por vezes protocolar para atender as exigências do edital do PNLD.

Figura 17: Representação de *Australopithecus afarensis* com o filhote



Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA (2016, p. 161).

Figura 18: Representação artística de cenário de savana arbórea com um grupo de australopitecos



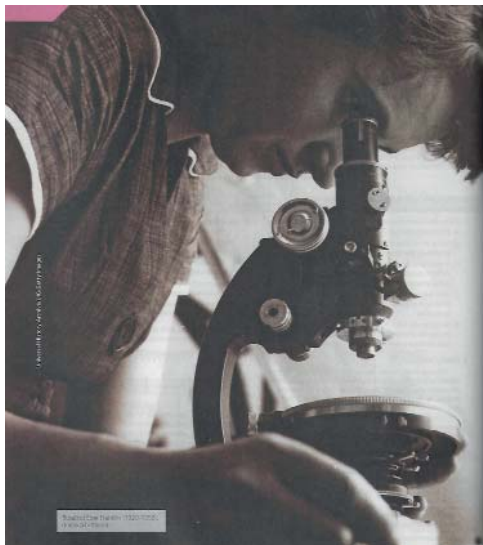
Fonte: AMABIS; MARTHO (2016, p. 173).

O PCN orienta abordar gênero de forma contextualizada, relacionando o que se discute na escola, com as representatividades familiares. Em uma passagem, o documento justifica os motivos de trabalhar diferentes formas de relação de gênero:

Muitas mudanças na esfera doméstica refletem mudanças nas relações de gênero, mostrando a mulher menos confinada ao lar, o homem mais comprometido na esfera doméstica e na paternidade, o que acaba gerando novas configurações familiares e a revisão de papéis sexuais (BRASIL, 1998, p. 304).

O papel da mulher na sociedade contemporânea foi apresentado através de assuntos como violência doméstica, mercado de trabalho e educação, violência obstétrica, representação da mulher na mídia, assédio e violência sexual. Tais discussões podem permitir a inserção da problematização dos assuntos que se referem às mulheres, problematizações que tem aparecido recentemente nos currículos e nos livros didáticos. Nos livros analisados são retratadas pessoas do gênero feminino ocupando cargos considerados importantes na sociedade como médicas, dentistas, engenheiras, cientistas e professoras e realizando esportes de alto rendimento. Trata-se de um avanço se comparamos com os resultados de trabalhos anteriores, como por exemplo, o da pesquisadora Pinho (2009), ao abordar a questão da sub-representação de mulheres na ciência nas obras trabalhadas por ela. Para a autora, a escassa presença de mulheres cientistas nos livros didáticos pode contribuir para que meninas se sintam desestimuladas a prosseguirem em carreiras científicas, além de reforçar a reprodução de estereótipos de papéis masculinos e femininos. Portanto, a realidade dos livros objetos de estudo desta pesquisa, em relação a representação das mulheres cientistas e outras profissionais, Figuras 19 e 20, podem trazer resultados positivos.

Figura 19: Fotografia de Rosalind Franklin



Fonte: FAVARETTO (2016, p. 232).

Figura 20: Motorista de ônibus, exercendo profissão tipicamente masculina



Motorista de ônibus. Aproveite para questionar as entrevistadas se conhecem outros casos de mulheres que exercem profissões consideradas tipicamente masculinas.

Fonte: CATANI et al. (2016, p. 287).

Considerações finais

Este trabalho apresenta alguns resultados provisórios sobre as representações de gênero, corpo e sexualidade nos livros didáticos de Biologia do PNLD adotados nas escolas de Viçosa. Identificamos que os corpos, nas imagens dos livros, são apresentados de maneira estável e a-histórico, reforçando a tese binária dos sexos de Laqueur (2001). Também apresentamos pelo menos uma Figura em que o corpo feminino é apresentado como subtração ou diferenciação do corpo masculino.

Também identificamos estereótipos de gênero, representados nas Figuras da evolução humana e reprodução, onde são apresentadas mulheres no contexto da família heterossexual e no cuidado das crianças, bem como na apresentação de cores, onde as representações de feminino são destacadas com a cor rosa e de masculino com a cor azul.

Quanto aos temas reprodução e ato sexual as Figuras privilegiam os métodos contraceptivos. A “camisinha masculina” ganha destaque e quase nada se encontra sobre a “camisinha feminina”. O papel das mulheres na sociedade contemporânea é mobilizado em algumas obras, como forma de dar destaque à discussão de gênero, no entanto são temas apresentados de maneira isolada, sem conexão interdisciplinar com as temáticas apresentadas no livro e geralmente nas páginas finais de algum capítulo. A discussão de gênero como uma condição situada pelas variadas tramas possíveis entre o biológico e social, ainda é uma quimera nos livros didáticos.

Referências

ALVES, LUISA DE LEMOS. **Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970 – 1999)**. 2016, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016..

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna**: Amabis & Martho, volumes 1, 2 e 3. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Editora Garamond, 2006.

BONFIM, Cricia Tainã Cerqueira. **Representações imagéticas da sexualidade em livros didáticos de ciências do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do recôncavo da Bahia. Cruz das Almas – BA, 2016.

BOTON, Jaiane de Moraes. **O processo de escolha do livro didático por professores: a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas - Programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde, RS, 2014

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: Biologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 92 p.

CASTRO, M.G; ABRAMOVAY, M; SILVA, L. B. S. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia Hoje**. v.3. Genética, evolução e ecologia. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

FAVARETTO, José Arnaldo. **Biologia unidade e diversidade**. 3º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1977.

HARDING, Sandra. Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? In KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E, (eds.), **Feminism & Science**. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 235-248.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, Campinas, nº. 22, 2004, p. 201-246.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Ruy Oliveira. Lisboa: Ed. 70, 2007.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2001.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia Hoje**. v.2. Os seres vivos. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia Hoje**. v.3. Genética, evolução e ecologia. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sérgio. **Bio**. volume 3. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTIN, Emily. The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Role. **Signs**, v.16, n.3, 1991 - Spring.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Florianópolis, **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 14 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

NUCCI, Marina Fisher. Crítica feminista à ciência: das 'feministas biólogas' ao caso das 'neurofeministas'. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 26, v. 1, janeiro/abril, 2018.

OGO, Marcela Yaemi; GODOY, Leandro Pereira de. **#Contato biologia**, 1º ano; 3º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em biologia no ensino médio**: uma análise de livros didáticos e discurso docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

PIRES, Mayara Cristina de Oliveira. **Corpos, gêneros e sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de Biologia PNLD/2015**. 2017, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

POLONI, Josiane Alves. **Concepções de gênero, sexualidade de corpo apresentadas nos livros didáticos de Ciências de Carlos Barros (1980- 1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017. 207f. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

ROSA, Ana Cristina. **Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de ciências**: um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Uberaba. Instituição de Ensino: Universidade de Uberaba , 2016.

REIS, Hellen José Daiane Alves. **O corpo humano é...: discursos sobre o corpo em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental de escolas municipais de São Luís MA**. Dissertação (Mestrado) 2017. 207f. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática /ccet, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. Florianópolis, **Revista Estudos Feministas**. n. 1, p. 12 - 21, 2001.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, 2010, 201 f. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 263-280.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fizer. São Paulo: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, n.º 16, 1990, p. 5-22.

THOMPSON, Miguel; RIOS, Eloci Peres. **Conexões com a Biologia**, volumes 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Parte III:

Tecnologias na Educação

- CAPÍTULO 10 -

“NÃO É TUDO QUE SE FAZ NUMA ESCOLA QUE PODE SER POSTADO”: A IMPORTÂNCIA DE VER E SER VISTO NO FACEBOOK

Rita Alice de Carvalho Lopes¹
Heloísa Raimunda Herneck²

O Facebook e a importância de ver e ser visto

Figura 01: Print Screen da página inicial do site Facebook



Fonte: <http://www.facebook.com>

O Facebook é um espaço virtual que permite a ampliação das relações pessoais, afetivas e profissionais entre participantes do mundo todo, como é mostrado na imagem retirada do próprio site. Este foi lançado em 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e alguns amigos nos Estados Unidos, com o propósito

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora na rede estadual de Minas Gerais - Escola Estadual Caetano Marinho. Supervisora Pedagógica - Prefeitura Municipal de Rio Doce (MG). E-mail: rita.carvalho@lupes@gmail.com.

2 Professora e pesquisadora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: hherneck@gmail.com.

de criar um espaço em que as pessoas pudessem se encontrar, compartilhar ideias e fotografias.

No início, a rede era apenas para os estudantes da universidade de *Harvard*, onde Mark e seus amigos estudavam. Mas, em poucos meses, estudantes de outras universidades americanas se conectaram por meio dessa rede. Com a sua expansão, em 2009, o *Facebook* foi considerado a rede social mais popular do mundo, de acordo com Christian Kreutz (2009). Segundo Lucia Amante (2014), o *Facebook* possui diversas funções, e uma delas é expressar a identidade de seus usuários:

O *Facebook* permite a autoexpressão através do perfil, ao mesmo tempo em que favorece múltiplas oportunidades para compartilhar informações sobre a própria cultura, gostos, redes de amizade, filiação política, e outros aspectos que contribuem para a construção quer da identidade, quer das relações com os outros, desempenhando um papel importante em manter e desenvolver o capital social, podendo ainda ter reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal (AMANTE, 2014, p. 40).

Nesta rede de autoexpressão, conforme Amante (2014), os/as usuários/as podem criar um perfil pessoal, fazer amigos e trocar informações por meio de mensagens. O/a participante também tem a opção de entrar em grupos de interesses organizados por empresas, faculdades, escolas e até mesmo entre os próprios usuários. Por permitir a criação de perfis profissionais e de diferentes grupos, diversos participantes se organizam virtualmente para discutirem assuntos em comum.

As redes sociais acabam fazendo trabalho facilitador da sociabilidade e das relações entre seus usuários que se conectam por se conhecerem e/ou, por terem

afinidades em algumas temáticas. Por mais que os sujeitos não se conheçam, as redes facilitam a criação de laços entre as pessoas.

Esses laços, segundo Mark Granovetter (*apud* KAUFMAN, 2012) podem ser considerados como “Fortes” ou “Fracos”. Nas relações de “Laços Fortes”, as pessoas que se conectam geralmente participam de um mesmo círculo social e têm características em comum. “As dinâmicas geradas nessas interações não se estendem além dos *clusters*³. Por isso mesmo, nas referidas redes, procuramos referências para a tomada de decisão; são relações com alto nível de credibilidade e influência” (KAUFMAN, 2012, p. 208). De acordo com Lucia Santaella (2013), os laços fortes acontecem de forma *on-line* e *off-line*.

Já nas relações de “Laços Fracos” criadas nas redes, Santaella (2013) diz que as conexões são tênues. Elas podem se refazer e se desfazer a qualquer momento. Mas, de acordo com Dora Kaufman (2012), esses “Laços Fracos”, mesmo que delicados, são importantes para nos conectarmos com grupos novos e diferentes da nossa convivência.

“Laços Fracos” são vitais para a integração dos indivíduos à sociedade, e os sistemas sociais carentes de “Laços Fracos” serão fragmentados e incoerentes, novas ideias vão se espalhar lentamente, esforços científicos ficarão em desvantagem, e subgrupos separados por raça, etnia, geografia ou outras características terão dificuldade em chegar a um *modus vivendi* (KAUFMAN, 2012, p. 208).

Além da criação de “Laços Fortes” e “Fracos” nas redes sociais, com o *Facebook* as pessoas fazem a

³ *Clusters* são grupos de nós muito conectados. Em termos de redes sociais, os *clusters* são considerados grupos sociais coesos. Eles são unidos a outros grupos através de laços individuais de seus membros (RECUERO, 2003, p. 4).

auto exposição, publicam fotos e vídeos pessoais e acabam fazendo do seu perfil uma extensão das suas vidas, em que é importante ver e ser visto.

Foi nesse sentido que fomos despertadas a acompanhar, mapear e pesquisar um grupo virtual, formado para a interação entre professores/as de uma rede municipal de ensino, o grupo “Educação Municipal em Rede – Ponte Nova⁴”, para compreender quais são os usos que fazem dessa rede enquanto docentes.

O grupo virtual no *Facebook* “Educação Municipal em Rede – Ponte Nova”, em 2015 era composto por 629 membros. Entre eles/elas professores/as e funcionários/as da rede municipal de Ponte Nova. Esse grupo era administrado por Júlia⁵, pelo prefeito da gestão 2013-2016, e algumas funcionárias da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova (SEMED) que reconhecem e convidam para participar os sujeitos que possuem vínculo com a rede municipal da cidade.

Para realizar a pesquisa, nos inserimos no grupo, logo após explicar à SEMED os nossos objetivos. E por dois meses (agosto e setembro), acompanhamos o grupo e fizemos prints das postagens do *Facebook*⁶. Sentimos necessidade de uma entrevista com a Secretária de Educação e decidimos pelo recorte de acompanhar as postagens de uma escola (aquela escola que mais postava atividades no grupo *Facebook*), bem como realizar observações com o cotidiano da mesma e entrevistas com professoras.

4 Utilizaremos o nome original do grupo, bem como da escola pesquisada uma vez que tivemos autorização para a pesquisa, e aprovação do Conselho de Ética da Universidade Federal de Viçosa, porém o nome das participantes da pesquisa será fictício.

5 Nome fictício da Secretária de Educação do Município no período de produção dos dados.

6 Na impossibilidade de trabalhar com todas as postagens, optamos por aquelas que nos chamaram mais a atenção, seja pela temática, seja por um maior número de curtidas.

Assim, apresentaremos os dados produzidos juntamente à discussão teórica. Seguiremos a mesma ordem de realização da pesquisa, a saber: o seguir o grupo social virtual *Facebook*, já trazendo questões da entrevista com a Secretária de Educação que nos ajudou a compreender as postagens das quais fizemos *prints*. A seguir, os dados produzidos no interior da escola, e alguns excertos das entrevistas realizadas com a diretora e com as três professoras da escola e, por fim, algumas conclusões.

O grupo social virtual *Facebook* e suas regras

Segundo Suelly Fragoso, Raquel Recuero e Adriana Amaral (2011, p. 115), quando focamos em determinado grupo numa rede virtual, estamos analisando a sua estrutura. “De um lado estão os nós (ou nodos); de outro, as arestas ou conexões”. “Nessa concepção, os sujeitos da pesquisa que se representam nas redes virtuais são os nós, e as conexões são os aspectos mais plurais que acontecem nessas redes”. O exemplo dessas conexões são as estratégias que os sujeitos fazem quando se associam e se filiam ao *Facebook*, cumprindo as regras impostas pelo *site* e utilizando de táticas que eles/elas praticam para se manterem interagidos/as em rede com seus contatos.

No caso do grupo “Educação Municipal em Rede – Ponte Nova”, a sua criação pela SEMED em 2014, trouxe junto normas de uso pelos participantes do grupo, sendo uma delas: toda postagem de professores ou escolas deveriam antes serem enviadas à Secretaria de Educação. Esta fazia a seleção e correção antes das postagens, como ela mesma afirma em entrevista:

O objetivo do grupo, segundo Julia:

Era principalmente esse... trocar experiências e divulgar também. Porque nós somos uma geração muito modesta, que a gente ainda não valorizava isso, tipo mostrar as coisas, de fazer as coisas serem visíveis. E hoje isso é fundamental. Isso cria confiança e credibilidade dos pais junto à instituição. Isso numa instituição incentiva a outra...

Elas postam lá e mandavam pra gente. Por que mandavam pra gente?... Porque ele não é aberto. Porque como ele tem somente essa característica positiva de incentivar, divulgar e trocar experiências. Se você faz aberto, você tá suscetível a interferências de desafeitos políticos. Mesmo familiares. Naquele dia aconteceu um probleminha com a criança, a mãe tá chateada. Aí às vezes a escola posta lá uma coisa maravilhosa ... Não é que a gente não quer aceitar críticas, a gente aceita e tem o sistema de atendimento à população educacional.

Teve resistência. No início a gente tinha resistência... “gente, vocês têm que mandar, vocês não estão mandando”. Aí mandava recadinho assim separado pra quem não tava mandando. Então teve que fazer um trabalho de sensibilização muito grande no início. E até hoje tem pessoas muito resistentes. Unidades escolares muito resistentes [...]. Depois nós passamos uma fase de ensiná-las a fazer o crivo. O que eu devo postar ou não. Não é se tá feio ou se tá errado. Não é isso. Mas o que que eu devo... Não é tudo que se faz numa escola que... Uma vez que você tá querendo socializar, é uma coisa que tem que vir a acrescentar. A gente teve essa fase também de correção, de cuidado, de qualidade de foto, de ortografia dos textos.

Diante as preocupações de Júlia e a sua necessidade de aprovar ou não o que deveria ser postado, pois como ela mesma disse: “Não é tudo que se faz numa escola que...”, “junto a resistência dos/as docentes em enviar seus trabalhos para possíveis postagens, nos perguntamos se o grupo não era mais instrumento de controle e vigilância das práticas docentes, bem como

propaganda do ‘belo’ das práticas escolares? O que não poderia ser mostrado? Serão os movimentos cotidianos?”

A importância de mostrar o belo na internet remete aqui às máquinas de ver, no caso, as redes sociais virtuais. E, nessas máquinas, o eu-imagem deve ser reativo ao olhar do outro. Sua autenticidade não mais se esconde por trás de signos a interpretar, mas se constitui no ato mesmo de se fazer ver pelo outro (BRUNO, 2013, p. 69).

Conversando com Júlia a respeito da prática de vigiar e ser vigiada nas redes virtuais, ela me relatou quando isso acontece com ela. Principalmente por ela ser a mediadora e administradora do grupo “Educação Municipal em Rede – PN”, onde se encontram centenas de funcionários da prefeitura.

Eu sempre falo com as meninas: “Eu posso postar qualquer hora. Que é o meu trabalho, eu sou administradora do grupo. Vocês não!”. Porque o pai pode olhar e falar: “Não, pera aí... essa professora do meu filho tá no horário da aula. Como ela pode tá postando?”. Então, sim. É vigilância e controle, sim.... Quando a gente vai a congressos, por exemplo. Ninguém é de ferro! Você fica no congresso de 8:00 às 18:00. Aí se você resolve ir no hotel, tomar um banho e sair... e posta uma foto no *shopping* pra você ver... “Ah... lá, tá passeando com dinheiro público”. Não sabe que você passou um dia inteiro estudando, por exemplo. Então a gente tem que ter um cuidado danado... Pra mim, a parte mais negativa da rede social é essa (Júlia).

Pela fala de Júlia, é possível notar que a vigilância sofrida por ela em rede não é vista como algo positivo. Muitas vezes, ela toma cuidado e pensa antes de fazer qualquer publicação no *Facebook*, já que é uma pessoa pública e pode estar sendo “observada”, tanto por seus superiores quanto pelos funcionários da Secretaria que

ela administra. Cuidado que ela também tem com as postagens na página do grupo. Pela preocupação que Júlia demonstrava enquanto falava do grupo sobre as boas postagens, nos questionamos qual seria o propósito dela em se preocupar tanto em mostrar nas redes virtuais o trabalho da rede municipal, já que esta era pública e não dependia de propaganda para atrair mais alunos e, conseqüentemente, mais valores de mensalidades. Júlia traz em sua fala ainda a questão da auto-vigilância. Também alega a importância de mostrar o comprometimento com o que é público e que existe qualidade no ensino municipal da região. Mas, ao passar pelo crivo da Secretária de Educação, tudo que deve ser postado e sendo descartado o que não deve, estará a rede municipal mostrando sua qualidade? Ou, selecionando o belo, para fazer propaganda da gestão em questão? Não sentem os/as professores/as também vigiados/as? Não será por esse motivo as resistências?

Visto essa forma do “olhar” pela e para as pessoas nas redes sociais, é possível perceber que a vigilância contemporânea, ao contrário do que acontece no grupo “Educação Municipal em Rede”, não é mais feita de forma hierárquica como era feita na estrutura arquitetônica “panóptico” na modernidade, em que prisioneiros, doentes e loucos eram vigiados e controlados desde o século XIX até meados do século XX. Nessa época, os sujeitos observados não percebiam que estavam sendo vistos constantemente.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o

interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2012, p. 165-166).

O efeito mais importante do Panóptico é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 166). Vale ressaltar que esse sistema arquitetural de vigilância formulado por Bentham não fora de uso exclusivo das penitenciárias, mas também adotado para manicômios, oficinas de trabalho e instituições educacionais.

Nessa maquinaria hierárquica, os olhares eram cuidadosamente ordenados, e os meios de coerção e punição eram claramente visíveis sobre os vigiados. Diferente dessa forma de vigilância feito por poucos e para muitos, a vigilância que acontece em rede nos dias atuais é distribuída e está cada vez mais ubíqua e incorporada aos dispositivos tecnológicos (BRUNO, 2013).

Se os dispositivos de visibilidade modernos escavavam uma subjetividade interiorizada que, a partir do olhar do outro, instaurava a autovigilância, hoje parece estar se constituindo uma subjetividade exteriorizada, em que as esferas de cuidado e controle de si fazem na exposição pública, no alcance do olhar, escrutínio ou conhecimento do outro (BRUNO, 2013, p. 67-68).

A autoimagem torna-se muito importante nessas máquinas de ver e ser visto, e as pessoas se preocupam mais com o que o outro vai pensar. A íntima relação entre existir, ver e ser visto é explicitada na quantidade de curtidas e comentários que as pessoas fazem no Facebook, por exemplo. Os/as leitores/as e espectadores/as dessas redes participam ativamente da produção

e composição da imagem que o autor constitui para si e para os outros (BRUNO, 2013). Dessa forma, o sujeito que quer ser visto se preocupa em sempre se expor de forma bela e feliz, já que “neste jogo, a verdade é o que se mostra” (BRUNO, 2013, p. 70).

Os/as participantes do grupo de *Facebook* da Rede Municipal, porém, sabiam que estavam sendo observados e que o trabalho que desenvolviam e enviavam para a Secretaria, seria corrigido, e aprovado ou não, para a publicação. A produção e composição da imagem então, não era feito pelos/as professores, mas pela Secretaria da Educação que fazia a seleção do que deveria ou não ser postado.

E, ao observar as fotos no grupo e os comentários, é possível perceber que os/as professores/as fazem os usos de curtidas e comentários enaltecendo os trabalhos postados. Entre curtidas e comentários, é possível encontrar o Prefeito da cidade “passando por ali”, parabenizando os/as funcionários/as pelas atividades realizadas se fazendo presente.

Os *prints* a seguir se referem ao desenrolar de um projeto de festival de dança com a temática “Sem preconceito”. O mesmo foi desenvolvido pela professora de Educação Física em uma escola da zona rural da rede que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A música principal do festival era “Ninguém é igual a ninguém. Ainda bem”.

Grupos de crianças apresentaram ritmos baianos, *funks* e capoeira. Todas elas com roupas e fantasias. As fotos da culminância do projeto foram selecionadas e postadas no grupo virtual da SEMED para que os/as demais profissionais da rede municipal pudessem ver, curtir e comentar.

Figura 02: *Prints* de eventos postados no grupo virtual da SEMED



Fonte: <https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Santo-Antonio-294290283990376>

De acordo com Fernanda Bruno (2013), essa importância de ver e ser visto começou com a popularização do uso de exposição de vídeos pessoais e narrativas de si em *blogs* na internet, juntamente com os programas de *reality show* na mídia de massa. Desde então, o tema da “exposição do Eu” nas tecnologias e nas redes de comunicação se tornou tema de pesquisa e de pautas midiáticas, como é possível ver nos livros “Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade” de Fernanda Bruno (2013) e no “O *show* do eu: a intimidade como espetáculo”, de Paula Sibilia (2008).

Após o seguir das redes por meio dos *prints* e da entrevista, pudemos chegar ao nosso próximo local da pesquisa. E esse fio foi a própria Júlia que nos deu, quando a perguntamos sobre quem participa mais e menos dentre as escolas e professores/as.

Sobre essas funcionárias que participam mais ou menos... Você lembra de nome assim, alguns

funcionários as escolas que você acha que participou mais, que te manda mais “inbox”? Eu acho que a Talita da escola “A” com as funcionárias dela, são frenéticas, são muito entusiasmadas. A Thaís da “B”. A Helô da “C” é muito entusiasmada. A Tania da “D”, é ... O Renato depois pegou no tranco, mais timidamente... Recentemente divulga muita coisa também. O Luiz do “F” também (Júlia).

Pensar nos usos que os/as docentes fazem das suas redes sociais virtuais é pensar em rizomas⁷ e redes cotidianas que se tecem, conectam e afetam professores/as, alunos/as e demais sujeitos que vivem no *dentro-fora* das escolas e nos ambientes virtuais. E foi por meio da rede virtual *Facebook* que fomos nos encontrando com os sujeitos desta pesquisa, criando novos contatos, conversas e aprendizagens.

A escola, suas redes e seus currículos

Ao optar por uma escola e seus docentes, poderíamos optar por seguir os laços fortes (aquela que mais postava) ou os fracos (aquelas que resistiam). Como o interesse da pesquisa era compreender o uso do *Facebook* enquanto espaço de formação docente, optamos pelos laços fortes. Ou seja, a escola que mais fazia uso desta rede social para divulgar seu trabalho. Assim optamos por seguir à Escola Municipal Santo Antônio (EMSA)⁸. Por meio da observação na escola, acompanhamos as práticas docentes, as postagens e fizemos entrevistas semiestruturadas, primeiramente com a diretora da escola, e depois com as professoras⁹.

7 Mais à frente, discutiremos esse conceito.

8 Nome fictício assim como o nome de todas as participantes. Os nomes das instituições são reais e das participantes não.

9 A partir daqui vamos sempre nos referir as entrevistadas no feminino, pois são todas mulheres.

O primeiro contato com a escola foi feito pela sua página virtual no *Facebook*. Essa página contém informações sobre o dia e o ano em que a escola foi fundada, 17 de março de 1993; o público alvo; o *e-mail* e o telefone para contato; fotos e vídeos de atividades realizadas pelas professoras e alunos/as. E foi por meio das informações expostas no *Facebook* que chegamos à diretora, aqui chamada de Thaís.

O contato com Thaís, além de profissional e acadêmico, foi bem informal e afetivo. Chegando ao seu encontro, descobrimos que ela era uma mulher de 47 anos, parda, olhos arredondados e verdes. Descobrimos que foi aluna da avó materna de uma das pesquisadoras, que era professora leiga. Ela sempre se mostrou disposta a participar e a conversar nas nossas redes sociais virtuais particulares. Junto a Thaís, conseguimos a autorização e o acolhimento de toda a escola para realizar a pesquisa. Assim, adentramos com o cotidiano da escola.

O cotidiano escolar é repleto de possibilidades de aprendizagens que se fazem múltiplas e criativas o tempo todo. As pessoas que transitam no ambiente escolar são as mesmas que vivem do lado de fora. Dessa forma, os sujeitos criam sempre uma rede de relações que vão além dos muros escolares. “Assim, o campo do currículo *no/do/com* os cotidianos se preocupam em estudar as escolas em suas particularidades, como elas são, sem julgamentos, *a priori*, de valor” (ALVES; OLIVEIRA, 2013, p. 83).

Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2013) confirmam, em diversos textos que relacionam o currículo e o cotidiano, a importância de enxergar as multiplicidades que há nas escolas. Argumentam, que para ver o que acontece, é necessário se despir de preconceitos. É

preciso estar sensível a qualquer acontecimento que se tece nas redes de relações e que faz parte do currículo.

Assuntos trazidos pelas crianças e jovens atravessam as escolas e movimentam as salas de aula. Dessa forma, não há como negar as diversidades que vão além das disciplinas obrigatórias. Não há como negar que o currículo, além de documento, é movimento.

Assumir os efeitos das intensidades em devir num currículo é igualmente assumir que uma vida e uma escola não se fazem apenas por disciplinas, obrigações, ordens, provas e leis, mas também por núpcias, misturas e fecundações (SIMONINI, 2015, p. 13).

Este currículo é tecido nas redes de relações e tem sido sustentado por um aporte teórico que, segundo Oliveira (2003), não se faz menor do que qualquer outro conhecimento dito científico. Para essa autora, os processos cotidianos tecem as nossas redes de conhecimento, uma vez que nenhum de nós aprende isoladamente nenhum conteúdo. Nesse aporte teórico tratado por Oliveira e Alves, entre outros autores, esses conhecimentos tecidos em rede têm sido sustentados pela noção de rizoma de Deleuze e Guattari (LOPES; MACEDO, 2011, s.p.).

Ao contrário do pensamento linear e hierárquico da ciência moderna, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) propuseram o paradigma rizomático, que se dá pelas conexões, pelos meios e pelas relações. É dessa forma que os conhecimentos são tecidos e reelaborados o tempo todo, em forma de redes e mapas que podem ser montados e desmontados, desconectados e conectados em qualquer momento. Em um rizoma:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma

formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 1955, p. 21).

Esse princípio rizomático, que é comparado a mapas com entradas e saídas múltiplas, vem de uma perspectiva biológica, a qual apresenta o rizoma como raízes, como de gramíneas, tubérculos e bulbos, que se ligam e se cruzam e se reproduzem no subterrâneo. É uma conexão de caules e raízes que formam uma rede móvel sem começo e fim.

Desta forma, é pelo meio que entramos na escola. E, é por esse meio que problematizamos vivências compartilhadas, postadas e curtidas. Do mesmo modo, os *prints*, as narrativas, as observações que trazemos para essa pesquisa são recortes. E essa seleção do que deve ou não compor com a pesquisa, se faz a partir nosso olhar sobre o que é mais ou menos importante. São nossas redes subjetivas que fazem essa seleção.

Para descrever os fios que se conectaram com a nossa chegada à escola, faremos uso da auto narrativa que, segundo Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venancio Mignot (2008), remete o sujeito para uma dimensão de auto escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si suas experiências e as aprendizagens construídas ao longo da vida, através do conhecimento de si (SOUZA, 2008, p. 80).

Dessa forma, a escrita da narrativa congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido - passado -, as projeções do futuro, mas se potencializa nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial”, através da junção do saber-fazer e dos

conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito (SOUZA, 2001, p. 82).

A primeira observação feita foi que a escola possui uma página própria no *Facebook*. Percebemos que, assim como a secretária de Educação, também a escola se preocupava em compartilhar o que é belo. E, ao observar a movimentação da página no *Facebook* da EMSA, pudemos confirmar a sua fala, pois todas as imagens compartilhadas se apresentavam convidativas e alegres, como é mostrado a seguir, com estudantes participantes, professoras contando histórias, momentos de brincadeiras e pinturas.

Figura 03: Fotos retiradas da página virtual da EMSA



Fonte: <https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Santo-Antonio-294290283990376>

Estar na/com a escola e acompanhar o trabalho das professoras foi de fundamental importância para ver o entre, ou seja, o que antecedia as postagens no *Facebook*. Como o pátio era central e dava acesso à porta de todas as salas, preferimos observar o movimento das professoras e da escola por ele, já que as crianças

que estavam em sala de aula tinham de três (3) a cinco (5) anos e não eram participantes diretas da pesquisa.

As semanas de observação foram todas voltadas para a culminância do projeto Feira Cultural, que tinha como tema “Ponte Nova 150 anos”. E com isso pudemos observar o planejamento da Feira nas salas das professoras, por meio das conversas entre elas. As docentes tiveram que pesquisar sobre o tema, confeccionar cartazes, ensaiar danças e procurar poemas de autores/as da região.

Para realizar esse projeto, as professoras pesquisaram em casa a história de Ponte Nova, conhecida como “Princesinha da Mata” e também a biografia dos renomados cantores, poetas e artistas da cidade, como João Bosco Mucci¹⁰, Tunai¹¹ e Laene Teixeira Mucci¹². Elas também fizeram pesquisa sobre o Pontilhão de Ferro, cartão postal da cidade, que tinha acabado de ser restaurado. Tudo isso foi feito em um aprender e ensinar junto com seus/suas alunos/as, até chegar o momento da apresentação.

Além de pesquisar em casa, as professoras, juntamente com a diretora e a supervisora, tinham seus momentos de encontros e conversas sobre o projeto. Era na sala das professoras que elas confirmavam algumas informações que tinham pesquisado, trocavam ideias do que poderiam fazer na apresentação e também confeccionavam materiais para o grande dia. Durante o tempo que ficamos na escola, observamos

10 Mineiro de Ponte Nova, João Bosco foi influenciado pelo *jazz* e pela Bossa Nova, mas a sua identidade musical está impregnada de diversos outros gêneros, fundamentais ao sincretismo da música brasileira. (CUNHA, Janaína, 2016, p. 45).

11 Mineiro de Ponte Nova, José Antônio de Freitas Mucci, o Tunai, ganhou fama em 1984, quando o *Hit Frisson* foi tema da novela “Suave Veneno” (CUNHA, Janaína, 2016, p. 45).

12 Laene Teixeira Mucci é poetisa nascida na cidade de Ponte Nova. Também atuou como professora de Português e Francês na cidade.

como esta é atravessada por afetos da vida cotidiana das pessoas que lá vivem.

Após dias de declamações de poesias, aprendizagens sobre a cidade e também ensaios da música, o dia da culminância chegou. Foi no dia 22 de setembro que o trabalho planejado e feito por dias pôde ser apresentado para toda a comunidade.

Figuras 04 e 05: Print Screens da página virtual da EMSA



Fonte: <https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Santo-Antonio-294290283990376>

Todos os momentos que presenciamos no pátio da EMSA e na sala das professoras nos fizeram pensar que, até chegar o momento das imagens postadas nas redes sociais, há um processo que não é visto pelas fotos e vídeos compartilhados. Há sempre um trabalho em conjunto, planejamento, momentos de pesquisa e estudos que são feitos e não são mostrados nas redes sociais virtuais. Ficando para as redes somente a culminância dos projetos.

As relações afetivas e pessoais vivenciadas na escola com as participantes da pesquisa, as crianças,

a comunidade escolar, nos fez lembrar do livro “A Professora e o Cotidiano da Cidade Pequena”, da pesquisadora Mitsi Pinheiro de Lacerda. Nesse livro, Lacerda (2014) diz que é preciso refletir a respeito das vozes que dialogam para que algo possa ser produzido. “Um trabalho científico precisa ser tecido tanto pela teoria quanto por aquilo que as pessoas sabem e produzem em seu cotidiano” (LACERDA, 2014, p. 100).

Além dos fazeres nas atividades com as crianças, percebemos que as professoras organizavam as crianças, chamavam atenção, explicavam uma, duas, três... 10 vezes. Amarravam cadarços, desamarravam cadarços. Elas faziam brincadeiras diferentes, montavam cartazes e, às vezes, erravam e precisavam fazer de novo. Elas também se reuniam na hora do recreio e conversavam sobre seus/suas alunos/as e suas aulas. Recebiam orientações da supervisora e da diretora sempre que necessário. E todo esse momento diário não era fotografado e postado para que os/as seguidores/as da página virtual pudessem ver. São essas as postagens descartadas? A vida que movimenta a escola não seria o que há de mais interessante para ser compartilhado? Relatar o processo, contando inclusive os erros, não seria a melhor forma de compartilhar experiências?

Nesse sentido, capturamos por meio da fotografia usando o celular, imagens de atividades realizadas no ‘entre’. São imagens que não foram para o *Facebook*. E nesses momentos, que não eram capturados por fotos e compartilhados nas páginas virtuais, as professoras ‘cuidavam’ dos/as alunos/as, chamavam atenção, sorriam, se irritavam e, muitas vezes, alteravam a voz para controlar a disciplina. Isso tudo para cumprir as atividades planejadas, que muitas vezes mudavam seu curso devido ao cotidiano inesperado.

Figuras 06 e 07: *Print* do cotidiano que não estão nas postagens



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras

Essas imagens 6 e 7 retratam o cotidiano que não está nas postagens. Questionamo-nos se todo esse procedimento que acontece no dentro-fora da escola e da sala de aula com as docentes, supervisora e diretora não seria importante de ser compartilhado no *Facebook*. Não seriam eles processos ricos de aprendizagens? Percebemos que a maioria das postagens se constituem na culminância dos projetos, deixando de lado o *saberfazer* que acontece na escola. E para compreender se esses momentos eram vistos por elas como formação, perguntamos se elas consideram o *Facebook* uma ferramenta formativa. E, em nossas conversas sobre o Facebook aproveitamos para perguntar como elas utilizavam a própria página virtual e também a da escola. Como resposta, percebemos que o *Facebook* pessoal não era apenas para ter amigos ou se entreter, mas também para conhecer e compartilhar conhecimentos.

É... tem muita bobeira (no *Facebook*), mas tem muito aprendizado também. Minha motivação é essa. Curtir, também lazer. Mas pro trabalho também ajuda bastante... Eu posto mais o meu trabalho, né. Gosto de postar o meu trabalho. Gosto de ver o trabalho dos outros. É... mais é isso (Isabela).

De início, eu criei pra ter uma rede de amigos virtuais, né. Eu ouvia os outros falarem. Eu mexia na internet, mas eu não tinha *Facebook*. Eu achava chato. Eu falava assim “ah, a gente não tem amigo quase nenhum nem ali no grupinho da gente, quanto mais virtual”. Aí até que um dia eu criei um Facebook pra mim. Criei nesse intuito de ter uma rede de amigos. Mas hoje, na realidade, eu gosto muito de entrar, entro quase todos os dias. Eu gosto de ler as coisas, coisas que me interessam... É coisa que me interessa, que faz bem pra minha vida profissional, pra minha vida social, que faz bem pro meu casamento. Então, eu leio coisa que me interessa. E eu posto muitas coisas também. Coisas da educação, por exemplo, quando eu leio algo interessante da educação eu gosto de postar. Eu gosto de curtir as coisas dos outros (Lais).

Nessas narrativas, as professoras falam de como utilizam o *Facebook* para informar-se e formar-se... curtindo e lendo páginas referentes à Educação, observando e compartilhando o trabalho das pessoas. Só que, na página do grupo da Secretaria, bem como da escola, não encontramos esse tipo de postagem. Entramos então, nas páginas virtuais das docentes e lá encontramos compartilhamentos sobre assuntos que envolviam a área da Educação, sugestões de atividades, comentários convidando colegas para se inspirarem. Continuando as entrevistas, perguntamos se elas consideram o *Facebook* formativo.

Eu não sei se eu estou correta, mas eu acho que ajuda a gente bem na formação. Não sei se a minha visão é correta. Mas eu creio que ajuda sim. A gente vê coisa diferente “ó, fulano faz isso”. A gente até cresce com algo que outro professor posta, né (Lais).

Do jeito que eu vejo e falo, “nossa, fulano fez um trabalho bom!”. A gente tenta até em cima daquele trabalho de alguém, você pode até mudar algumas coisas e criar um novo trabalho com aquilo. Então eu

acho que como eu cresço com o trabalho do outro, o outro também pode crescer com o trabalho da gente (Riane).

“Eu cresço com o trabalho do outro, e o outro também pode crescer com o trabalho da gente”. Essa frase narrada por Riane mostra que há algo por trás do curtir e compartilhar no Facebook. Há um momento de reflexão do trabalho e adaptações até chegar à sala de aula. Talvez tenha, sim, o momento de formação continuada, como foi possível ver nas falas das docentes, já que elas afirmam que existe o crescimento com o trabalho do outro através do Facebook. Mas, fará o *Facebook* mais do que faz as conversas na sala dos professores, nos *Smartphone*, e-mails?

Segundo Rodrigues (2011), os processos de formação se dão pelas relações que experimentamos diariamente, como nos encontros com os/as alunos/as, com a relação com outros/as docentes, com os planejamentos e conversas de corredor, de pátio, encontros na sala dos/as professores/as e nas reuniões pedagógico-administrativas.

Considerações Finais

Colocar um ponto ‘final’ na pesquisa não foi uma tarefa fácil. Mas, assim como entramos pelo ‘meio’, saímos também pelo meio. O percurso é longo e muito ainda há que se pesquisar. Quanto mais fios nós buscávamos, mais fios apareciam. Uns se perdiam, mas sempre aparecia uma nova possibilidade. Até que um dia percebemos que os fios nunca param de tecer e se conectar. Há sempre o que fazer.

Ao tentar buscar respostas dos primeiros questionamentos feitos no início da pesquisa, começamos a entender sobre nossos usos, o uso da SEMED e os usos

das professoras, quando se trata do *Facebook*. Comprendemos que, para todas aquelas postagens chegarem tanto ao grupo “Educação Municipal em Rede - PN” quanto ao *Facebook* da escola, era preciso um aval dos textos e das fotos que seriam mostradas para toda a rede. Assim como nós fazemos em nossas redes, antes de publicarmos qualquer coisa, sejam fotos, notícias, informações, nós tomamos o cuidado de verificar se é ou não pertinente.

A SEMED, assim como nós e tantos/as outros/as usuários/as do *Facebook*, também buscava publicar o que acontecia de interessante nos trabalhos das escolas. Será por vaidade? Por questão política? Compromisso com a comunidade escolar, como nos disse Júlia? Esses questionamentos acabam se completando, uma vez que a SEMED buscava mostrar o bom trabalho feito pela administração para criar credibilidade com a sociedade pontenovense. Da mesma forma agia a escola, compartilhando os trabalhos realizados na escola, enaltecendo alunos/as e professoras. Portanto, o *Facebook* da SEMED, bem como o da escola, se constituía em mais uma forma de divulgação, ou propaganda dos projetos desenvolvidos pelas escolas. Já o *Facebook* pessoal das professoras parecia funcionar como espaço de compartilhamento de experiências, de postagens de sugestões de atividades entre elas. Porém, para afirmar ser este um espaço de formação, seria necessário maior aprofundamento e acompanhamento com as professoras.

Essas práticas diárias das professoras que saem de casa para trabalhar e encontram diferentes cotidianos e realidades não são fotografadas e mostradas em rede. Elas são vividas no dentro-fora da sala de aula e se conectam com toda aprendizagem na trajetória profissional de cada professora, como foi mostrado com Laís,

Isabela e Riane, que utilizam o Facebook e outras redes virtuais para divulgarem atividades e trocarem informações.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. “Certeau e as artes de fazer-pensando o cotidiano da escola.” Mini-curso ministrado na 21ª Reunião Anual da ANPED (Associação dos Pesquisadores em Educação) – Grupo de Trabalho: Currículo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/curso98.html>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

CUNHA, Janaína. **Minas inesgotável**. Coleção Minas território cultural. Belo Horizonte: VB Comunicação, 2016. v. 2

DELEUZE, Giles.; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: _____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34. p. 11-37. 1995.

FRAGOSO, Suelly; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23

KAUFMAN, D. A força dos “laços fracos” de Mark Granovetter no ambiente do ciberespaço. São Paulo, **Gala-xia**, on-line, n. 23, p. 207-218, jun. 2012..

LOPES, Rita Alice de Carvalho. **Compartilhar, Curtir, Interagir**: o facebook como currículo na formação continuada de professor@s. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2017.

KREUTZ, C. **The next billion**: The rise of social network sites in developing countries. Web2forDev.com. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2014

LACERDA, M.P. de. **A professora e o cotidiano da cidade pequena**. Niterói, RJ: EdUFF, 2014.

LEMOS André.; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. **GT: Currículo**, n. 12, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTAELLA, Lucia. A comunicação passional dos fãs: expressões de amor e de ódio nas redes sociais. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvaldo (Ed.). **Comunicação em tempo de redes sociais: afetos, emoções, subjetividades**. São Paulo: INTERCOM, 2013.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DPetAliv, 2015. p. 63-78

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, n. 16, p. 169/178, jul./dez., 2001.

- CAPÍTULO 11 -

RELAÇÕES INTERATIVAS CONTEMPORÂNEAS PRODUZIDAS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS¹

Mariana Aparecida Toledo de Lima²
Silvana Claudia dos Santos³

Introdução

Este trabalho parte do recorte de uma pesquisa de mestrado, de cunho qualitativo, desenvolvida entre o biênio de 2017 e 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A referida investigação buscou por meio da aplicação de questionários fechados e entrevistas semiestruturadas, apresentar as perspectivas de estudantes de licenciatura sobre a utilização de tecnologias digitais⁴ no processo de realização de trabalhos em grupo. Tomando como base este contexto, objetivamos no presente capítulo, apresentar duas de três das categorias de análise evidenciadas durante a produção de dados da pesquisa: “O papel assumido pelas tecnologias digitais na realização dos trabalhos em grupo” e “A construção do saber e das relações interpessoais a partir da utilização das tecnologias digitais no campo educacional”.

1 Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo apoio financeiro dado à pesquisa.

2 Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa e atua como professora de História na rede pública estadual de Minas Gerais.

3 Doutora em Educação Matemática pela UNESP, atua como docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV. Coordenadora do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação - GATE.

4 O termo “tecnologias digitais” faz referência à informatização, cuja principal tendência, aponta Lévy (2010), é a digitalização – abrangendo todas as técnicas referentes à informação e comunicação.

Nestas categorias analisamos como as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas na execução de trabalhos em grupo, sendo-nos possível então, refletir sobre a coexistência de tecnologias da inteligência e tecnologias criadas pelos seres humanos e novas formas de relacionamentos emergentes, bem como compreender como a comunicação e as interações vêm ocorrendo na contemporaneidade.

Quando a internet permitiu “pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (CASTELLS, 2003, p. 8), outra forma de interação entre os indivíduos surgiu. Nesse sentido, as tecnologias digitais, ao mediar a comunicação, dão uma caracterização distinta às relações interpessoais e dialógicas quando comparadas àquelas estabelecidas no contexto de co-presença. Faz-se assim, mister, compreender o cenário social possibilitado a partir da criação da internet, que desde o seu surgimento teve como função primordial permitir a troca e a partilha de informações, integrando-se

[...] progressivamente aos diversos segmentos da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de um novo tecido social, caracterizado por mudanças de hábitos e comportamentos (SCHONS, 2007, p. 2).

Conforme Castells (2003), com o auxílio de novos recursos tecnológicos, o padrão de interação social tem sido reconstruído pelos indivíduos a fim de “criar uma nova sociedade: a sociedade de rede” (CASTELLS, 2003, p. 111).

Ao contrário do que apontavam os estudos do final do século XX, as tecnologias digitais “ao invés de provocarem o isolamento das pessoas, estão, cada vez mais, se tornando mídias de relacionamentos” (NICOLAU, 2008, p. 2). Partindo desta perspectiva, neste capítulo

intentamos trazer para análise as formas de interação propiciadas por meio dessas tecnologias e como estas vêm se caracterizando no contexto educacional, mais especificamente no âmbito das licenciaturas.

Conceituando a tecnologia

Conforme analisa Geremias (2016), o “Dicionário de novos termos de ciências e tecnologias” por Vidossich e Furlan (1996), conceitua as tecnologias da seguinte forma: “artefato, ferramenta, técnica/saber-fazer, ramo do saber prático/conhecimento, ciência que ensina a criar os produtos artificiais ou conhecimento das profissões” (GEREMIAS, 2016, p. 67).

Não se referindo exclusivamente a equipamentos e aparelhos, de acordo com Kenski (2007), o significado de tecnologia estende-se para além do sentido que remete às máquinas, abrangendo a linguagem e a escrita, por exemplo. Ademais,

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKI, 2007, p. 24).

Nesse sentido, conforme as definições formuladas por Vieira Pinto (2005, p. 219), a tecnologia estaria então, estritamente vinculada à técnica enquanto “habilidades do fazer” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219). Como mediadora do ser humano e do meio social – ou da natureza –, para o autor, toda invenção, seja do plano dos utensílios materiais ou das ideias, surge no momento certo, sob a exigência social e a constante necessidade de criação

que constitui o motor da história, não havendo, desta maneira, ausência de tecnologia, mas a coexistência de “graus diferentes de avanço e apropriação tecnológica” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 8).

Em torno dessa coexistência de tecnologias, Lévy (2010, p. 75) reflete sobre diferentes tempos sociais e estilos de saber que

[...] estão ligados aos computadores, a impressão, a escrita e os métodos mnemotécnicos das sociedades orais. Todas estas “antigas” tecnologias intelectuais tiveram, e têm ainda, um papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaço temporais das sociedades humanas. Nenhum tipo de conhecimento, mesmo que pareça-nos tão natural, por exemplo, quanto a teoria, é independente do uso de tecnologias intelectuais (grifo do autor).

Seja qual for o tipo de conhecimento, este estará associado às tecnologias intelectuais, de maneira que,

[...] se a humanidade construiu outros tempos, mais rápidos, mais violentos que os das plantas e animais, é porque dispõe do extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações que é a linguagem (LÉVY, 2010, p. 76).

Desta forma, as *tecnologias intelectuais* seriam para Lévy (2010), a oralidade e os métodos mnemotécnicos, de modo que para analisar as evoluções sob o “império da informática”, o autor acredita ser preciso pensar a partir da “[...] continuidade de uma *história das tecnologias intelectuais e das formas culturais que a elas estão ligadas*” (LÉVY, 2010, p. 75, grifo do autor).

Atualmente, a comunicação humana tem se apoiado em tecnologias distintas e cada vez mais sofisticadas (CASADO, 2002). No cenário contemporâneo, por meio das redes digitais “um novo sistema de comunicação”

(CASTELLS, 1999, p. 40) passou a promover “[...] a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura” (CASTELLS, 1999, p. 40).

A principal tendência da informatização

[...] é a digitalização, que atinge todas as técnicas de comunicação e de processamento de informações. Ao progredir, a digitalização conecta no centro de um mesmo tecido eletrônico o cinema, a radiotelevisão, o jornalismo, e edição, a música, as telecomunicações e a informática (LÉVY, 2010, p. 103).

Ao trazer conjuntamente o som e a televisão, a informatização origina uma “[...] nova escrita hipertextual ou multimídica” (LÉVY, 2010, p. 109). No âmbito temporal, a noção de tempo real ou pontual é sua característica principal, traduzindo-se na “[...] condensação no presente, na operação em andamento. O conhecimento de tipo operacional fornecido pela informática está em tempo real” (LÉVY, 2010, p. 116), ou seja, na pontualidade das redes informáticas. É um tempo que pressupõe um novo ritmo, caracterizado por sua rapidez, “[...] ainda que não queira saber de onde vem e para onde vai. Ele é a velocidade” (LÉVY, 2010, p. 117, grifo do autor).

Nesse contexto, um novo tipo de sociedade emerge, uma sociedade tecnológica condicionada, conforme Kenski (2007, p. 22), “[...] principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. Da “interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 2010, p. 17), surge o ciberespaço como um novo espaço de comunicação, compreendendo “materiais, informações e seres humanos [...] programas” ou softwares (LÉVY, 2010, p. 41), tendo como uma de suas principais funções, o “[...] acesso

a distância aos diversos recursos de um computador” (LÉVY, 1999, p. 93, grifo do autor). Esse novo espaço possibilita

[...] que comunidades dispersas possam *comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória* na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja sua posição geográfica (LÉVY, 1999, p. 94, grifo do autor).

Conforme pontua Lévy (1999, p. 49), a

[...] comunicação contínua, com o digital, um movimento de virtualização iniciado há muito tempo pelas técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone.

Mas,

[...] apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quanto quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isso quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários (LÉVY, 1999, p. 49).

O ciberespaço poderá possibilitar, assim, o desenvolvimento da inteligência coletiva que se caracteriza por “[...] seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante, emancipador” (LÉVY, 1999, p. 30).

A comunicação e o grupo

Por vivenciarmos processos incessantes de naturalização, nos escapa, por vezes, pensar o ser humano enquanto ser social. Da mesma forma que as técnicas são inerentes à humanidade, a vida social também o é. Enquanto gregário por natureza, o ser humano

[...] somente existe ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais. Sempre, desde o nascimento, o indivíduo participa de diferentes grupos, numa constante dialética entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social (ZIMERMAN, 1997, p. 26).

São inúmeros os grupos, de formação espontânea ou não, que constituirão o indivíduo por meio de vínculos variados. Desde a sua infância “[...] agrupamentos vão se renovando e ampliando na vida adulta, com a constituição de novas famílias e de grupos associativos, profissionais, esportivos, sociais, etc.” (ZIMERMAN, 1997, p. 27).

Nesse sentido, o ato de comunicar-se emerge como questão imprescindível. Por meio da coletividade, a vida social foi possibilitada e garantida pelos distintos sistemas de comunicação desenvolvidos pelos seres humanos antes mesmo que as inúmeras invenções tecnológicas digitais fossem inventadas (CASADO, 2002). Essencialmente social, a comunicação permite a nossa interação uns com os outros ao incluir “[...] a transferência e a compreensão de significados” (CASADO, 2002, p. 271) daquilo que se pretende transmitir, seja por palavras, gestos ou sinais. Dessa maneira,

[...] as mensagens trocadas só têm efeitos cognitivos porque lhes são atribuídos significados e estes significados dependem da cultura e do contexto em geral que rodeiam quem está a comunicar. Por isso se diz também que a comunicação é um *processo social* (SOUSA, 2006, p. 23, grifo do autor).

Indispensável para a sobrevivência humana, à comunicação também é atribuída importância equivalente “[...] para a formação e coesão de comunidades, sociedade e culturas” (SOUSA, 2006, p. 23). Conforme

Sennett (2012, p. 17), a habilidade dialógica que nos é necessária, pode “[...] percorrer toda a gama de ações implicadas em ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil”.

O caminho traçado pela pesquisa

Nossa pesquisa objetivou investigar o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento de trabalhos em grupo a partir das perspectivas de estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. Deste objetivo geral buscamos, mais especificamente, identificar quais, e analisar de que forma, as tecnologias digitais vinham sendo utilizadas pelos licenciandos nos trabalhos em grupo ao longo de sua formação docente; intentamos também investigar quais as possibilidades percebidas pelos estudantes, e quais os desafios enfrentados por eles na realização daqueles trabalhos; bem como compreender como as tecnologias digitais interferiam na produção coletiva de conhecimento.

Para a pesquisa, não propusemos aos alunos a realização de um trabalho em grupo, de modo que não acompanhamos de perto a realização de qualquer trabalho, sendo a nossa intenção apreender as perspectivas desses estudantes em torno da utilização de tecnologias digitais quando associada a essa metodologia de trabalho durante suas trajetórias no período de formação docente. Para realizarmos este estudo e alcançarmos estes objetivos, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, de modo que os instrumentos utilizados para a sua realização foram o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. Para começarmos o processo, duas disciplinas relacionadas à área da Educação foram escolhidas: uma obrigatória aos cursos de licenciatura (EDU 144- Estrutura e Funcionamento

do Ensino Fundamental e Médio) – disciplina formada por alunos diversos, advindos de diferentes cursos e, também, de períodos distintos, o que nos proporcionou uma variedade de indivíduos para a pesquisa –, e uma disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia (EDU 461 – Ensino de Matemática I) – escolha justificada pela particularidade da grade curricular do curso, haja vista que estes estudantes não realizam disciplinas obrigatórias com outras licenciaturas.

Tal escolha contribuiu para que obtivéssemos um perfil variado de alunos para compor a pesquisa, de modo que, na aplicação de questionários obtivemos a participação de 100 estudantes – 50 de cada disciplina – representantes de 10 licenciaturas distintas: Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. A análise inicial dos questionários foi realizada no *Google* Formulários⁵, por meio do qual foram produzidos os gráficos e também uma planilha completa no Excel⁶ com os dados de todos os participantes da pesquisa. Com a análise dos gráficos, buscamos sujeitos que apresentaram perspectivas variadas em torno do nosso tema de estudo, para então, fazermos a seleção para a segunda etapa da produção de dados: as entrevistas semiestruturadas.

O critério de seleção para esta segunda etapa foi a busca por pelo menos dois representantes de cada curso para serem entrevistados, e por perspectivas variadas sobre as questões levantadas nos questionários. Desse modo, visamos aquelas que abordavam o grau de importância atribuído pelos estudantes à realização dos trabalhos em grupo: as preferências por realizar este tipo de trabalho e o nível de importância

5 Aplicativo online que permite a criação e análise gratuita de pesquisas.

6 Aplicativo editor de planilhas produzido pela Microsoft.

atribuído por eles à sua realização durante a formação docente. Foram, assim, selecionados 11 estudantes advindos de 9 cursos distintos – havia apenas um representante do curso de Geografia, e este não aceitou participar da entrevista.

Após esta seleção, as entrevistas aconteceram na UFV, sendo todas elas registradas por meio da gravação de áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. Por fim, para a sistematização e análise dos dados produzidos, iniciamos esta etapa com a leitura dos dados dos questionários, para então selecionarmos as entrevistas transcritas. Nesse momento, imergimos no conjunto de dados a fim de identificar temas emergentes para discussão com base na literatura, visando atender aos objetivos propostos. Por não ser esta uma etapa linear, realizamos a interpretação dos dados durante o seu processo de produção buscando identificar “[...] temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 170).

As tecnologias digitais como mediadoras da comunicação

A internet caracteriza-se, segundo Schons (2007), por ser, em primeiro lugar, desregulamentada, ou seja, por não possuir dono, não tendo assim, normas para a sua utilização; secundamente, por ser descentralizada e aberta – uma rede que todos podem acessar, independente do lugar e do momento, possibilitando a interação com tudo e todos; e, por fim, por ser não-hierárquica e interativa, possibilitando “[...] a comunicação horizontal de todos para todos” (SCHONS, 2007, p. 4).

Tendo como elemento-chave a informação, a sua função primária foi permitir a troca e a partilha

informacional. Com o surgimento da Web, a internet “explodiu” para a população e ela

[...] passou a integrar-se progressivamente aos diversos segmentos da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de um novo tecido social, caracterizado por mudanças de hábitos e comportamentos (SCHONS, 2007, p. 2)

Ao analisar seus efeitos sobre a sociabilidade, Castells (2003) aponta a forma como esta tecnologia foi apropriada pela prática social de forma absoluta, estando os indivíduos “[...] reconstruindo o padrão da interação social, com a ajuda de novos recursos tecnológicos, para criar uma nova forma de sociedade: a sociedade de rede” (CASTELLS, 2003, p. 111).

Em nossa pesquisa, por meio da análise dos questionários aplicados, constatamos que a realização dos trabalhos em grupo pelos estudantes ocorria, majoritariamente, presencialmente e via internet, ou apenas virtualmente. Entretanto, concomitantemente, os alunos também apontavam os encontros presenciais como essenciais para o desenvolvimento satisfatório do trabalho. Uma comunicação mais eficaz, conforme a análise das falas dos nossos entrevistados torna-se possível nos encontros “cara a cara”. Essa constatação produzida pelos dados da pesquisa corrobora a análise já feita por Lévy (2010). Para este filósofo da técnica, uma tecnologia ou forma de existir a partir de alguma tecnologia não, necessariamente, é substituída quando outra mais atual surge.

Ao afirmarem acessar à internet diariamente, variando apenas as suas formas de uso, percebemos que a presença das tecnologias digitais no dia a dia dos licenciandos participantes desta pesquisa é marcada pelo seu uso frequente e generalizado, o que nos

sugeriu a reflexão sobre o possível “surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica” marcada pelas mudanças qualitativas das tecnologias digitais (KENSKI, 2007, p. 22).

Mas, para que a presença da internet se tornasse massiva em nossas vidas, houve todo um contexto viabilizador. Conforme Schons (2007, p. 2-3), o grande aumento em seu número de usuários fora amparado sob os seguintes pressupostos: tanto pelo desenvolvimento de “[...] tecnologias que possibilitaram a interconexão de hosts a partir de equipamentos de telecomunicação e computação cada vez mais rápidos”, como por “[...] softwares de comunicação fáceis de serem utilizados que permitiram o acesso e partilha de informações na rede, bem como facilitaram a interação entre os internautas”. Com isso, a evolução contínua da internet teria sido possibilitada até que se tornasse habitual na vida de seus usuários.

Essas mudanças podem ser constatadas em análise ao site da Organização das Nações Unidas, quando no mês de maio de 2015, foram divulgados os dados do relatório da União Internacional de Telecomunicações (UIT) acerca do acesso à internet entre os anos de 2000 a 2015. Conforme apontam, em 15 anos a penetração da internet pelo planeta aumentou de 6,5% para 43% da população, enquanto a proporção de casas com acesso à internet subiu de 18% em 2005 para 46% em 2015 (ONU, 2015).

São estes alguns indicativos da presença e do acesso a dispositivos que nos trazem vestígios de uma outra forma de se relacionar, que vem alterando diretamente as estruturas sociais tanto no âmbito profissional como na vida cotidiana das pessoas condicionando o modo como “[...] trabalham, informam-se e se

comunicam com outras pessoas e todo o mundo” (KENSKI, 2007, p. 22). Como meio de comunicação, a internet possibilitou, “[...] pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (CASTELLS, 2003, p. 8)

Castells (2003, p. 10) afirma que, como “[...] nossa prática é baseada na comunicação, e a Internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação” (CASTELLS, 2003, p. 10). Augusto (37, Dança), um de nossos entrevistados, encara as tecnologias digitais como uma “[...] ponte de comunicação entre as pessoas. *Ela é essa ponte quando a gente não consegue se fazer presente assim, esse presente físico mesmo[...]. Ela se coloca nesse papel de ponte pra fazer esse encontro entre as pessoas*”, afirmou o estudante.

Segundo Nicolau (2008, p. 2), o seu caráter digital permite que se estabeleçam “modelos efetivamente interativos de comunicação”. Desse modo, a flexibilidade de tempo e espaço permitida pelas tecnologias digitais anula “a desculpa da distância”, como pontuou o estudante entrevistado Juan (21, História). Encontram-se o simultâneo e o intemporal quando

[...] a comunicação mediada por computadores possibilita o diálogo em tempo real, reunindo pessoas com os mesmos interesses em conversa interativa multilateral, por escrito. Respostas adiadas pelo tempo podem ser superadas com facilidade, pois as novas tecnologias de comunicação oferecem um sentido de instantaneidade que derruba barreiras temporais, como ocorreu com o telefone mas, agora, com maior flexibilidade, permitindo que as partes envolvidas na comunicação deixem passar alguns segundos ou minutos, para trazer outra informação e expandir a esfera de comunicação sem a pressão do telefone,

não-adaptado a longos silêncios (CASTELLS, 1999, p. 553).

Nesse sentido, ao analisarmos as entrevistas, os dados evidenciaram que, de maneira geral, os estudantes têm atribuído às tecnologias digitais e aos seus recursos, um papel facilitador quando associadas à realização dos trabalhos em grupo. Juan (21, História), por exemplo, afirmou ter a tecnologia digital um papel “*facilitador enorme*” pelo fato de “[...] *you não ter que se deslocar de grandes distâncias pra ter a comunicação. Ainda mais que a comunicação hoje tipo, tem vídeo, tem vozes...*”, dispensando, muitas vezes, o meio presencial de encontro.

Flor (30, Pedagogia) apontou como função primeira das tecnologias digitais quando associadas aos trabalhos em grupo “*facilitar a vida da gente*”, além de exercer papel fundamental no quesito da integração, acreditando no virtual como facilitador também da interação com o outro. Em entrevista a estudante afirmou que: “[...] *se tiver uma pessoa, por exemplo, que eu não conheço muito bem, eu acho mais fácil lidar através do virtual, do que pessoalmente [...]*”. No entanto, a comunicação por meio do ambiente virtual pode também ser vista como um problema. Colocou a licencianda: “*Por um outro lado, também distancia, né... a relação do grupo... a conversa mesmo não é a mesma coisa, então tem o lado positivo e o lado negativo*”. Isso pode acontecer porque, segundo Castells (1999, p. 445 grifo do autor),

A vantagem da Rede é que ela permite a criação de laços fracos com desconhecidos, num modelo igualitário ou mesmo no bloqueio, da comunicação. De fato, tanto off-line quanto on-line, os laços fracos facilitam a ligação de pessoas com diversas características sociais, expandindo assim a sociabilidade para além

dos limites socialmente definidos do auto-reconhecimento.

Sendo assim, da mesma forma que a distância pode favorecer uma primeira aproximação, a interação entre o grupo pode ser afetada por ela, pois, o diálogo em tempo real estabelecido no ciberespaço possibilita uma “[...] maior flexibilidade, permitindo que as partes envolvidas na comunicação deixem passar alguns segundos ou minutos, para trazer outra informação e expandir a esfera de comunicação sem a pressão do telefone, não-adaptado a longos silêncios” (CASTELLS, 1999, p. 553).

Destarte, como essas tecnologias podem contribuir positivamente com a realização dos trabalhos em grupo, o seu uso também pode ser nocivo na medida em que a facilidade por elas proporcionadas pode levar alguns estudantes a se tornarem negligentes frente à realização dos trabalhos, de forma que conseqüentemente, o trabalho pode ser *“um pouco deixado de lado”*, como afirmou Murilo (21, Educação Física). Segundo ele,

[...] às vezes as pessoas abusam disso e acabam fazendo de qualquer jeito, deixando pra última hora, justamente por essa facilidade de enviar assim, na hora ali, de não ter que encontrar, de ao mesmo tempo que você tá no WhatsApp, você abre um Google no celular e copia qualquer coisa e joga. Então pode ser que piore também a qualidade do trabalho um pouco.

Desse modo, a alta probabilidade de dispersão é um dos entraves que pode ser identificados no uso da internet, o que possibilita que os alunos se percam “no emaranhado de possibilidades de navegação” (MORAN, 1997, p. 7). Nesse sentido, foco e tempo podem ser facilmente perdidos em meio à diversidade de informações e atrativos proporcionados pela internet.

Ao serem entrevistados, Flor (30, Pedagogia) e Almir (21, Física) queixaram-se de alguns problemas semelhantes, como os relacionados à ausência de comunicação entre os membros do grupo. Quando citaram o uso do *Google Drive*⁷ para a realização dos seus trabalhos, por exemplo, apesar desse recurso viabilizar interação entre os indivíduos, possuindo um *chat*, os alunos queixaram-se de não haver uma comunicação de fato por ele.

Nesse sentido, ainda que os estudantes tenham colocado a possibilidade das tecnologias digitais “facilitarem” a realização dos trabalhos em grupo, viabilizando, por exemplo, os encontros, na medida em que a presença física deixa de ser um empecilho, emergem daí, outros problemas.

As relações interpessoais podem então, ser ou não favorecidas a partir do uso das tecnologias digitais. Ao propiciar a construção de uma nova forma de sociabilidade, o papel mais relevante assumido pela internet, estaria na “[...] sua contribuição para o novo padrão de sociabilidade baseado no individualismo” (CASTELLS, 2003, p. 109). De acordo com Castells (2003), como as pessoas têm se organizado cada vez mais em redes sociais mediadas pelo computador, o desenvolvimento da internet “[...] fornece um suporte material apropriado para a difusão do individualismo em rede como a forma dominante de sociabilidade” (CASTELLS, 2003, p. 109). Desse modo, temos ao invés de “um acúmulo de indivíduos isolados” (CASTELLS, 2003, p. 109), o surgimento de um padrão social.

Os encontros presenciais para a realização dos trabalhos em grupo foram então, citados pela maioria dos entrevistados na pesquisa, como fundamentais para

7 O Google Drive é um serviço disponibilizado pelo Google que permite armazenar e sincronizar arquivos.

uma comunicação mais eficaz. Apesar de estudantes como Lua (22, Matemática) terem afirmado realizar seus encontros de trabalho majoritariamente de forma virtual, segundo a estudante, é *“essencial o encontro presencial”*, pois ela acredita que, virtualmente, muitas vezes a mensagem a ser remetida pode não ser transmitida de forma clara, de modo que *“às vezes gera duplo sentido... aí o presencial é bom por isso, aí você já aborda, se a pessoa não entender tem como você explicar...”*, complementou. Estrela (26, Ciências Biológicas) também afirmou que, apesar de a maioria dos trabalhos serem feitos pela internet, os encontros presenciais são preferidos por ela, que considera *“que muitos dos conflitos são gerados por causa da linguagem de internet”*. Para a licencianda, a troca simultânea de mensagens *“dá aquele desencontro de ideias [...] Aí quando você tá na frente da outra pessoa, você tá vendo enquanto ela tá falando, né, você consegue perceber essas nuances que na internet não tem como”*.

No caso da utilização das tecnologias digitais como mediadoras comunicacionais em um trabalho em grupo, os alunos apontaram, algumas vezes, empecilhos relacionados ao debate de ideias, considerado essencial para a construção de um bom trabalho. Segundo Augusto (37, Dança), a forma como os encontros são realizados é definida essencialmente pelo tempo disponível dos colegas, de maneira que, quando há disponibilidade de tempo entre os membros do grupo, os encontros são realizados presencialmente, pois é *“muito mais tranquilo de desenvolver”*. Para ele,

[...] quando a gente não tem esse tempo e tem que utilizar das tecnologias pra fazer esses trabalhos, o trabalho sai, mas ele não sai com a mesma qualidade de ser presencial, né... Ele sai com aquela questão de, de apresentar só o produto mesmo, não de ter feito

reflexões, de ter debatido essas reflexões com o grupo, então ele não sai tão rico assim, ele sai bem seco, só com resposta que tinha que dar mesmo.

No caso de Murilo (21, Educação Física), o estudante respondeu que a forma como o trabalho será realizado dependerá do seu nível de dificuldade, de modo que

Se for um trabalho assim, mais tranquilo de fazer, que não exija tanto, tanto assim uma reunião, se for dentro de sala então a gente faz presencialmente, mas se der pra fazer cada um na sua casa, conversando por essas tecnologias, como cada um tem seus afazeres, assim, que não bate tanto o horário, então às vezes é mais fácil fazer pelo WhatsApp⁸, por aplicativos e tal...”. Entretanto, o estudante afirmou acreditar na linguagem presencial como mais eficaz, pois, “Muitas vezes é difícil você passar o que você quer dizer longe da pessoa.

Aproximando-se dessas perspectivas, Almir (21, Física) afirmou realizar os trabalhos majoritariamente de maneira presencial, não tendo sido as experiências virtuais muito satisfatórias. Segundo o estudante,

[...] basicamente uma pessoa começa a fazer [o trabalho], e aí ninguém mais dá atenção, aí depois a outra pessoa vem e refaz tudo de novo e aí as outras pessoas não fazem nada, e aí, tipo, no final ninguém sabe, ninguém se comunicou direito, e aí tipo, tem um trabalho que é meio Frankenstein.

Segundo Thompson (2008, p. 17), nas interações face-a-face “[...] a interação acontece num contexto de co-presença”, em que os integrantes “[...] compartilham de uma estrutura espaço-temporal comum”.

8 Aplicativo gratuito para *smarthphone* que possibilita, a troca de mensagens de texto instantâneas, chamadas de voz, envio de imagens, vídeos e documentos em PDF, além de ligações via *internet*.

Tipicamente dialógica, esse tipo de interação

[...] geralmente implica num fluxo comunicativo e informático de duas vias; um dos indivíduos fala com o outro (ou outros), e dessa forma o diálogo desenrola. Outra característica da interação face-a-face é que ela geralmente contempla uma multiplicidade de referências simbólicas; as palavras podem ser complementadas por gestos, expressões faciais, variações de entonação, etc. com o objetivo de transmitir mensagens e de interpretar mensagens das outras pessoas (THOMPSON, 2008, p. 17).

No caso da realização de trabalhos em grupo, Cohen e Lotan (2017) discutem como o contexto espaço-temporal pode alterar o seu desenvolvimento na medida em que ele propicia o relacionamento entre os estudantes, podendo assim, promover um engajamento ativo no trabalho. Nesse caso, referindo-se à presença física entre os seus membros, as autoras afirmam que “[...] interações cara a cara demandam respostas ou, pelo menos, um comportamento mais atento. Além disso, os alunos se importam com a avaliação de seus colegas; frequentemente, não se recusam a participar e não querem decepcionar o grupo. (COHEN; LOTAN, 2017, p. 3).

Corroborando a literatura (COHEN; LOTAN, 2017), Murilo (21, Educação Física) afirmou ser a reunião presencial entre o grupo mais eficaz nesse sentido, de exigir mais a presença do aluno. Segundo o licenciando, *“Quando você está reunido com o seu grupo, você está sendo praticamente obrigado a entrar no trabalho, porque senão vão te chamar atenção [...]”*.

Enquanto o contexto da interação face-a-face é de co-presença, na interação mediada há uma distensão em termos espaciais, podendo ampliar-se ou comprimir-se em termos temporais (THOMPSON, 2008),

deixando o espaço e tempo de ser um obstáculo entre a troca de mensagens entre os indivíduos. Entretanto, a linguagem equívoca que a internet pode gerar foi apresentada como um problema para os estudantes. Do “*desencontro de ideias*”, como citou Estrela (Ciências Biológicas, 26), podem emergir o “[...] *alto índice de mortalidade das amizades on-line, pois um palpite infeliz pode ser sancionado pelo clique da desconexão – eterna*” (CASTELLS, 1999, p. 445).

Percebemos, assim, a coexistência de diferentes tecnologias, referente a “graus diferentes de avanço e apropriação” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 8), associando-se tecnologias intelectuais e as criadas pelos seres humanos (LÉVY, 2010). Sendo considerada a oralidade como essencial para uma boa comunicação e entendimento entre as pessoas, observamos que, conforme aponta Thompson (2008, p. 20), “[...] a interação face-a-face não foi excluída, mas complementada por outras formas de interação que têm assumido um papel crescente”.

Resultados

A frequência de utilização das redes nos trouxe vestígios de uma outra forma de se relacionar. Por meio da análise dos dados percebemos que as tecnologias digitais podem se mostrar eficazes aos estudantes em questões referentes a espaço e tempo ao possibilitar a anulação da distância geográfica entre os indivíduos, propiciando a comunicação em tempo real e entre várias pessoas simultaneamente. A possibilidade da intemporalidade do tempo orna-se, assim, uma solução para a interação por meio da troca de mensagens.

Limites frente à utilização dessas tecnologias foram também evidenciados. Os licenciandos apontaram os variados atrativos e a diversidade de informações

proporcionadas pela internet que podem ocasionar uma “facilidade” de dispersão entre os seus usuários. Além disso, da interação à distância podem surgir falhas na comunicação, devido à linguagem da internet ser equívoca, fator apontado pelos estudantes. Nesse sentido, de acordo com eles, esses problemas podem ser, muitas mais vezes, mais “fáceis” de serem solucionados quando o diálogo ocorre num contexto de co-presença. Além disso, apesar de uma primeira aproximação poder ser facilitada pela distância e propiciada pela utilização de tecnologias digitais, o silêncio entre as trocas de mensagens ou, então, ausência de respostas podem ser ocasionados nesse contexto. Desse modo, os licenciandos apontaram como uma interação mais exitosa aquela em que ocorrem os encontros presenciais, havendo a comunhão entre as tecnologias digitais e as da inteligência, em que há compartilhamento de uma mesma estrutura espaço-temporal.

Considerações Finais

Indícios sobre constituição da sociedade em rede (CASTELLS, 2003) foram apontados durante o processo de produção dos dados desta pesquisa. Ao analisarmos o uso das tecnologias digitais associado à execução de trabalhos em grupo por licenciandos, pudemos vislumbrar questões que transcenderam este tema. Foi-nos possível analisar como vinha ocorrendo a comunicação entre os indivíduos e se constituindo as relações interpessoais a partir do uso dessas tecnologias.

Concluimos com a pesquisa, que no que concerne ao uso das tecnologias digitais, este está delineado por limites e possibilidades que podem tanto favorecer e fortalecer os laços interativos, como abalar, de alguma forma, as relações interpessoais.

Vivemos num momento em que se torna indiscutível a presença das tecnologias digitais em nossas vidas. De forma alguma pretendemos aqui afirmar que há uma igualdade de acesso a esses recursos digitais ou ao uso das redes para tal. Pretendemos sim, discutir sobre como a existência dessas tecnologias tem transformado as nossas formas de relacionamento e comunicação, e como vêm emergindo novas possibilidades e desafios na construção da sociedade contemporânea.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

CASADO, Tânia. O papel da comunicação interpessoal. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org). **As pessoas na organização**. 6 ed. São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 271-282.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**. Tradução de Ernani Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GEREMIAS, Bethânia Medeiros. **Produção de Sentidos sobre Tecnologia no Grupo Observatório da Educação-Ciências:** discursos e problematizações. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da informação**, v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2019.

NICOLAU, Marcos. Fluxo, conexão, relacionamento: um modelo comunicacional para as mídias interativas. **Culturas midiáticas.** Ano 1, n. 01 – jul./dez./ 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/view/11624/6664>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ONU. Em 15 anos, número de usuários de internet passou de 400 milhões para 3,2 bilhões, revela ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/em-15-anos-numero-de-usuarios-de-internet-passou-de-400-milhoes-para-32-bilhoes-revela-onu/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SCHONS, Claudio Henrique. O volume de informações na internet e sua desorganização: reflexões e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 12, n. 1, jan./

jun. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1748/1497>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media**. 2. ed. Porto, 2006.

THOMPSON, John B. A nova visibilidade. **Matrizes**, v. 1, n. 2, p. 15-38, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38190/40930>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Volume 1.

ZIMERMAN, David E. “Parte 1: Revisão Geral Sobre Grupos”. In.: ZIMERMAN, David E.; OSORIO, Luiz Carlos, et al. **Como Trabalhamos Com Grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 23-94.

- CAPÍTULO 12 -

OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA EM MINAS GERAIS¹

June Rodrigues Pereira Campos²

Silvana Claudia dos Santos³

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no período de 2016 e 2018. A pesquisa seguiu os preceitos da Pesquisa Qualitativa e teve como pergunta norteadora: *qual é o papel das Tecnologias Digitais nos cursos de Licenciatura em Matemática a Distância de Minas Gerais, na compreensão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB⁴)?*

Portanto, nosso objetivo foi investigar como as IFES compreendem o papel que as Tecnologias Digitais (TD) vêm desempenhando nesses cursos de Educação a Distância (EaD), considerando que muitos deles

1 Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo apoio financeiro dado à pesquisa.

2 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Minas Gerais - FELA - INCA e em Pedagogia pela UFV. Possui Mestrado em Educação também pela UFV e atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 Doutora em Educação Matemática pela UNESP, atua como docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV. Coordenadora do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação - GATE.

4 A partir da nova LDB9394/96, a EaD se tornou uma modalidade de ensino no momento em que nascia uma política pública nacional voltada para a formação de professores via EaD, sendo a UAB uma, dentre outras, iniciativa política para a expansão do ensino superior. Não se deve perder de vista que esse conjunto de políticas públicas culminou com o advento da internet e com o desenvolvimento das TD.

vinculados à UAB, são estruturados de forma diferente e apresentam características distintas quanto às práticas pedagógicas e ao modo de interação entre os sujeitos via TD (VALENTE, 2010; ZABEL, 2015; ZAMPIERI, 2015).

Para apreender a visão institucional sobre essa questão elegemos os Coordenadores dos cursos, como participantes da pesquisa e utilizamos dois instrumentos na construção dos dados: o questionário estruturado e a entrevista, além da leitura e análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) desses cursos, pois consideramos que as práticas pedagógicas, embora não se limitem somente ao que está prescrito nesses documentos, os têm como base. Dessa forma, foi possível apreender os significados que os Coordenadores dão para suas ações e para suas escolhas.

Traçamos objetivos específicos na busca por essas respostas, os quais foram usados como categorias de análise dos dados. Assim sendo, mapeamos quais TD estavam sendo disponibilizadas pelos cursos nos diferentes espaços de formação do licenciando. Em seguida, procuramos identificar e discutir sobre o modo e a finalidade dos diferentes usos dessas tecnologias, buscando localizar quais eram as possibilidades e os limites que os cursos vivenciavam acerca do uso destas. E, por fim, investigamos se havia uma formação para o uso das TD na prática pedagógica, pelo licenciado, ao ingressar no mercado de trabalho.

Essa pesquisa compôs o “mosaico” de pesquisas que vinha sendo montado, por diferentes pesquisadores membros do Grupo de Pesquisa “*Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação – GATE*”⁵. Figueira (2015)

5 O Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE) é coordenado pela Professora Dr^a Silvana Claudia dos Santos, orientadora dessa pesquisa e autora desse artigo. O Grupo desenvolve pesquisas relacionadas ao pro-

fez uma análise das necessidades formativas de tutores em um curso de licenciatura em Matemática a distância, enquanto Miranda (2016) discutiu sobre a evasão nesse mesmo curso. Castro (2016) pesquisou sobre o planejamento do ensino em um curso de licenciatura em Matemática a distância, cujo foco foi a produção do material didático e, por fim, Mattos (2017) procurou compreender o estágio supervisionado em um desses cursos, com o foco na proposta, na organização e na prática dos estágios.

Neste trabalho nos atemos a apresentar primeiramente os resultados referentes aos modos e finalidades do uso das TD, assim como os limites e possibilidades desse uso nos cursos de licenciatura de IFES mineiras.

Educação à distância e Tecnologias Digitais

A relação entre TD e Educação, de acordo com Gouvêa e Oliveira (2006), faz parte do desenvolvimento histórico da EaD, uma vez que avanço tecnológico, condições socioeconômicas e Educação sempre estiveram interligados. As “mudanças tecnológicas sempre ocorreram na História da humanidade e sempre influenciaram o comportamento [da humanidade]” (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, Santos (2013) afirma que o advento da internet permitiu que a EaD deixasse de ser exceção para se tornar uma expressiva política pública educacional, dada sua abrangência. Percebemos que essa modalidade de ensino tem se consolidado e criado um vasto campo para pesquisa, mas também com-
pondo mais um desafio na área da Educação como um

cesso de ensino e aprendizagem, que tenham como elemento base a Tecnologia, na Educação presencial ou a distância. Este é composto por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação. Mais informações em <www.facebook.com.br/gateufv> e <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/9583657509714030>> Acessos em: 16 mar. 2020.

todo e não somente na EaD, ao considerarmos que o uso das TD demanda novas experiências curriculares.

Partindo das problemáticas acerca do uso das TD como mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, na EaD, procuramos compreender, do ponto de vista teórico, de que maneira elas poderiam influenciar a prática pedagógica dos cursos de Licenciatura em Matemática a distância, e, conseqüentemente, a produção do conhecimento. Então, voltamos nosso olhar para as ideias de Lévy (2014; 2016) e Borba (1999) no que se refere à relação entre tecnologia e produção de conhecimento, relacionando-as ao nosso contexto de pesquisa.

Segundo Lévy (2016), o homem desenvolveu três tecnologias da inteligência, que são: a oralidade, a escrita e a informática, num processo de sucessão. Mas, ele faz questão de enfatizar que “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação” (LÉVY, 2016, p. 10).

Nesse sentido, a sucessão da oralidade pela escrita não fez com que a humanidade parasse de se comunicar pela fala, mas sim modificou sua comunicação, assim como vivenciamos novas experiências com o advento da informática e cibernética. Nós não deixamos de falar e nem de escrever, mas a forma como falamos e escrevemos se modificou. Dessa forma, a informática, e todos os recursos que se originaram dela, gerou o mundo informatizado, de modo que com a internet nossas relações com as tecnologias da inteligência se tornaram ainda mais complexas. Passamos a integrar um mundo em rede, no qual lemos, escrevemos, influenciando as mudanças no uso das técnicas e sendo influenciados por elas. Logo, as mudanças sociotécnicas moldam a

maneira de pensar e de agir das pessoas e, estas estão condicionadas a essa metamorfose contínua dos dispositivos de informação e comunicação. Nesse aspecto, a informática está interferindo nosso modo de escrever, de ler de ouvir, de ver e de aprender.

Borba (1999), partindo desse conceito de tecnologias da inteligência e levando em conta a relação entre técnica, conhecimento e história de Lévy (2016) e ainda, associando às ideias de Tikhomirov (1981), de que a atividade humana não é substituída e nem é suplementada pelo computador, mas, sim reorganizada, desenvolveu a metáfora ser-humano-computador. Para ele, numa relação de “moldagem recíproca” entre computadores e seres humanos, “[...] o computador é visto como algo que molda o ser humano e que ao mesmo tempo é moldado por ele” (BORBA, 1999, p. 288).

A partir daí, ele iniciou um processo de pesquisas, cujo foco foi a construção do conhecimento associada ao uso das tecnologias. Os resultados deram origem ao construto *seres-humanos-com-mídia* (BORBA; CHIARI, 2013). Para eles, a relação entre humanos e não humanos (mídias) forma um coletivo pensante, o qual produz conhecimento.

Esse constructo condiz com a ideia de Mill (2010), o qual afirma que nossa convivência com as tecnologias, inclusive as TD, afetam nossa forma de raciocinar e de compreender o mundo, ao mesmo tempo em que essa compreensão de mundo interfere diretamente na evolução das tecnologias.

Relacionando as ideias desses autores ao uso das TD na mediação pedagógica dos cursos à distância percebemos que estas podem formar um coletivo pensante com seus participantes. E a forma como essas TD são usadas, afeta diretamente a produção do conhecimento, além de que todo conhecimento depende do

uso de tecnologias intelectuais para se desenvolver (LÉVY, 2014). Nesse caso, vimos que os participantes da EaD fazendo uso da escrita e da oralidade, produzem conhecimento, porém em um formato adequado aos ambientes virtuais, com os quais eles estabelecem um coletivo pensante entre mídias e seres humanos.

De acordo com Lévy (2014), a Educação mediada pelas TD modifica o papel do professor, do aluno e da relação com o saber, pois na sociedade atual o professor deixa de difundir conhecimentos passando a

incentivar a aprendizagem e o pensamento. [...] Sua atividade agora será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: incitação à troca dos saberes, à mediação relacional (LÉVY, 2014, p. 173).

Suas ideias vão ao encontro de um novo paradigma de Educação, o qual está voltado para a aprendizagem coletiva, de forma que alunos e professores podem aprender juntos e as TD podem auxiliar mediando o processo de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2003; DIAS E LEITE, 2010).

Porém, as tecnologias não determinam os resultados, pois eles são frutos da ação humana, ou seja, do uso que se faz delas. Logo, elas são condicionantes e não determinantes, nos processos de construção do saber, sendo o conhecimento resultado de uma ação coletiva (LÉVY, 2014). Ele argumenta que, “[...] uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental” (LÉVY, 2014, p. 25).

Olhando para a EaD sob esse ângulo, podemos dizer que as TD disponibilizadas para a mediação pedagógica não determinarão os resultados. Tudo vai depender do uso que se fizer delas, baseado na cultura esco-

lar das instituições de ensino. Por exemplo, em cursos, cuja base das práticas pedagógicas seja o diálogo, a criticidade e a troca de saberes, as TD poderão ser utilizadas para promover debates, discutir de forma crítica os conteúdos das disciplinas. Já, o curso, em que a prática pedagógica se baseia na transmissão do conhecimento, considerando que o saber do professor é soberano ao do aluno, as mesmas TD serão usadas apenas para repassar o conteúdo, sem qualquer proposição de discussão sobre o tema.

Sobre esse aspecto, Borba e Chiari (2014) defendem um uso das TD pelo professor de maneira não domesticada, ou seja, explorando todas as possibilidades oferecidas por essas novas mídias e, no caso da EaD em especial, que além do uso não domesticado, o professor deve privilegiar a interação entre os participantes, a qual é considerada como elemento chave nesta modalidade, por eles.

Vimos anteriormente que a forma como lançamos mão de uma TD interfere na produção do conhecimento (BORBA, CHIARI, 2014; LÉVY, 2014), ou seja, elas nos moldam e são moldadas por nós. Mas, nem sempre estamos cientes que nossas ações transformam as tecnologias, mesmo elas sendo fruto de um coletivo pensante. Como sofrem mudanças muito rápidas dão a impressão de que são exteriores aos grupos, os quais podem estranhá-las (LÉVY, 2014).

Essa colocação direcionou nosso olhar para uma das problemáticas no contexto da EaD, em que alguns pesquisadores sinalizam certa preocupação sobre os resultados de uma Educação mediada por TD, a qual pode estar sendo gerada pelo fato das TD se tornarem estranhas, no momento de serem aplicadas à Educação, muitas vezes pela inexperiência, no uso dessas novas

mídias no processo educativo.

Considerando esse problema, dentre outros, começamos a buscar respostas para nossas indagações, nas pesquisas já realizadas, acreditando que na pesquisa qualitativa “O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2010, p. 81).

Desse exercício emergiram as lacunas sobre o tema pesquisado, influenciando os rumos que o trabalho tomou. Acreditamos que a discussão e os resultados aqui apresentados são frutos das escolhas das pesquisadoras e das suas experiências em relação ao tema investigado, pois, na pesquisa qualitativa, “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79). A seguir apresentaremos, brevemente, o caminho que percorremos durante a pesquisa.

O percurso construído durante a investigação

A revisão de literatura sobre o tema pesquisado foi nosso primeiro passo para compreendermos o atual contexto da EaD no Brasil e, em especial as Licenciaturas em Matemática a Distância oferecidas por IFES mineiras vinculadas à UAB que perpassou todo o processo de pesquisa. Como dito anteriormente, o uso das TD no processo de formação de professores era uma das problemáticas da EaD, a qual se desdobrava em um conjunto de fatores (BORBA, ALMEIDA; 2015; MEDEIROS, 2010).

Algumas pesquisas (VALENTE, 2010; ZABEL, 2015; ZAMPIERI, 2015); indicaram que muitos cursos vinculados à UAB são estruturados de forma diferente e apresentam características distintas quanto às práticas

pedagógicas e ao modo de interação entre os sujeitos via TD, indicando que não havia um modo UAB para a realização da EaD. Vimos também, que a produção dos dados estava sendo feita por diversos ângulos e a partir da visão de diferentes participantes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem dessa modalidade (BORBA; ALMEIDA, 2015; SANTOS, 2013; VIEL, 2011).

Uma busca no sítio da UAB, em outubro de 2016, indicou que onze instituições mineiras se vincularam à UAB, desde sua criação, das quais, oito estariam oferecendo o curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Determinamos o contexto e selecionamos os Coordenadores dos cursos como participantes da pesquisa.

Elegemos como norte da investigação a questão: “qual é o papel das Tecnologias Digitais nos cursos de Licenciatura em Matemática a distância, de Minas Gerais, na compreensão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)?”. Desse modo, investigamos,

Quadro 1: Contexto de Pesquisa⁶

IFES	PPC	Nº Polos	Nº Alunos	Oferta	Órgão de apoio à EaD	Inserção do Pesquisador
UFOP	s/d	13	120*	2007 ativo	CEAD	PPC/Questionário/ Entrevista
UFMG	2011	8	250	2009 ativo	CAED	PPC/Questionário
UFV	2014	4	240	2011	CEAD	PPC/Questionário/ Entrevista
UFJF	2007	11	500	2007 ativo	CEAD	PPC/Questionário
UFU	2010	3	150	2013 ativo	CEAD	PPC
IFTM	2010	6	300	2012 ativo	DEAD	PPC/Questionário
UFSJ	2016	11	400	2011 ativo	NEAD	PPC/Questionário
UFVJM	2016	6	300	2011/2ativo	DEAD	PPC

⁶ Os dados se referem à primeira oferta dos cursos, quando foi realizada a matrícula das primeiras turmas. Quando aplicamos os questionários alguns cursos haviam aumentado o número de polos e no caso da UFV, o curso foi oferta única. Então, optamos por apresentar os dados da primeira oferta dos cursos, pois delineamos os rumos da pesquisa a partir deles.

Fonte: Banco de dados da pesquisa

a partir da fala dos participantes, como eles utilizam as TD no seu cotidiano, procurando apreender a compreensão desses sujeitos, enquanto representantes das IFES, sobre o papel dessas tecnologias nos cursos. No Quadro 1 apresentamos o perfil das IFES participantes da pesquisa.

Após conceber o contexto de pesquisa e os participantes, realizamos a leitura e análise dos PPC dos cursos, a qual nos ajudou a delinear os objetivos específicos da investigação. Tais objetivos nortearam a elaboração do questionário direcionado aos Coordenadores dos cursos.

Considerando a distância geográfica entre nós e a maioria dos Coordenadores, elaboramos o questionário estruturado utilizando um formulário eletrônico - *Formulários Google*⁷ e o enviamos por e-mail a 12 Coordenadores, convidando-os a participar da pesquisa. A ideia era viabilizar o processo e, portanto, procuramos ser criativos e flexíveis lançando mão de um instrumento de pesquisa que permitisse a interlocução entre pesquisador e participante, de forma assíncrona mediada pela internet.

O instrumento foi composto por 27 questões, divididas em seis blocos temáticos: 1º) informações de cunho profissional sobre os participantes, participação na criação do curso, planejamento das disciplinas junto aos professores do curso, quanto à escolha das TD; 2º) questões sobre o AVA; 3º) elaboração e disponibilização do material didático; 4º) uso de softwares de apoio didático pedagógico; 5º) prática pedagógica dos cursos; 6º) formação para o uso das TD.

Das oito IFES pesquisadas, seis participantes responderam ao questionário, dando-nos dados

⁷ Trata-se de um formulário eletrônico, gratuito, disponibilizado pelo Google.

suficientes para iniciar uma análise geral dos resultados obtidos por esse instrumento. As IFES participantes dessa etapa foram: IFES1, IFES2, IFES3, IFES4, IFES5 e IFES6.

Para analisar os dados, elaboramos uma sinopse de cada IFES seguindo como critério de classificação um quadro dividido em quatro partes correspondentes a cada objetivo específico da pesquisa. Na primeira parte elencamos todas as TD disponibilizadas e utilizadas pelos cursos; na segunda parte organizamos as respostas relativas ao modo e finalidade de uso das TD; já, na terceira parte agrupamos as informações sobre os limites e possibilidades desse uso e; na quarta, e última parte, organizamos os dados sobre a formação dos licenciandos para o uso das TD tanto no curso, quanto na Educação. Após elaborarmos esse resumo dos dados de forma individual, foi possível identificar as semelhanças e diferenças de ação entre uma IFES e outra.

Contamos também com uma série de gráficos gerados pelo sistema *formulários Google*, os quais nos auxiliaram muito no momento dessa análise, pois além de resumir as respostas fornecendo uma visão geral do objeto de estudo, os gráficos também foram utilizados na apresentação da análise dos dados ilustrando-a e dando suporte à argumentação dos resultados.

A análise individual e o cruzamento desses dados permitiu-nos identificar as semelhanças e diferenças de ação entre uma IFES e outra. Além disso, ampliaram a visão sobre o contexto de pesquisa, confirmando algumas interpretações geradas pela análise dos PPCs e preenchendo algumas lacunas deixadas por esses documentos. Além disso, indicaram que seria pertinente entrevistarmos os Coordenadores que participaram da estruturação dos cursos investigados, uma vez

que, eles fizeram parte de todo o processo, desde a criação até a execução.

Os usos das Tecnologias Digitais nos cursos de licenciatura em Matemática a distância

Analisando os dados dos questionários foi possível identificar o modo e a finalidade do uso das TD, assim como os limites e possibilidades que as IFES encontram no andamento dos cursos. O Quadro 2 apresenta quais as TD disponibilizadas nos diferentes espaços de formação do licenciando, citadas no questionário:

Quadro 2: Tecnologias digitais citadas nos questionários

TECNOLOGIAS DIGITAIS	IFES 1	IFES 2	IFES 3	IFES 4	IFES 5	IFES 6
AMBIENTE VIRTUAL	X	X	X	X	X	X
FÓRUM	X	X	X	X	X	X
CHAT	X	X	X	X	X	X
WEB CONFERÊNCIA	X	X				X
SKYPE	X	X				X
WHATSAPP						X
AULA NARRADA	X	X				
VIDEOAULAS	X	X	X			X
E-MAIL	X	X	X	X	X	X
TELEFONE	X	X	X	X	X	X
FAX				X	X	
SOFTWARES	X	X	X		X	X

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Analisando os dados dos questionários, vimos que todas as IFES utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Fórum, o Chat, o E-mail e o Telefone na execução dos cursos. O uso das demais TD disponíveis no período da pesquisa variam de uma IFES para outra, como nos apresenta o Quadro 2.

Dentre todas as TD usadas pelas IFES, o AVA tem um papel central porque desempenha diferentes funções na dinâmica desses cursos, concentrando tanto as

questões administrativas, quanto as pedagógicas num mesmo espaço, tornando-se a figura chave quando falamos em TD para a EaD.

De acordo com os Coordenadores, por meio do AVA é possível realizar a mediação pedagógica promovendo a interação entre os participantes dos cursos, via Fórum de discussão e Chat, por exemplo. É nesse espaço, também, que o conteúdo é disponibilizado para os licenciandos, em diferentes formatos digitais, de acordo com cada disciplina. Além disso, ele funciona como uma ferramenta de apoio pedagógico, pois permite a realização de exercícios e até mesmo dos testes e avaliações realizadas online, de forma individual ou coletiva, em fóruns de avaliação. Dessa forma, ele concentra todas as informações sobre o curso num mesmo espaço, assim como os canais de comunicação e interação entre seus participantes. Cinco instituições fazem uso do *Moodle* e, uma delas desenvolveu seu próprio AVA.

Segundo os Coordenadores, é possível criar ambientes para construção coletiva do conhecimento, por meio das TD disponíveis no AVA, porém, a participação dos licenciandos nos Fóruns e Chats nem sempre é satisfatória. Das IFES investigadas, somente duas manifestaram total satisfação sobre a interação dos participantes nesses ambientes. Isso evidencia que as TD oferecem as condições para o trabalho coletivo, mas não determinam os resultados, pois estes dependem da ação dos participantes, ou seja, do uso que eles fazem dessas tecnologias.

Outra forma de interação e comunicação entre os participantes dos cursos acontece via Web-conferência e Skype. Os dados indicam que há maior participação dos envolvidos nas atividades propostas nesses dois formatos, por outro lado, vimos no Quadro 2, que

essas TD são usadas apenas por três IFES. Com base nesse conjunto de informações, podemos dizer que na EaD seres-humanos-com-mídia estão formando coletivos pensantes, por meio de Fóruns, Chats, Web-conferências e Skype (BORBA; VILLARREAL, 2005), mas, a baixa participação dos envolvidos no processo educativo, em alguns desses grupos pode ser considerada um limite, diante dessa possibilidade. Analisando a diferença entre as TD e o nível de participação nos ambientes de formação do licenciando, vimos que as atividades realizadas de modo síncrono têm mais êxito do que as que ocorrem de forma assíncrona.

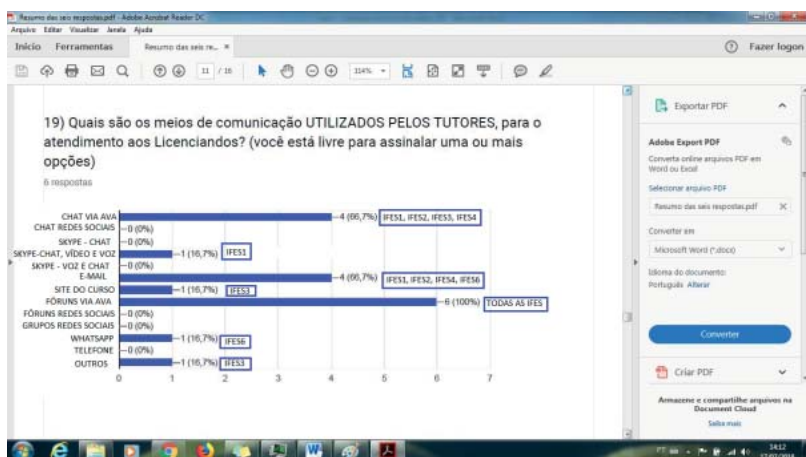
Investigamos, particularmente, o modo de comunicação e interação entre professores e licenciandos, e identificamos o uso tanto das TD de comunicação síncrona, quanto assíncrona, sendo o Fórum o meio mais usado, por todas as IFES, para esse fim. Já a Web-conferência é usada por três IFES e o Skype, o e-mail, o Chat e o WhatsApp⁸ são utilizados por IFES distintas. O que difere uma realidade da outra é o fato das IFES1, IFES2 e IFES3 usarem tanto os recursos digitais de comunicação síncrona, quanto assíncrona. Enquanto as demais IFES utilizam apenas meios de comunicação assíncrona. Além disso, alguns professores visitam os Polos em momentos específicos para aplicar as avaliações presenciais.

Procuramos cercar o objeto de estudo por vários ângulos, no que se refere à comunicação e interação entre os participantes dos cursos investigados, para alcançarmos nossos objetivos. Por isso, procuramos saber quais são os meios de comunicação que os cursos disponibilizam para o atendimento aos licenciandos. Mais uma vez os resultados indicaram que cada IFES

⁸ Essa mídia digital estava começando a ser usada quando os questionários foram aplicados.

estrutura seu curso de uma forma, ou seja, umas oferecem mais variedades de TD, enquanto outras disponibilizam menos opções. O fato de serem disponibilizadas não garante que todas sejam usadas. Portanto, procuramos saber quais dessas TD disponibilizadas aos licenciandos são usadas pelos tutores no atendimento a eles. Na Figura 1 podemos ver o resultado dessa questão.

Figura 1: Meios de comunicação utilizados pelos tutores para atender o licenciando



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ao cruzar as informações sobre as TD disponibilizadas e aquelas que são usadas no curso pelos tutores, vimos que o Fórum de discussão via AVA é disponibilizado e usado por todas as IFES, evidenciando seu protagonismo como meio de comunicação e interação entre os participantes do processo pedagógico na EaD.

Mas, conforme era esperado, esses dados também indicaram que na maioria dos cursos nem todas as TD disponibilizadas para o atendimento ao licenciando, estariam sendo usadas pelos tutores. Todos os

Coordenadores indicaram que o chat via AVA e o E-mail, seriam disponibilizados pelo curso, porém, somente em quatro IFES são usados pelos Tutores. O uso do Skype apresentou resultado parecido, pois é disponibilizado por três cursos e só estaria sendo usado por uma IFES.

Por meio dos dados de outra questão, vimos que tanto o Telefone quanto o E-mail, têm sido os principais canais de comunicação entre a secretaria dos cursos e seus licenciandos. Esses dados nos levaram a inferir que, professores e tutores por atenderem um grande número de alunos, optam pelas TD que possibilitam o atendimento em grupos.

Vimos também que, as IFES disponibilizam uma variedade de TD de interação e comunicação entre os participantes do curso, porém cada grupo específico de pessoas envolvidas nesse processo de formação de professores as utiliza de uma forma. Vale ressaltar, que em ambas as situações em que a opção “outros” foi marcada, os encontros presenciais com o tutor presencial apareceram como uma opção de atendimento aos estudantes. Embora ele tenha sido citado no questionário poucas vezes, sempre apareceu como um elo de comunicação entre o curso e o licenciando. Esse dado confirma o discurso de algumas IFES no PPC sobre uma das funções do tutor presencial, que seria justamente gerar uma aproximação com os licenciandos, criando neles um sentimento de pertencimento e evitando seu isolamento.

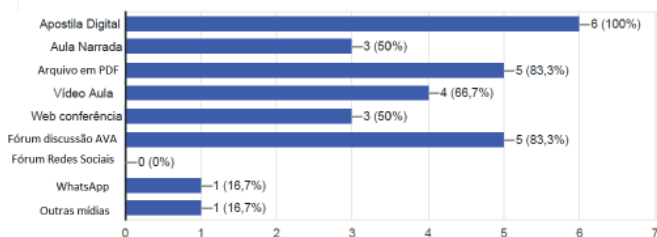
Fizemos também um levantamento sobre as mídias digitais usadas pelas IFES para a apresentação do conteúdo didático aos alunos, no meio virtual. De acordo com os resultados, há uma variedade de opções disponíveis, bem como uma variação de escolha dessas mídias entre um curso e outro. Dentre as mídias digitais mais utilizadas estão a Apostila digital – utilizada por

todos os cursos, seguida das apresentações em *Power point*, salvas em PDF utilizadas por cinco cursos, exceto o da IFES3. O Fórum de discussão só não é usado pela IFES5. Já a Vídeo-aula é usada pelos cursos das IFES1, IFES2, IFES3 e IFES6, enquanto a Aula Narrada e a Web-conferência são usadas por três, IFES1, IFES2 e IFES6. O aplicativo de mensagem *WhatsApp* é utilizado pelo curso da IFES6. Já o *Skype* é usado apenas pela IFES1 e foi citado na opção *outras mídias*. A Figura 2 nos permite visualizar essa variedade de mídias digitais disponíveis e a variação de escolha das mesmas pelas IFES.

Figura 2: Mídias digitais usadas na apresentação do conteúdo

11) No meio virtual, O CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS é apresentado aos Licenciandos utilizando quais Mídias Digitais? (Dentre as opções abaixo, você está livre para assinalar uma ou mais opções)

6 respostas



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Cruzamos esses dados, com o discurso dos PPCs e vimos que muitas IFES apresentaram propostas bem abrangentes no que se refere à produção de material didático no formato digital e, na prática estão limitando a apresentação do conteúdo a duas mídias digitais, como é o caso da IFES5. Por outro lado, as IFES que não apresentaram claramente em seus PPCs como iram disponibilizar o conteúdo aos alunos e viam, por exemplo, na tutoria presencial e no material impresso sua

principal forma de ação, estão lançando mão de diferentes meios de comunicação para esse fim, inclusive o aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Logo, podemos afirmar que nem sempre o que é previsto é executado, porque há limites, os quais devem ser investigados. O que interfere na escolha dessas mídias, na hora de apresentar o conteúdo aos alunos? Essa questão nos acompanhou durante o processo de análise de dados e por meio de outras questões foi possível estabelecer algumas considerações, as quais serão retomadas adiante.

Perguntamos aos Coordenadores, se essas mídias atendiam suas propostas pedagógicas e tivemos respostas positivas das IFES que optam por duas ou três mídias, enquanto as IFES que disseram usar mais opções declararam que as mídias atendem parcialmente a proposta do curso. Esse dado nos intrigou um pouco mais e foi uma das questões voltadas para a dimensão social e política da EaD que nos ajudou a interpretar melhor esses dados.

Procuramos saber se todos os participantes do processo educativo demonstravam alguma insatisfação, em relação ao acesso às informações do curso, relacionadas à qualidade do serviço de internet. Para nós, o acesso é essencial nesses cursos, por permitir aos participantes estabelecerem os contatos necessários para a construção do conhecimento. Se o estudante, por exemplo, não consegue assistir uma videoaula que complementa o conteúdo da apostila, ou não acessa aos Fóruns de discussão e nem consegue falar com seu tutor a distância, conseqüentemente seu processo de formação fica comprometido.

Nesse caso, somente o Coordenador da IFES5 respondeu que nenhum participante está insatisfeito com o serviço de internet disponível, ao contrário da IFES6, na qual, todos têm se mostrado insatisfeitos com a

qualidade desse serviço. Já na IFES3, é a maioria das pessoas que expressam insatisfação, enquanto nas IFES1, IFES2 e IFES4 é uma minoria que reclama desse serviço. Logo, a qualidade do serviço de internet nos cursos oferecidos em Minas Gerais apresenta realidades diferentes.

Cruzando todos os dados, percebemos que no caso da IFES6, por exemplo, em que todos estão insatisfeitos, vemos que o curso lança mão de diferentes recursos, tanto os de comunicação assíncrona, quanto os de comunicação síncrona, permitindo aos licenciandos mais fontes de acesso ao curso.

Já no caso da IFES5, na qual ninguém está insatisfeito, o curso usa apenas Apostila Digital e Apresentação em *Power point* para apresentar o conteúdo, ou seja, duas TD que não demandam uma internet muito potente, o que pode contribuir para que não haja reclamação por parte de seus participantes, uma vez que, todos conseguem acessar. Da mesma forma, a IFES3 faz uso de três recursos apenas – Apostila, Apresentação em *Power point* e Fóruns de discussão – e, alega que a maioria dos participantes está insatisfeita. Se observarmos a diferença das escolhas da IFES5 para IFES3, percebemos que o Fórum é o que as difere, sendo este uma TD que pode ser acessada de modo síncrono ou assíncrono. Esses dados nos levaram a inferir que a baixa qualidade do serviço de internet pode influenciar as escolhas das mídias digitais pelas IFES, assim como o nível de satisfação de seus participantes no uso dessas mídias.

No que se refere às escolhas das mídias, por parte das IFES para execução dos cursos e, refletindo acerca dos limites e possibilidades expressos nos dados dos questionários, não podemos perder de vista que no caso do processo educativo realizado a distância, as TD

são frutos de uma cultura e estão sendo utilizadas pelos cursos de acordo com suas necessidades, suas crenças e suas experiências. Lévy (2014, p. 25-26) explica que

uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. [...] Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas e nem todas são aproveitadas.

Os dados evidenciam justamente o papel condicionante das TD na EaD, pois há muitas possibilidades com o advento da internet, mas nem todas estão sendo utilizadas, logo os resultados dessa Educação não estão determinados por elas, mas sim pelas práticas adotadas nos diferentes cursos. Além disso, um único recurso como o Fórum, por exemplo, pode ser explorado de diferentes maneiras, atendendo às necessidades de cada curso, evidenciando mais uma vez as possibilidades de uso das TD no processo educativo.

Os dados extraídos dos questionários foram confirmando que as TD são compreendidas pelas IFES ora como mediadoras do processo de ensino e de aprendizagem, ora como ferramentas de apoio pedagógico, seja na mediação, seja na interação e comunicação entre os participantes ou, ainda, no gerenciamento dos cursos. Portanto, os resultados da nossa pesquisa foram apontando que as IFES compreendem que as TD desempenham diferentes papéis na dinâmica dos cursos e não um único papel específico.

Considerações finais

Ficou latente, para nós, ao final do processo de investigação, que ao falarmos sobre EaD devemos ter em mente que, antes de tudo, estamos tratando de

Educação por meio de uma modalidade de ensino com muitas potencialidades. Isso reforça a ideia de que é necessário conhecer os cursos que estão em execução e refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas por eles, discutindo cada vez mais o conceito de Educação que permeia essas práticas, identificando seus avanços, quais ainda têm sido os seus desafios, pois só assim, por meio do debate e da reflexão, é que vamos aprimorando essa forma de ensino.

Acreditamos que os cursos de Formação de Professores ainda não exploram suficientemente as potencialidades das tecnologias aplicadas à Educação e em especial as digitais, durante a formação. Ou seja, estão na contramão em relação ao contexto social, no qual estamos inseridos.

Faz-se necessário discutir com nossos estudantes, de modo geral, o papel das TD na nossa sociedade, no nosso local de trabalho, nas nossas relações interpessoais, pois hoje elas estão por toda parte. Assim, o estranhamento gerado pela rapidez em que elas se desenvolvem vai se naturalizando e tais mudanças começam a ser percebidas como algo que nos pertence, que nos molda e é moldado por nós.

Alguns autores com os quais dialogamos acreditam que a EaD seja a modalidade de ensino do futuro, considerando o atual contexto social e os avanços tecnológicos, considerando que estamos todos conectados em uma rede de comunicação instantânea, a qual nos permite interagir com o mundo o tempo todo.

A EaD pensada por este ângulo é aquela em que todos se comunicam com todos e, constroem o conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Esse formato permite que tanto o professor quanto os estudantes sejam autônomos numa perspectiva crítica diante do saber. Para nós, esse formato de Educação, em que as

TD estão presentes na maior parte do tempo, transcendendo à modalidade.

Porém, olhando para o contexto pesquisado percebemos que a EaD precisa avançar muito ainda, no que se refere às práticas pedagógicas para atingir esses objetivos. Os fatores limitantes que emergiram da pesquisa, dentre tantos se deve ao fato de que os cursos na maioria das vezes se encontram engessados por normas, por crenças, por valores, pois eles são planejados e executados por pessoas, cujo conceito de Educação reflete em suas práticas. Além disso, faltam profissionais especializados no suporte aos professores.

Por exemplo, a plataforma *Moodle*, usada pela maioria dos cursos, foi construída numa perspectiva interacionista e de colaboração entre seus usuários. Porém, os dados indicaram que nem sempre essas possibilidades estavam sendo exploradas pelos cursos. Quando esse ambiente é usado apenas para disponibilização de materiais didáticos, deixam de explorar as potencialidades dessa tecnologia na mediação pedagógica. Desse modo, podemos dizer que nesses cursos, o meio digital estava sendo utilizado como um veículo, assim como o serviço postal na década de 30 fazia, se compararmos com os cursos por correspondência.

Na maioria dos casos estão usando apenas a linguagem escrita, para a comunicação, portanto a única mudança que percebemos de uma época para outra foi o tempo de acesso ao material, pelo estudante. Hoje as apostilas “chegam” mais rápido até ele, graças à internet. Assim que o material é postado pelo professor, o estudante já pode acessá-lo. São essas ações que demandam uma reflexão crítica por parte das pessoas que estão construindo a EaD no país, sobre o modo como estão usando as TD.

Pensamos que, as apostilas, sejam impressas ou no meio digital, deveriam ser um ponto de apoio ao trabalho pedagógico e, não a única opção de diálogo do aluno com o curso, pois mesmo os tutores estando *online* para sanar suas dúvidas, não garantem a interação e a troca de saberes que permeia a ideia de colaboração. Contudo, não estejamos dizendo que não haverá produção de conhecimento nessa atividade.

O fato é que as possibilidades de troca de saberes entre professor-estudante são deixadas de lado, quando o conteúdo é apenas repassado. Para nós, o conteúdo deve ser discutido, desconstruído e reelaborado pelos participantes do processo educativo, numa perspectiva dialógica. A interação está acontecendo somente entre o estudante e o material escrito e, ele pode acessar a internet e buscar complementar o que lhe foi apresentado. Essa atitude demanda autonomia sobre a própria construção do saber e nem sempre os estudantes estão preparados para ela. A EaD abre a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, porém ela deve formar o estudante por meio de intenso diálogo de modo que o estímulo dos professores e dos tutores ajude-o a desenvolvê-la.

Não podemos perder de vista a questão da baixa qualidade da rede de internet na sede dos cursos, nos polos e até mesmo onde o estudante está, pois ela interfere diretamente na exploração das possibilidades de uso das TD, na mediação pedagógica dos cursos. Trata-se de um limite relacionado à dimensão política desses cursos. Muitas vezes, os convênios entre as empresas de telefonia e as prefeituras nem sempre são cumpridos de forma satisfatória, obrigando os professores a reverem suas escolhas e optando por meios de interação assíncrona, já que exigem menos velocidade de internet.

Vale ressaltar que, o Fórum mesmo sendo usado na maioria das vezes de modo assíncrono, se bem utilizado pelo professor pode se tornar um excelente canal de interação coletiva. Além disso, com o avanço dos aplicativos de mensagem instantânea como WhatsApp, por exemplo, surgem novas possibilidades de interação.

Outro ponto relevante que deve ser pensado é a sobrecarga de trabalho dos professores que atuam nesses cursos. Como a institucionalização dos cursos ainda não aconteceu de forma efetiva na maioria das IFES investigadas, os professores atuam tanto no presencial, quanto na EaD. Esse excesso de trabalho também interfere nas suas ações, tornando-se um limitador na elaboração e execução de aulas mais interativas. Vimos que nos cursos, em que os professores atuam apenas na EaD, mesmo se sentindo sobrecarregados, coincidentemente, ou não, suas aulas são mais interativas. Talvez, novos estudos possam investigar os fatores que afetam certas escolhas em detrimento de outras nessa modalidade de ensino, pois compreender essas escolhas e socializá-las é uma forma de fomentar o debate da prática pedagógica que melhor atende a essa modalidade de ensino.

Essa pesquisa nos permitiu visitar diferentes realidades de cursos de Matemática a distância em Minas Gerais. Logo, há uma flexibilidade dos currículos, mesmo que existam as Diretrizes Curriculares, cada curso tem elaborado suas propostas de acordo com seu público, sua região, bem como suas possibilidades de ação.

Formar professores de Matemática a distância, mediados por TD que não atendem as necessidades referentes à linguagem matemática também é um desafio enfrentado pela EaD. Faltam profissionais habilitados nessa área, por isso a utilização de material didático produzido por outras universidades e socializados

no sítio da UAB tem sido uma alternativa. Para nós, essa socialização remedia a situação, mas não resolve o problema uma vez que a prática pedagógica é composta por situações distintas, portanto, o material “padronizado” nem sempre vai atender às demandas específicas de cada curso.

Nesse momento, podemos dizer que as TD abrem possibilidades de uso, mas não determinam os resultados, pois vêm desempenhando o papel que lhes é demandado nos cursos, baseado na proposta de cada um deles. Ou seja, elas têm sido mediadoras nos processos de comunicação e interação entre os sujeitos. Em outros momentos elas têm sido usadas como ferramentas de apoio pedagógico, mas seu papel fundamental tem sido mediar esses encontros. Seja ele entre um coletivo formado por pessoas e mídias digitais, ou formado somente por um indivíduo e as mídias digitais. Dessa forma, nossas inspirações teóricas nos permitem dizer que em todos esses encontros as TD têm participado da construção do conhecimento, por formarem coletivos pensantes entre humanos e *não humanos*. Porém, nem sempre o conhecimento está sendo produzido de forma colaborativa.

Sem dúvida, a chegada da internet, ampliou as possibilidades de desenvolver propostas de EaD, encurtando o tempo de resposta entre professores e alunos, aumentando a capacidade de interação, fator essencial na EaD, do nosso ponto de vista, dada a distância geográfica entre eles. Com isso, o acesso instantâneo à informação também vem implicando muitas mudanças nas relações entre as pessoas, influenciando e mudando o próprio conceito de sociedade, ou seja, moldando e sendo moldada por nós.

Esperamos que as pesquisas e as discussões que tais mudanças geram no contexto acadêmico possam

servir de subsídio para as políticas serem elaboradas de forma a atender às diferenças culturais e regionais.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho. Tecnologias Informáticas na Educação Matemática e Reorganização do Pensamento. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 285-296.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga leite de. (Orgs.). **As Licenciaturas em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma visão a partir da utilização das tecnologias Digitais**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. 163 p.

BORBA, Marcelo de Carvalho; CHIARI, Aparecida S. de Souza. Diferentes usos de tecnologias digitais nas licenciaturas em matemática da UAB. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, p. 127-147, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba_chiari/Borba&Chiari-RevNuances-2014.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

CASTRO, Samira Bahia. **O planejamento do ensino em um curso de licenciatura em matemática a distância: um olhar para a produção do material didático**. Relatório Final, referente ao período de março/2015 a fevereiro/2016, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PROBIC/FAPEMIG.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DIAS, Roselana Aparecida. LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010. 122p.

FIGUEIRA, Aline Carvalho. **Uma análise das necessidades formativas de tutores de um curso de licenciatura em matemática a distância**. Relatório Final, referente ao período de outubro/2014 a julho/2015, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PIBIC/CNPq.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 208 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014. 272 p.

MATTOS, Layla Júlia Gomes. **O Estágio Supervisionado a Distância: proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFV**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Viçosa, 2017.

MEDEIROS, Simone. A docência (e a formação docente) na educação a distância (EAD): notas para reflexão. Viçosa, MG, **Educação em perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 330-353, jul/dez. 2010.

MIRANDA, Nivia Maria Ladeira. **Discutindo sobre a evasão em uma Licenciatura em Matemática a distância**. Dissertação (Mestrado). 2016. Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2016.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003. 143p.

SANTOS, Silvana Claudia dos. **Um retrato de uma licenciatura em matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

TIKHOMIROV, Oleg Konstantin. The psychological Consequences of Computerization. In Wertsch, J. V. (Ed.). **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. New York: M. E. Sharpe Inc., 1981, p. 256- 278.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 25-42.

VIEL, Silvia Regina. **Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância: o caso do CEDERJ/UAB**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

ZABEL, Marília; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. Um retrato da formação online do professor de matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. (Orgs.). **As Licenciaturas em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma visão a partir da utilização das tecnologias Digitais**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 29-47.

ZAMPIERI, Maria Teresa; ZABEL, Marília. Sobre a comunicação nos cursos de Licenciatura em Matemática da UAB. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. (Orgs.). **As Licenciaturas em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma visão a partir da utilização das tecnologias Digitais**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 94-110.