

Cícero Edinaldo dos Santos
Jarles Lopes de Medeiros
Maria Juraci Maia Cavalcante
(Organizadores)

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COMPARADA:

DISCURSOS, INSTITUIÇÕES
E PRÁTICAS EDUCATIVAS



Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

José Glauco Lobo Filho

Editora UFC

Diretor e Editor

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof^ª. Ângela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

**Cícero Edinaldo dos Santos
Jarles Lopes de Medeiros
Maria Juraci Maia Cavalcante**
(Organizadores)

**HISTÓRIA E EDUCAÇÃO
COMPARADA:**
DISCURSOS, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS



EDIÇÕES
UFC

Fortaleza
2020

História e educação comparada: discursos, instituições e práticas educativas

© 2020 Copyright by Cícero Edinaldo dos Santos, Jarles Lopes de Medeiros e Maria Juraci Maia Cavalcante (Organizadores)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Todos os Direitos Reservados

Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição)

Internet: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO DE TEXTO

Leonora Vale de Albuquerque

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801

DIAGRAMAÇÃO

Adilton Lima Ribeiro

CAPA

Valdiano Araujo Macedo

Catálogo na Fonte

Bibliotecária: Perpétua Socorro T. Guimarães CRB 3/801-98

História e educação comparada: discursos, instituições e práticas educativas / organizado por Cícero Edinaldo dos Santos, Jarles Lopes de Medeiros e Maria Juraci Maia Cavalcante. – Fortaleza: Edições UFC, 2020.

292 p.

Isbn: 978-85-7282-779-9

1. Educação 2. Práticas Educacionais I. Santos, Cícero Edinaldo II. Medeiros, Jarles Lopes de III. Cavalcante, Maria Juraci Maia IV. Título

CDD: 370

Editora Filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

SOBRE OS AUTORES

ALMIR LEAL DE OLIVEIRA

Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e Doutor em História pela PUC/SP. Professor Associado da Universidade Federal do Ceará, com Estágio Pós-Doutoral no Departamento de Biologia e no Center for Latin American Studies da Universidade de Stanford, Estados Unidos, onde ocupou a Chair Joaquim Nabuco in Brazilian Studies (2010-2011). Professor e Investigador da Linha História e Educação Comparada (LHEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC), no Eixo História das Instituições, das Ciências e Práticas Educativas.

E-mail: almirleal@uol.com.br

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

Tem Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2003), Mestrado em Educação (UFC, 2010), vinculado à Linha de Pesquisa Avaliação Educacional, e Doutorado em Educação (UFC, 2015), junto à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada. Atua como Pedagoga no Instituto Federal de Educação do Ceará, lotada na Pró-Reitoria de Ensino, no Departamento de Ensino Básico e Técnico, já tendo coordenado Projetos no âmbito da Educação a Distância.

E-mail: ana@ifce.edu.br

CÍCERO EDINALDO DOS SANTOS

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em História pela Universidade Regional

do Cariri (URCA). Desenvolve estudos com ênfase nos discursos de Gênero, Sexualidade, Juventude, Família e Educação Católica. Integrante da Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC - UFC) e do Laboratório de Estudos Urbanos, Sustentabilidade e Políticas Públicas (LAURBS – UFCA).

E-mail: ciceroedinaldo@live.com

CRISTINA MANDAU OCUNI CÁ

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação (UNICAMP-SP). Doutora em Educação Brasileira (UFC). Pesquisadora da LHEC-UFC. Professora do Instituto Dom José de Educação e Cultura – UVA.

E-mail: cristina.mandau@hotmail.com

FABIANE ELPÍDIO DE SÁ

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade de Fortaleza (1994). Especialista em Desenvolvimento Infantil (UFC). Mestra em Saúde da Criança e do Adolescente (UECE) e Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunto II do Departamento de Fisioterapia da UFC, Coordenadora do Centro de Estudos do Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce – NUTEP, Membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Fisioterapia da UFC, Coordenadora do Projeto de Extensão O Cuidado Multifuncional da Criança com Deficiência, sediado no NUTEP – UFC.

E-mail: fabianeelpidio@yahoo.com.br

FRANCISCO ROBSON DE OLIVEIRA

Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor e Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Pesquisador na área de História e Educação, com ênfase em História Contemporânea, Brasil-Primeira República, Anarquismo, Pedagogia Libertária, História da Educação e Movimentos Sociais. É integrante da Linha de Pesquisa em História e Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor da Rede Pública de Ensino Básico do Estado do Ceará desde 2010.

E-mail: prof.robson@live.com

FRANCILDA ALCANTARA MENDES

Doutora em Educação e Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Ceará. Bacharel em Direito pela Universidade Regional do Cariri (2010). Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Regional do Cariri (2011). Servidora Pública na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil - CE e Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Leão Sampaio. Desenvolve pesquisas com foco em História do Direito, Educação Jurídica e Sustentabilidade.

E-mail: francilda@leaosampaio.edu.br

GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ

Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia do Ceará (FA-FICE); Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP); Estágio de Pós-Doutorado na Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor Titular do Curso de História, da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professor Aposentado do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor da Pós-Graduação em Educação, na Linha de História da Educação Comparada, da UFC; Membro Efetivo do Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico).

E-mail: gisafranjuca@gmail.com

JARLES LOPES DE MEDEIROS:

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará

(PPGE/UFC), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor no Curso de Pedagogia da UECE, professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e tutor no Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE).

E-mail: jarlelope@gmail.com

JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA:

Doutor e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Psicopedagogo Clínico e Institucional (UECE). Licenciado Pleno no Programa Especial de Formação Pedagógica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharel em Engenharia Mecânica pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Possui larga experiência na área de Educação como Gestor, Técnico, Professor e Pesquisador.

E-mail: almeidajw@gmail.com

LUCIANA DE MOURA FERREIRA

Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA (2007). Fez Mestrado Acadêmico em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2010). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo vinculada à Linha História da Educação Comparada (LHEC). Atua na área de História Cultural, sendo ligada aos temas da História Comparada da Educação e Saúde - com foco na relação Brasil-Portugal.

E-mail: lucianamoura797@gmail.com

MAÍRA MAIA DE MOURA

Possui graduação em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005), graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2008) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001). Especialização em metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Especialização em Educação para Recuperação de Dependentes Químicos pela Universidade Estadual do Ceará (2006). Mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (2013) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora da Universidade de Fortaleza. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia.

E-mail: mairamaiamoura@hotmail.com

MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE

Professora Titular da UFC. Doutora em Ciências Sociais e Econômicas pela Universidade de Oldenburg – Alemanha, com Pós-Doutorado em História das Políticas Educacionais (Universidade de Colônia-Alemanha) e em História da Educação (Universidade de Lisboa). Investigadora da Linha História e Educação Comparada/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC). Pesquisadora CNPq.

E-mail: juracimaiacavalcante@gmail.com

PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

Bacharel em Psicologia (UFC). Mestra e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC). Docente, Pesquisadora e Coordenadora da Linha História e Educação Comparada, com Pós-Doutorado em Desenvolvimento Profissional Docente (UNB) e na área de Psicopedagogia na Universidade de Lisboa (UL). Professora Associada III (FACED/UFC).

E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

POLLIANA DE LUNA NUNES BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2018). Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (2012). Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (2004). Professora da Universidade Federal do Cariri, ministra aulas no Instituto Interdisciplinar de Sociedade Cultura e Artes. Desenvolve pesquisas em Educação, História e Memória, Gênero e Políticas Educacionais.

E-mail: polliana.luna@ufca.edu.br

ROBERTO BARROS DIAS

Doutoramento em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; - FACED/UFC, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (2017). Possui mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Especialização em Pastoral Theology pelo Heythrop College, University of London (1997), graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (2004), graduação em Theology for Ministry pelo Heythrop College, University of London (2000) e graduação também em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993). Professor Assistente I, na Universidade Católica de Pernambuco. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história da Paraíba, romanização, sociedade, Jesuítas e política.

E-mail: robertodiasbr@gmail.com

SIMONE VIEIRA DE MESQUITA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2008); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2011); Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - Área de concentração: História da Educação no Eixo de Instituições Escolares na Linha de História da Educação Comparada (2011); Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - Área de concentração: História da Educação no Eixo de Instituições Escolares na

Linha de História da Educação Comparada (2016). Integrante da Linha de Pesquisa História da Educação Comparada - UFC. Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza lotada na Célula de Acompanhamento e Superintendência Escolar (2019). Diretora Pedagógica da Escola Instituto ACEC (2018-2019).

E-mail: simonevmesquita1@gmail.com

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2009), Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2015) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016/2017). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, com experiência na área de Educação, atuando como investigadora e assessora, principalmente nos seguintes temas: coordenação pedagógica, formação de professores, instituições escolares e educação comparada. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais PIBID/UECE. Assessora da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UECE.

E-mail: taniarlobes@gmail.com

WALNEY RAMOS DE SOUSA

Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Ceará, especialização em Ativação de Proc. Mudança Form. Sup. Prof. Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Fundação Oswaldo Cruz), Mestrado em Medicina (Endocrinologia) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2018), Residência Médica pelo Instituto Estadual de Diabetes e Endocrinologia e Residência Médica pelo Hospital de Andaraí. Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Medicina de Teresópolis.

E-mail: walneysousa@uol.com.br

SUMÁRIO

PRÉFACIO	17
-----------------------	----

CAPÍTULO 1

Discursos e Práticas: Entre a Educação e a Religião

- | | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | “O que Deus Criou, Não Ousem Contestar”: a Proveniênci
a dos Bens do Matrimônio nos Discursos Pastorais da
Igreja Católica
<i>Cícero Edinaldo dos Santos</i>
<i>Patrícia Helena Carvalho Holanda</i> | 23 |
| 1.2 | O Ratio Studiorum no Colégio Real de Pernambuco: Mis
sionação Local com um Projeto de Educação Universal
<i>Roberto Barros Dias</i> | 39 |
| 1.3 | A Ação Assistencial ao Governo Provincial e da Santa Casa de
Misericórdia de Fortaleza na Segunda Metade do Século XIX
<i>Luciana de Moura Ferreira</i> | 57 |
| 1.4 | Um Olhar sobre a Relação entre a Educação do Feminino e
a Religiosidade no Cariri
<i>Polliana de Luna Nunes Barreto</i>
<i>Patrícia Helena Carvalho Holanda</i> | 73 |

CAPÍTULO 2

Pedagogias em Movimento: Política, Cultura e Psicologia

- | | | |
|-----|---|-----|
| 2.1 | Notas sobre a Circulação do Conhecimento Pedagógico
Anarquista entre Brasil e Portugal (1900-1930)
<i>Francisco Robson Alves de Oliveira</i>
<i>Maria Juraci Maia Cavalcante</i> | 91 |
| 2.2 | Movimento de Bandeirantes - o Encantamento Através da
Cultura e da Arte: no Ceará foi assim
<i>Simone Vieira de Mesquita</i> | 107 |

- 2.3 As Relações entre Cognição e Afeto, Escola e Família na Sociabilidade e Aprendizagem de Adolescentes da Atualidade: uma Análise à Luz da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos
Maíra Maia de Moura
Patrícia Helena Carvalho Holanda..... 127

CAPÍTULO 3

Instituições e Práticas Educacionais: Direito, Agricultura e Saúde

- 3.1 Ensino Jurídico Luso-Brasileiro e Construção do Estado Nacional: as Contribuições da Academia de Direito de Olinda para a Invenção da Nação no Brasil no Período de 1827 a 1840
Francilda Alcantara Mendes
Almir Leal de Oliveira 145
- 3.2 O Ensino Agrícola – Elite Rural, Ingerência Estrangeira e Circulação de Ideias Pedagógicas para o Progresso do Ceará: o Caso do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – (1947 – 2008)
José Wagner de Almeida
Maria Juraci Maia Cavalcantes..... 157
- 3.3 A Linguagem do Corpo Prescrita no Currículo Integrado do Curso de Fisioterapia da UFC: Espaços de Aprendizagem sobre a Saúde e a Doença
Fabiane Elpídio de Sá Pinheiro
Patrícia Helena Carvalho Holanda 181
- 3.4 Entre os Escritos, o Ouvido e o Vivido: Percepção dos Discentes, Docentes e Preceptores dos Cursos de Medicina sobre a Formação Médica e a Medicina Contemporânea
Walney Ramos de Sousa
Patrícia Helena Carvalho Holanda 207

CAPÍTULO IV

Formação Docente, Educação Feminina e Sexualidade em Discursos e Práticas

- 4.1 Formação de Professores no Cariri Cearense: Influências, Referências e Fontes de Pesquisa
Tania Maria Rodrigues Lopes 227
- 4.2 Precarização da Docência: com a Palavra, a Professora Tutora da EAD
Ana Cláudia Uchôa Araújo
Patrícia Helena Carvalho de Holanda 241
- 4.3 Ausentes, Bastardos e Cerceados: o ABC da Problemática Sexual na Escola e o Discurso Docente
Jarles Lopes de Medeiros
Gisafran Nazareno Mota Jucá 259
- 4.4 Formação Feminina no Internato de Bor (1933 - 2011) na Guiné-Bissau: Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea
Cristina Mandau Ocuni Cá
Maria Juraci Maia Cavalcante 277

PREFÁCIO

Elaborar um prefácio nunca foi fácil, é como se defrontar com um reluzente espelho, onde o elo íntimo entre o autor e o prefaciador deve ser projetado. Em geral, os prefaciadores afirmam ter aceitado o convite em razão do alto significado do estudo que lhe foi dirigido e do valor da análise apresentada pelo autor, e dificilmente são apresentadas críticas ou sugestões a respeito da temática em estudo.

Razão tem o bom baiano, quando melodicamente nos disse “que Narciso acha feio o que não é espelho.” Entretanto, em relação ao livro que me foi encaminhado, aceitei de bom grado prefaciá-lo, sem dúvidas ou dívidas a serem saldadas. Afinal, se “há razões que a própria razão desconhece,” dentre elas fulguram aquelas, projetadas numa manifestação espontânea, de saber escrever por opção própria e não por imposição acadêmica, em que a expressão dos sentimentos íntimos de um escritor não se sente oprimida pelo domínio da racionalidade; assim, ainda bem que o ser humano não é sempre dominado pelo farol iluminista/iluminado da razão. Mas o livro, agora publicado, representa algo mais significativo, uma vez que não se trata de uma produção individual, mas de uma demonstração evidente do valor de uma obra coletiva, onde a diversidade temática não anula a subjetividade, enriquecida com a projeção de análises constitutivas de uma memória coletiva, acerca das práticas e diferentes opções educativas.

E as melhores teses e dissertações são aquelas, elaboradas com espontaneidade, mas com diretrizes metodológicas racionais inevitáveis, é verdade, mas sem imposições de exigentes orientadores, que permitem aos que o escolheram como guia deixar fluir a subjetividade de cada autor. O valor do bem dito não é a repetição do que é consagrado como bendito, mas a apresentação espontânea do não dito, que nos abre outra janela para a visualização de novas paisagens no curso do cotidiano dos narradores elencados, quando novas indagações nos estimulam a elaborar novos projetos ou

novas versões acerca dos assuntos de interesse de nossa área de estudo. E no campo da Educação, as vias que se cruzam e se projetam são múltiplas, mas nem sempre a diversidade de linhas temáticas oportuniza a abertura desse leque multitemático e transdisciplinar.

A nossa Linha de Pesquisa, História e Educação Comparada (LHEC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), sem menosprezar as demais linhas, está aqui representada por um conjunto de teses que, a cada semestre e a cada dissertação ou tese defendida, se revelam inovadoras, apresentando um elo peculiar porque, afinal, comparar sempre remete o pesquisador a mais de um espaço, espaço compreendido não apenas naquele sentido temático tradicional, mas visto numa visão cultural, onde as diversas e contraditórias representações se projetam, exigindo dos alunos e professores uma análise mais acurada dos assuntos estudados.

Em síntese, a nossa proposição de ensino e pesquisa vai além do tradicional conceito de interdisciplinaridade, uma vez que almejamos tornar realidade “O Sonho Transdisciplinar”, no sentido atribuído por Hilton Japiassu, com a revelação de uma “multitemática”, cuja dimensão seja capaz de romper as tradicionais fronteiras, do local e/ou do regional, aproximando espaços culturais bem distantes, mas interconectados, como se observa nas relações entre estudos e práticas educativas, reveladas em Portugal e no Brasil.

Nessa perspectiva, a formação proposta se volta à autonomização dos pesquisadores educados, onde o nível acadêmico proposto se destaca por simbolizar uma via plural, onde nenhum tema é estudado de forma isolada, com aplicação de rígidas normas reguladoras, mas como uma das possibilidades de apresentação de discursos subjetivos, que levem os leitores a novas indagações e não a conclusões indiciárias.

Mas ao consultar o sumário do livro, que nos foi encaminhado, o espelho das individualidades é estilhaçado, porque mesmo considerando cada capítulo como a projeção de uma subjetividade, mais forte é o senso comum de uma publicação coletiva,

onde o individual se projeta com o coletivo, afinal a meta central de todas as produções apresentadas se volta para um objetivo comum, bem expresso na denominação da nossa linha temática, “História e Educação Comparada”, sempre plural e de alguma forma intercalada, mesmo reconhecendo a necessidade de deixar fluir a subjetividade de cada um dos nossos pesquisadores.

O primeiro capítulo apresentado associa a força da religião no processo educativo, seja nos fundamentos bíblicos e teológicos embutidos nos ordenamentos familiares e nas representações do feminino, seja mesclada em racionalidade capaz de modelar as práticas escolares e/ou imiscuída na ação assistencial e educativa de uma instituição como a Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza

No segundo capítulo, o espaço pedagógico é ampliado, começando por fazer uma análise comparativa da circulação e ação do conhecimento pedagógico anarquista, revelado aqui e alhures, no Brasil e em Portugal. A seguir, chama atenção para o sentido pedagógico e cultural do Movimento Bandeirante na formação da juventude feminina cearense; aporta então no exame do alcance de uma aplicação da pedagogia terapêutica de João dos Santos, em práticas reparadoras embaladas nas artes e reveladoras de subjetividades represadas.

O capítulo seguinte alarga ainda mais os horizontes das experiências educacionais, nas abordagens apresentadas, começando por estabelecer uma comparação entre o ensino jurídico luso-brasileiro e a constituição do estado nacional, no período posterior à nossa independência política. Aborda o ensino agrícola como portador de um projeto de modernidade para o País, sob influência de modelos externos. Em seguida, a linguagem do corpo que perpassa a formação de fisioterapeutas é analisada no interior de currículos universitários, até chegar ao questionamento sobre a falta da dimensão humanística envolvendo docentes e discentes dos Cursos de Medicina, estudos que nos revelam o resultado de práticas educativas na área da saúde pública.

No último, a formação de professores é discutida, desde as experiências de professoras na região do Cariri aos impasses

decorrentes da Educação a Distância, cujos objetivos nem sempre são alcançados; chegando, por fim, à problemática da falta da educação sexual no ensino escolar, revelando a existência de barreiras e silêncios, que lhe são impostos.

Esperamos que os que tiverem gosto em ler esta coletânea de teses, aqui apresentadas, sintam-se estimulados a apresentar novas reflexões acerca dos temas aqui tratados, que representam quiçá a abertura de novas vias, em busca de uma melhor compreensão da pluralidade de temas, que se entrecruzam e nos desafiam quando atentamos para as experiências cotidianas no campo da educação.

Gisafran Nazareno Mota Jucá

CAPÍTULO 1

**Discursos e Práticas:
Entre a Educação e a Religião**

1.1 “O que Deus Criou, Não Ousem Contestar”: a Proveniência dos Bens do Matrimônio nos Discursos Pastorais da Igreja Católica

Cícero Edinaldo dos Santos

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma Tese de Doutorado em Educação, realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), junto à Linha de História e Educação Comparada (LHEC), durante o período de 2015 a 2019. Parte da premissa de que a família tem complexidades e arranjos próprios de funcionamento: depende de como, de quando e de quem faz os seus significados, nos ditos e escritos, nas imagens e nos silêncios. Os discursos sobre a família expressam um constructo ideal, ou seja, não têm homogeneidade, embora sejam modelados por um conjunto de normas, práticas e valores que percorre uma trajetória de emergência, mudança e/ou permanência de enunciados.

A produção desses discursos traz, em si, formas específicas de dizer/ escrever. Estas formas apresentam-se envoltas em preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias, muitas vezes imperceptíveis ao leitor/ouvinte (VEYNE, 1997). Eles não representam um saber inocente e não são simplesmente aquilo que traduz as relações de submissão e dominação, “mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Os discursos da Igreja Católica possuem uma característica central: pretendem a condução para a salvação, isto é, uma vida eterna, pós-morte, com foco em postulações diretivas de obediência. A condução se apresenta como: 1) a atividade que consiste em conduzir, mas também abrange; 2) a maneira que alguém se deixa conduzir e como é conduzido (FOUCAULT, 2008). Nesse

sentido, tais discursos têm a finalidade de ordenar os modos de existência, individuais e coletivos, dentro e para a família, almejando a salvação vindoura. São, portanto, discursos pastorais.

Há vários séculos os discursos pastorais da Igreja Católica sobre a família estão articulados ao sacramento do Matrimônio e seus bens. Diante disso, este artigo tem por objetivo apresentar o processo de proveniência dos bens do Matrimônio nos discursos pastorais da Igreja Católica, enfatizando os escritos do apóstolo Paulo (século I) e do teólogo Agostinho de Hipona (séculos IV-V).

Os Bens do Matrimônio: entre os Pecados da Carne e a Promessa de Salvação

No auge do Império Romano, a ideia de família passou a ser relacionada a heranças e testamento. Tempos depois, foi entendida como “um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, como pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles.” (ENGELS, 2012, p. 61).

Aos pais e esposos era concedido o privilégio de tomar decisões importantes, em vários segmentos e numa variedade de elementos que permeavam a sociedade patriarcal, isto é, modelada sob a autoridade dos homens (ROUDINESCO, 2003).

Aceitando os ensinamentos de Jesus Cristo, seus apóstolos acreditavam que a carne correspondia à parte fraca da humanidade, alvo de tentações do diabo. Quem praticava as concupiscências da carne, isto é, o desejo de ter algo ou alguém, apreciando os prazeres, não agradava a Deus e estava em pecado. Mantinha-se em vias de rejeitar a promessa de salvação, isto é, uma vida eterna, pós-morte. Antes do Juízo final, para a reconciliação com Deus, os cristãos eram motivados a rejeitar os desejos mais sombrios, esperando o cumprimento da promessa (BROWN, 1990).

Conforme o apóstolo Paulo, os desejos do Espírito eram opostos aos desejos da carne. Enquanto os primeiros correspondiam à caridade, alegria, paz, paciência, afabilidade, bondade,

fidelidade, brandura e temperança, os outros se expandiam no mundo. Estavam presentes nas orgias, envoltos em impureza, fornicação e libertinagem. Aqueles que adoravam Jesus Cristo deviam priorizar os desejos do Espírito (GÁLATAS 5: 25), pois ele tinha ensinado que “do interior do coração dos homens vêm os maus pensamentos, as imoralidades sexuais, os roubos, os homicídios, os adultérios (MARCOS 7: 21). Logo, era oportuno buscar “um coração puro”.

Paulo exortava em favor da vigilância e da pureza da carne, pois imaginava que o advento de Jesus Cristo estava próximo e a promessa de salvação seria cumprida. Para os cristãos, recomendava: “[...] nada de orgias, nada de bebedeira; nada de desonestidades nem dissoluções; nada de contendias, nada de ciúmes. Ao contrário, revesti-vos do Senhor Jesus Cristo e não façais caso da carne, nem lhe satisfaçais aos apetites.” (ROMANOS 13: 13-14). Este apóstolo visava poupar homens e mulheres das “atribulações da carne” e os pecados resultantes. De acordo com ele, a formação da família não era a única via de salvação, tampouco a mais segura, pois:

O solteiro cuida das coisas que são do Senhor. O casado preocupa-se com as coisas do mundo, procurando agradar à sua esposa. A mesma diferença existe com a mulher solteira ou a virgem. Aquela que não é casada cuida das coisas do Senhor, para ser santa no corpo e no espírito; mas a casada cuida das coisas do mundo, procurando agradar ao marido. (I CORÍNTIOS 7: 32-34).

Assim, cabia aos cristãos se afastar dos desejos da carne e oferecer suas vidas, por inteiro, a serviço de Deus. Quem se abstinha dos prazeres individuais, egoístas, e optava pelo celibato era considerado superior. No entanto, com a impossibilidade de todos refutarem completamente os desejos, a família tornava-se uma via para a salvação, desde que os seus integrantes aceitassem alguns direcionamentos. Nessas circunstâncias, Paulo advertia:

Penso que seria bom ao homem não tocar mulher alguma. Todavia, considerando o perigo da incontidência, cada um tenha sua mulher, e cada mulher tenha seu marido. O marido cumpra o seu dever para com a sua esposa e da mesma forma também a esposa o cumpra para com o marido. A mulher não pode dispor de seu corpo: ele pertence ao seu marido. E da mesma forma o marido não pode dispor do seu corpo: ele pertence à sua esposa. Não vos recuseis um ao outro, a não ser de comum acordo, por algum tempo, para vos aplicardes à oração; e depois retornai novamente um para o outro, para que não vos tente Satanás por vossa incontidência. Isso digo como concessão, não como ordem. Pois quereria que todos fossem como eu; mas cada um tem de Deus um dom particular: uns este, outros aquele. Aos solteiros e às viúvas, digo que lhes é bom se permanecerem assim, como eu. Mas, se não podem guardar a continência, casem-se. É melhor casar do que abrasar-se. (I CORÍNTIOS 7 p. 1-8).

De acordo com Paulo, a formação da família, a partir do casamento, expressava um “remédio” contra os pecados da carne e não podia ser desfeita pelo divórcio, assim como era realizado por alguns romanos. Ele seguia os ensinamentos de Jesus Cristo, pois ao ser interrogado sobre o divórcio, o “Bom pastor” teria lembrado uma parte da Sagrada Escritura (GÊNESIS 2: 24), no qual dizia-se que o homem deixaria o seu pai e sua mãe, unindo-se à sua mulher e “formando uma só carne”. A partir de então, não seriam dois, mas apenas um. “O que Deus uniu, o homem não separe.” (MATEUS 19: 6).

Paulo ensinava aos cristãos casados: “mando (não eu, mas o Senhor) que a mulher não se separe do marido. E, se ela estiver separada, que fique sem casar, ou que se reconcilie com seu marido. Igualmente o seu marido não repudie a sua mulher” (I CORÍNTIOS 1: 10-11).

A valorização do casamento monogâmico emergiu após transformações históricas e teve por raízes outros tipos de formação da família, tais como aquelas compostas exclusivamente

por integrantes consanguíneos ou constituídas por um homem e várias esposas, para aumentar a quantidade de filhos (CAVENACCI, 1987). Antes mesmo dos ensinamentos de Jesus Cristo, já era crível algumas postulações acerca da responsabilidade do casal, bem como diretrizes de moral.

As relações afetivas e sexuais, entre homens e mulheres, tinham restrições e brechas de execução. O homem, cidadão romano, podia satisfazer seus desejos e prazeres com os escravos, ou em lugares públicos de flerte. No entanto, a passividade sexual (em relação a outro homem) e afetiva (em relação a um homem ou mulher) eram mal vistas. Para uns, era possível saciar os prazeres e desejos, vivenciando-os. Para outros, era mais viável domá-los e não os saciar, pois o contato com o outro podia corromper as grandezas da vida (CALÇADO, 2015).

No Império Romano, alguns assinalavam que o casamento mantinha ou até mesmo aumentava o patrimônio da família. Outros frisavam que o casamento proporcionava a união do casal, não circunscrito a interesses materiais. Logo, trazia em si questões morais, com deveres e obrigações para homens e mulheres.

Todavia, não nos iludamos, o ideal de casamento por amor não existia como necessidade. Não havia nenhum comprometimento de sentimento. Havia comprometimento de vida em busca de um bem, que passava pela prosperidade, o bom trato do patrimônio, dos filhos, etc. Nesse sentido, eram comuns os divórcios. O descuido por parte do marido, poderia implicar a fuga da mulher. Ela poderia reclamar se não estivesse sendo bem cuidada, protegida e saía. Isso implicava motivo de vergonha pública: ‘aquele homem não cuida bem de seu patrimônio!’ Ainda que houvesse justificativa legal para um homem abandonar sua esposa (esterilidade, traição) a responsabilidade de manter a vida privada de acordo com a estabilidade dos sentidos, era do homem. (CALÇADO, 2015, p. 88-89).

Vista como um dever cívico, e posteriormente, com aportes morais para a aquisição de estabilidade e moderação, os benefi-

cios e malefícios do casamento já eram discutidos no Império, antes mesmo dos ensinamentos de Jesus Cristo. “As proibições e a contenção sexual já existiam, desde o século anterior ao surgimento do Cristianismo” (CALÇADO, 2015, p. 91). Todavia, é possível considerar que a nova religião monoteísta, fez brotar um conjunto de rigorosas proibições sobre os desejos e prazeres da carne, de homens e de mulheres. O próprio Jesus Cristo teria dito: “Quem se divorciar de sua mulher e se casar com outra mulher estará cometendo adultério, e o homem que se casar com uma mulher divorciada do seu marido estará cometendo adultério” (LUCAS 16:18). Diferentemente das crenças judaicas, o casamento cristão unia – simbolicamente – o homem e a mulher durante toda a vida.

De acordo com o apóstolo Paulo, o casamento devia ser “honrado por todos; o leito conjugal, conservado puro; pois Deus julgará os imorais e os adúlteros” (HEBREUS 13:4). Antes e após o casamento, o amor divino era algo a ser imitado, agraciado e praticado constantemente. Conforme Paulo, “o amor não pratica o mal contra o próximo. Portanto, o amor é o cumprimento da lei.” (ROMANOS 13:10). Apesar da diferença sexual e por causa de sua complementariedade no ato conjugal, homem e mulher não deviam buscar apenas a união dos seus corpos, mas também a expressão do verdadeiro amor conjugal. Ambos deviam levar em consideração que:

O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor. O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade. Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca perece; mas as profecias desaparecerão, as línguas cessarão, o conhecimento passará. Pois em parte conhecemos e em parte profetizamos; quando, porém, vier o que é perfeito, o que é imperfeito desaparecerá (I CORÍNTIOS 13: 4-10).

O amor conjugal devia ser santo, puro e casto, afastado dos pecados da carne que pudessem destoar da promessa de salvação. Tinha por modelo exemplar o amor divino. O amor conjugal não se expressava apenas na procriação, mas também na confiança, no apego e na identificação recíproca entre uns e outros. Além disso, servia para organizar os afetos no lar.

De acordo com Paulo, a submissão da mulher era um elemento importante para a formação da família. Segundo ele, se a mulher almejasse a salvação no Juízo final, precisava reiterar comportamentos condizentes com a fé, bem como a submissão ao homem. Após a união, o homem tinha alguns deveres em relação a sua esposa.

As mulheres sejam submissas a seus maridos, como ao Senhor, pois o marido é o chefe da mulher, como Cristo é o chefe da Igreja, seu corpo, da qual ele é o Salvador. Ora assim como a Igreja é submissa a Cristo, assim também o sejam em tudo as mulheres a seus maridos. Maridos, amai as vossas mulheres, como Cristo amou a sua Igreja e se entregou a ela, para santificá-la, purificando-a pela água do batismo com a palavra, para apresentá-la a si mesmo toda a gloriosa, sem mácula, sem ruga, sem qualquer outro defeito semelhante, mas santa e irrepreensível. Assim os maridos devem amar as suas mulheres, como a seu próprio corpo. Quem ama a sua mulher, ama-se a si mesmo. Certamente, ninguém jamais aborreceu a sua própria carne; ao contrário, cada qual a alimenta e a trata, como Cristo faz à sua Igreja – porque somos membros do seu corpo. (EFÉSIOS 5: 22-30).

Na formação da família, os preceitos cristãos deviam ser mantidos e as relações careciam de funções específicas. Cotidianamente, enquanto a mulher mantinha a submissão, o homem devia “governar bem sua família, tendo os filhos sujeitos a ele, com toda a dignidade.” (I TIMÓTEO 3: 4). Além disso, aconselhava:

Filhos, obedeceis, a vossos pais segundo o Senhor; porque isto é justo. O primeiro mandamento acompanhado de uma

promessa é: Honra teu pai e tua mãe, para que sejas feliz e tenhas longa vida sobre a terra [...]. Pais, não exasperes vossos filhos. Pelo contrário, criai-os na educação e doutrina do Senhor. (EFÉSIOS 6: 1- 4).

O consentimento era algo primoroso para a efetivação do casamento. “[...] Se, contudo, um homem encontrar no campo uma jovem prometida em casamento e a forçar, somente o homem morrerá.” (DEUTERONÔMIO 22: 25). Por outro lado, o pai de uma jovem tinha autoridade para escolher os seus pretendentes, possibilitando ou proibindo o casamento dela. O futuro da jovem estava “nas mãos do pai”, e nenhum outro homem podia tomá-lo sem a permissão dele.

Após a morte do marido, a mulher poderia se casar novamente. Conforme o apóstolo Paulo, “[...] ela fica livre e poderá casar-se com quem quiser, contanto que seja no Senhor. Contudo, na minha opinião, ela será mais feliz se permanecer como está” (I CORÍNTIOS 7:39-40). Neste caso, precisaria ser cuidada pelos seus parentes mais próximos, pois não devia estar só, avulsa no mundo, mas sempre acompanhada e cuidada por algum homem responsável. “Se alguém não cuida de seus parentes, e especialmente dos de sua própria família, negou a fé e é pior que um descrente” (I TIMÓTEO 5: 8).

A preocupação desse apóstolo estava centrada nos pecados da carne e o que poderia ser feito para a salvação vindoura. Partindo do pressuposto de que “a carne é fraca” (MATEUS 26:41), assinalava que “Deus é fiel; ele não permitirá que vocês sejam tentados além do que podem suportar. Mas, quando forem tentados, ele lhes providenciará um escape, para que o possam suportar.” (I CORÍNTIOS 10:13).

Nos primeiros séculos de expansão do Cristianismo, o casamento representava um ritual de passagem para a vida adulta e podia ser realizado sem a presença de um Bispo. A formação da família não se apresentava como uma prioridade geral, mas como uma opção frente a possibilidade de manutenção da castidade.

Embora alguns cristãos tivessem esposas e filhos, outros preferiam preservar a virgindade e o celibato até o fim dos seus dias. “Consideravam a energia sexual como uma substância volátil, rapidamente esgotada nos ‘calores’ da juventude.” (BROWN, 1989, p.259). Imaginavam que a castração expurgava as tentações mais sombrias e, por isso, preferiam se castrar, ao invés de fracassarem totalmente nos pecados da carne. Aqueles que não pretendiam formar uma família ou realizar a castração, recomendavam o uso da prática da continência (moderação) ou da abstinência (supressão) sexuais. Tais práticas tinham a finalidade de abaixar a intensidade dos desejos da carne e purificá-la, em prol dos desejos do Espírito (LINS, 2007; BROWN, 1990).

As discordâncias sobre a formação da família também encontravam apoio na Sagrada Escritura – mais especificamente no Antigo Testamento – e suas possíveis interpretações, com destaque especial para a criação do homem e da mulher: Adão e Eva. Conforme esse relato, o pecado original representava uma afronta aos desígnios de Deus em busca do conhecimento.

No entanto, de acordo com o apóstolo Paulo e os primeiros adeptos do Cristianismo, tratava-se de um erro carnal. Eva era culpada pela “expulsão do Paraíso”, responsável pelo pecado original. Todas as mulheres, descendentes de Eva, traziam em si a marca da rebeldia. Convertidas ao Cristianismo, precisavam exercer uma terna submissão ao marido, sendo honestas e pacatas no cotidiano. Com o avanço da idade careciam demonstrar “uma compostura santa”, sendo “mestras de bons conselhos” para as novas gerações. Com prudência, contribuiriam para que a “Palavra da Salvação” não fosse desacreditada ou deturpada perante suas decisões (TITO 2).

A teologia cristã nascente contribuía para forjar pareceres acerca das relações entre homens e mulheres, a partir de interpretações da Sagrada Escritura. Até a primeira metade do século IV os teólogos não tinham um consenso sobre a formação da família ou pelo menos uma interpretação mais acurada e validada sobre ela. “As interpretações doutrinárias da época extraíam dos textos

apostólicos, em maior ou menor grau, tudo o que as pudesse fundamentar.” (VAINFAS, 1992, p. 7). Propagavam principalmente, ensinamentos sobre a fuga, a renúncia e a busca da pureza.

Alguns teólogos imaginavam que Adão e Eva eram seres assexuados e após a expulsão do Paraíso, os seus descendentes ficaram à deriva das coisas do mundo, tais como o nascimento das crianças e a labuta diária para alimentar os integrantes da família. No lar, os pecados da carne estariam presentes, mas deviam ser evitados. Aqueles que decidiam pela vida religiosa e/ou casta não tinham esses problemas e se voltavam exclusivamente para Deus (BROWN, 1989).

Na segunda metade do século IV e início do século V, Agostinho de Hipona, teólogo, bispo e propagador da moral cristã, conseguiu unir e criticar antigas concepções sobre a formação da família. De acordo sua interpretação:

Adão pecou enquanto indivíduo à parte; mas, enquanto primeiro antepassado de toda a raça, Adão possuía ‘dentro’ de si, de alguma maneira especial, toda a humanidade. Seu pecado foi o ‘nosso’ pecado e ‘nós’ pecamos quando ele pecou, porque nele *natura nostra peccavit*, nossa natureza pecou. Desta maneira, de acordo com Agostinho, a justiça de Deus – punitiva, não propedêutica, caiu sobre todos os humanos igualmente. (FREDRIKSEN, 2014, p. 126).

Interpretando a Sagrada Escritura, Agostinho de Hipona salientava que Adão e Eva tinham as mesmas características físicas e sentimentais do restante das criaturas, surgidas posteriormente. Eles não eram assexuados e usufruíam de uma experiência conjugal no Paraíso, sem as concupiscências da carne. Entre o primeiro homem e a primeira mulher não havia reação indecorosa ou erotismo. Se tivesse existido, as relações íntimas entre Adão e Eva expressavam “simplesmente, uma questão de ser utilizado o equipamento mecânico destinado pelo Criador a cumprir, com deliberação e uma espécie de grave apreciação, as exigências do processo reprodutivo.” (TANNAHILL, 1983, p. 151).

Para esse teólogo, Adão comeu o fruto proibido dado por Eva, por causa da sua benevolência, pois gostava de compartilhar as coisas do Paraíso com ela (BROWN, 1989). Pelo livre-arbítrio, ambos resolveram usar suas vidas de forma errada, desobedecendo a Deus. Os desejos da carne estavam, portanto, intrinsecamente relacionados à desobediência da humanidade. O pecado original – o primeiro realizado – era transmitido através do ato sexual, de geração a geração. Exceto Jesus Cristo, como resultado desse pecado, as crianças já nasciam com um defeito moral. O batismo era importante para torná-las aptas a promessa de salvação.

Do nascimento a morte, uma luta incessante devia ser realizada contra as tentações da carne. Apesar das vontades individuais, nenhuma renúncia conseguiria eliminá-las completamente. Nessas circunstâncias, o Matrimônio apresentar-se-ia como a única possibilidade para a união virtuosa fora do Paraíso. Instituído por Deus, este sacramento era visto como o primeiro laço da sociedade e representava uma volta a obediência (LINS, 2007).

[...] quis Deus que todos os homens procedessem de um só, a fim de que na sua sociedade estivessem ligados entre si, não só pela semelhança de natureza, mas também pelos laços do parentesco. A primeira sociedade foi constituída por um homem e uma mulher. Deus não os criou separadamente, unindo-os depois como dois estranhos. Do homem tirou a mulher, manifestando assim a força da união no lado, do qual foi extraída e formada a mulher. Pelos lados se unem dois que caminham juntos, e se dirigem ao mesmo ponto. Os filhos vêm estreitar os laços dessa sociedade, e são fruto honesto, não da simples união, senão da união carnal do homem e da mulher. (AGOSTINHO, 2000, p. 29).

A palavra Matrimônio deriva do latim *matrimonium*, onde em sua raiz está *mater*, mãe. De acordo com Agostinho de Hipona, o objetivo de conduzir uma mulher às núpcias era o de torná-la mãe e assim formar uma família, condizente com os preceitos cristãos. Esse teólogo entendia a contracepção como um

dos maiores pecados da carne, pois interrompia a vida, o dom de Deus. Os filhos deviam ser gestados e, posteriormente, educados com bondade e diligência dos genitores, aceitando os preceitos cristãos sobre seus modos de existência. Aprenderiam, na convivência com o pai e a mãe, que a união entre ambos permanecia para sempre e a fidelidade agradava a Deus, contribuindo para a salvação no Juízo Final. Em suma, a procriação e educação dos filhos, a fidelidade conjugal e a indissolubilidade da união entre o homem e a mulher eram bens inegáveis do Matrimônio e contribuíam para a ordem da família no mundo (AGOSTINHO, 2000; BROWN, 1990).

De acordo com Agostinho de Hipona, no Matrimônio, o ato conjugal voltado para a procriação não era considerado pecado mortal, nem mesmo aquele realizado por obrigação ou vontade do homem desde que estivesse em consonância com os preceitos cristãos. O prazer da mulher ou até mesmo do homem representava uma consequência do ato conjugal e não o fim ou o cerne da união. O cidadão romano tinha a obrigação de procriar para expandir o Império e a quantidade de fiéis no mundo. Com a procriação, o cidadão romano estava aceitando a lei civil, mas também a lei de Deus (AGOSTINHO, 2000; BROWN, 1989).

Diante dos desejos da carne, as criaturas de Deus estavam sempre insatisfeitas, distraíndo-se e desviando-se do caminho da salvação. Tais desejos representavam uma ameaça frequente às relações entre os diferentes e até mesmo os iguais. A fornicação e o adultério não eram vias lícitas para a satisfação do prazer, pois o Matrimônio tinha sido feito por Deus para dois e os prazeres precisavam estar restritos a ele. Se o homem tivesse contato carnal antes das núpcias, com uma prostituta, a partir de então tinha a obrigação de manter-se fiel à sua esposa, tendo relações íntimas apenas com ela. Era proibido procurar uma concubina, mesmo com a pretensão de gerar novos filhos. Nem com a finalidade de procriação, a traição era perdoável (AGOSTINHO, 2000).

Para Agostinho de Hipona, os desejos da carne subvertiam os desígnios de Deus, podendo arruinar a promessa de salvação.

Mesmo com a presença deles, no Matrimônio, emergia uma suposta pureza e agrado ao Criador. Antes de ser reprimido, os desejos da carne deviam ser vigiados e focados nas relações afetivas e sexuais no Matrimônio. Os desejos da carne careciam de disciplina e vigilância, pois podiam incitar a desobediência, numa insana busca por prazer.

Não se tratava, pois, de diminuir a importância do casamento, dos prazeres e das relações em vista do bem da sociedade, mas sim, submetê-los na perspectiva de um olhar sobre si, sobre o próprio desejo, e identificar os sinais de desobediência que eles podiam trazer. (CALÇADO, 2015, p. 107).

De acordo com esse teólogo, a fidelidade estava articulada a um amor conjugal que não abrangia, tampouco sucumbia aos “calores da carne”. Sendo a formação da família inevitável para aqueles que não almejavam usufruir da virgindade ou da castidade, o homem e a mulher deviam fazer da fidelidade, embasada no amor conjugal, um caminho de recebimento e acolhida do amor divino (CHAUI, 1984; LINS, 2007).

O amor conjugal estava articulado a vários regramentos, pois o seu relapso podia desencadear a desordem da família. Ancorados no amor conjugal, o convívio social, a parceria e o acolhimento da existência do outro, com suas limitações, eram efeitos positivos do Matrimônio. Se fosse apenas para procriar, a união entre o homem e a mulher não tinha sentido de permanência, pois alguns casais não conseguiam essa dádiva de Deus. Todavia, a esterilidade não era motivo para a separação. Seguindo a potencialidade do Matrimônio, entre os idosos permaneceria vigoroso o amor conjugal, pois piedosos privavam-se, em comum acordo, do ato conjugal, de modo que não se sentiam obrigados a realizá-lo, embora permanecessem leais à união (AGOSTINHO, 2000).

Conforme Agostinho de Hipona, a educação dos filhos estava a serviço da promessa de salvação. Tinha a eloquência e a retórica como elementos importantes, mas ajudava principalmente as novas gerações a se afastarem dos pecados da carne, contendo as vontades íntimas. Ele mantinha pressupostos acerca da educação

dos filhos com base na Sagrada Escritura e na cultura do Império Romano, onde o pai era um dos principais artífices das futuras gerações. Para ele, assim como seus contemporâneos, a educação dos filhos, dentro ou fora de casa, devia ter como meta “a consciência moral, a profundidade espiritual, que nos ilumina a inteligência e faz reconhecer a lei divina eterna” (LUZURIAGA, 2001, p. 76).

As interpretações de Agostinho de Hipona, bem como aquelas proferidas pelo apóstolo Paulo, tornaram-se pautas de reiteiração discursiva na Igreja Católica. Após a sua organização hierárquica, tais interpretações foram utilizadas para defender uma suposta ordem da família, onde os bens do Matrimônio tinham destaque especial e serviam para modelar os modos de existência, individuais e coletivos, condizentes com os desígnios de Deus.

Em 1215, o Concílio de Latrão elaborou a legislação do Matrimônio, alçado oficialmente a sacramento em 1439, no Concílio de Florença (DEL PRIORE, 2007). Defendendo os bens do Matrimônio, a Igreja Católica construiu um arsenal de prescrições, regulações e técnicas de condução. O Matrimônio tornou-se relevante para o cumprimento da promessa de salvação e a rejeição aos pecados da carne.

Considerações Finais

As ideias do apóstolo Paulo e de Agostinho de Hipona foram difundidas paulatinamente e inseridas no Magistério da Igreja, tendo forte projeção vindoura. Contribuíram para forjar uma suposta ordem da família, baseada nos bens do Matrimônio: procriação e educação dos filhos, fidelidade conjugal e indissolubilidade da união, tendo o amor conjugal como elemento de valorização dessa ordem.

Segundo eles, os filhos eram gerados e educados para crearem na promessa de salvação, mantendo-se obedientes às delimitações dos seus modos de existência. Assim como seus pais e mães, tinham a possibilidade de receberem a graça da salvação, desde que preservassem a obediência às vontades de Deus.

Com a efetivação da união, a fidelidade entre o homem e a mulher era embasada no amor conjugal: o único tipo de amor viável para ambos, pois não abrangia relações indecorosas sustentadas por desejos e prazeres da carne. O amor conjugal não precedia a união, mas podia resultar dela, unindo o homem e a mulher “na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza, até que a morte os separe”. Para a fidelidade entre ambos, repudiava-se toda inclinação para o “apaixonar-se”, “enamorar-se”. Acreditava-se que o amor conjugal era mais forte do que os atos libidinosos fora do lar.

A indissolubilidade do Matrimônio contribuía para que as mulheres ficassem limitadas em suas ações no mundo, “unidas eternamente” aos mandos e desmandos dos homens. Estes, por sua vez, representavam a autoridade de Deus e precisavam se casar mais cedo a fim de controlarem os desejos mais sombrios. As mulheres necessitavam da autoridade do homem, para amenizarem suas fraquezas existenciais. Ambos careciam se afastar dos pecados da carne e aguardar, com total obediência, o cumprimento da promessa de salvação.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO. **Dos bens do matrimônio. Da santa virgindade. Dos bens da viuvez:** Cartas a Proba e a Juliana. São Paulo: Paulus, 2000.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada.** São Paulo: Editora Ave Maria, 2007.

BROWN, Peter. Corpo e Sociedade. **O homem, a mulher e a renúncia sexual no início do Cristianismo.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1990.

_____. A Antiguidade Tardia. In: VEYNE, Paul (Org.). **História da vida privada.** v. 1: Do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 225-299.

CAVENACCI, Massimo. Introdução. In: CAVENACCI, Massimo (Org.). **Dialética da família:** gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressora. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 13-52.

CHAUI, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CALÇADO, Thiago. **A carne se fez verbo**: confissão Cristã e Sexualidade em Michel Foucault. 2015, 189f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

DEL PRIORE, Mary. Pequena história do amor conjugal no Ocidente Moderno. **Estudos de Religião**, ano XXI, n. 33, p. 121-135, jul/dez. 2007.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo – novas tendências. Rio de Janeiro: BestSeller, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

TANNAHILL, Reay. **O sexo na história**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1992.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault Revoluciona a História**. Brasília: UnB, 1997.

1.2 O *Ratio Studiorum* no Colégio Real de Pernambuco: Missionaço Local com um Projeto de Educaço Universal

Roberto Barros Dias

Introdução

O presente trabalho objetiva demonstrar como o método de educaço implementado pelos Jesuítas entre os séculos XVI e XVIII, o *Ratio Studiorum*, em Pernambuco, tem ao mesmo tempo um caráter particular e universal. Essa constataço resulta de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Programa de Pós-Graduaço em Educaço da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculado à Linha de Pesquisa História da Educaço Comparada (LHEC/UFC)¹ que culminou em uma Tese de Doutorado, intitulada “História da expulsão dos jesuítas da capitania de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) em 1759: a disputa política e os domínios da educaço”.

A riqueza das investigações da Linha de Pesquisa História da Educaço Comparada (LHEC) se dá por essa ter uma história interinstitucional com pesquisadores da UFPI, UNEB, UFMA, UFAL e UCB em um amplo projeto chamado *Ação Política e Educativa dos Jesuítas portugueses de volta ao Nordeste do Brasil no século XX*, iniciado em 2011 — este coordenado pela Profa. Maria

1 Em 2013, através da leitura do livro **História da Educaço**: República, Escola e Religião, 2012, organizado por, Maria Juraci Maia CAVALCANTE, Patrícia Helena Carvalho HOLANDA e Outros, tivemos conhecimento da linha de pesquisa LHEC e, depois de contatos e diálogos com a coordenadora dessa linha, passamos a fazer parte de seus trabalhos. Após a seleção de doutorado, 2013, passamos, efetivamente, a nos integrar aos estudos, pesquisas e publicações da LHEC, com vínculo oficial até 2017. As publicações anuais da LHEC são resultados de Congressos de História da Educaço organizados pela própria linha de pesquisa.

Juraci Maia Cavalcante – o qual tem lançado luzes e discussões significativas sobre a História da Companhia de Jesus no Brasil entre a Colônia e a República.

A novidade dos eventos e publicações da LHEC é que os estudos se dão na área de História da Educação e na perspectiva da Educação Comparada, vinculadas a pesquisas iniciadas na Universidade de Lisboa, onde o projeto foi concebido junto ao grupo liderado por António Nóvoa, que aproxima História da Educação e a perspectiva comparada. Comentando essa abordagem, ele sintetiza que,

estes autores tentam pôr em prática novas inteligibilidades, com base numa reconciliação entre a história e a comparação: é possível falar de um entendimento paradigmático, que pode conduzir os comparatistas a concederem mais atenção à história e à teoria, em detrimento da pura descrição e interpretação; [...] Há um esforço para ultrapassar uma perspectiva centrada nos níveis intermediários de decisão e para apreender toda a complexidade dos fenômenos de globalização e de localização: o inquérito comparativo interroga o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, não como dois processos distintos, mas como dois momentos de um mesmo processo histórico. (NÓVOA, 1995, p. 50).

O Método e a Instituição dos Estudos da Companhia de Jesus, O Ratio

No final do século XVI não só crescia o número de Jesuítas, mas acrescia consideravelmente o número de colégios e a variedade de ações dos missionários. Após a morte do Fundador da Ordem, Inácio de Loyola, em 1556, a unanimidade sobre orientações na educação dos colégios inicianos não se sustentava. Havia divergências e movimentos internos para modificações dessas orientações, sobretudo no que diz respeito diretamente ao currículo e métodos. Mas para além das questões curriculares, alguns inicianos interrogavam se os colégios eram uma atividade

própria e prioritária da Companhia ou mais uma entre outras atividades como a pregação, a teologia, os Exercícios Espirituais² e as missões paroquiais. Mas os catálogos e os documentos da época mostram que 40 anos depois da morte do fundador, o número de colégios chegou a 245. Assim, uma reformulação das orientações para o trabalho nos colégios tornou-se uma urgência.

Reunidos na quarta Congregação Geral,³ em 1581, em Roma, representantes de todas as Províncias Jesuítas elegeram Pe. Cláudio Aquaviva (1581-1615) como o novo Superior Geral, recebendo dos congregados a missão de reorganizar a Companhia. Para o Papa e os superiores provinciais era necessária uma revisão⁴ das orientações deixadas por Inácio. Além disso, a mudança da Companhia

-
- 2 Para Santo Inácio a Companhia de Jesus é alicerçada nos E.E, os quais revestem os jesuítas de “um caráter magnífico de unidade”, precisão, largueza de visão, flexibilidade e segurança e capacita o exercitante para um discernimento com liberdade. Ver Serafim Leite. Tomo I, Livro I, Cap. I, p.7. São vários os estudiosos e autores que publicaram sobre os E.E e suas relações com Educação e Psicologia.
 - 3 A Congregação Geral da Companhia de Jesus acontece quando da convocação para eleição de um novo Superior Geral, que tem cargo vitalício, ou, de forma extraordinária, por convocação do Geral depois de ouvir a Congregação dos Procuradores Jesuítas, representantes de todas as províncias que se reúnem em Roma para avaliar o “estado” da Companhia e dar um parecer final e se deve ou não ser convocada a Congregação Geral, órgão máximo de decisões dos inicianos.
 - 4 Havia um grupo dissidente na Espanha que contestava o Superior Geral em seu cargo vitalício e em seu poder de nomear os Provinciais e Reitores dos Colégios. Durante o Governo de Cláudio Aquaviva, o próprio papado passou a examinar e opor-se à estrutura da Companhia. Em 1593, foi convocada uma nova Congregação Geral. Para o Papa Clemente VIII “Tinham-lhe chegado informações de que a Companhia tinha decaído do primitivo fervor, e queria que os Padres congregados remediasses o mal” (BANGERT, 1985, p.129). Aquaviva foi confirmado como Superior Geral e criou comissões para avaliar seu governo, deu continuidade ao Plano de Educação e com os congregados reafirmou as Constituições da Companhia de Jesus e as orientações deixadas por Inácio de Loyola. Sobre essas querelas entre os Jesuítas da Espanha com o Superior Geral da Companhia e papado, ver BANGERT S. J., William V. **História da Companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. p. 126ss.

era perceptível: no governo de Aquaviva, o número de membros triplicou, passando de 5 mil para 13 mil; o número de residências subiu de 33 para 123; e as províncias passaram de 21 para 33. Ocorreu uma maior expansão das missões extraeuropeias e uma demanda para a criação de novos colégios em diferentes reinos. Porém, o mais significativo para o trabalho e tema que estamos desenvolvendo aqui, é que um dos primeiros atos do novo Geral foi constituir uma comissão de 12 padres com a tarefa de elaborar um Plano de Estudos que permitisse a uniformização dos métodos educacionais para toda a Companhia.

[...] sem quebrar o princípio de Inácio de que se levassem em conta “as circunstâncias de lugares e pessoas”, se pudesse preparar um currículo básico e princípios pedagógicos gerais que fluíssem desta experiência e fossem comuns a todos os colégios da Companhia. Seguindo-se um período de intenso intercâmbio entre todos os colégios. (KLEIN, 2015, p. 103).

A redação do primeiro plano pedagógico foi elaborada tendo como base as “Regras do Colégio Romano”⁵ e suas orientações pautavam-se na filosofia de Aristóteles, São Tomás de Aquino e no movimento da Renascença. A obra foi impressa em três versões: a primeira, provisória, em 1586, a segunda em 1591 e a versão última publicada e promulgada para todos os colégios da Companhia em 8 de janeiro de 1599. Esse regulamento recebeu o

5 Neste mesmo ano foi criado o Colégio Romano, que viria a ser um dos colégios mais importantes para a ordem. A metodologia utilizada foi o *Modus Parisiensis*, que se caracterizava por classes homogêneas, com alunos agrupados por níveis de aprendizado e idades parecidas; era incentivada a competição entre os alunos; o ensino dava-se de forma mecânica com incentivo/premiação do trabalho escolar; a ordem fora mantida através da disciplina e castigos. O *Modus Parisiensis* foi a metodologia que se utilizaram também no colégio de Messina antes da criação do *Ratio Studiorum*, o que, por sua vez, influenciou a sua formulação posteriormente. In STORCK, J. B. Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: Santa Maria os jesuítas e a educação. Humanista no Início da Idade Moderna. **Hist. Educ.**, v. 20, n. 48, jan./apr. 2016.

título de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*⁶ (O Método e a instituição dos estudos da Companhia de Jesus), conhecido como *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum* proporcionou à Companhia atuar para além do cuidado, valorização ou identidade de uma educação nacional, local. O Plano de Educação dos inacianos seguia sendo aplicado com o máximo rigor e a constante avaliação dos superiores provinciais, independentemente do continente ou reino onde os religiosos se encontrassem, o que levou Carvalho (2001), a afirmar que a escola jesuíta não tinha pátria. O mesmo método e conteúdo das escolas de Évora, Coimbra, Paris, Salamanca e Goa poderiam ser encontrados na Bahia e em Pernambuco com adaptações que não comprometessem o plano universal de ensino jesuítico.

No caso de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte), a montagem do sistema de educação se deu em duas formas distintas: os colégios e as casas de ler e escrever. Os colégios que garantiam a proximidade ao máximo com o *Ratio* e suas três grandes seções – Retórica, Gramática e Humanidades –, subdivididas em ensino das “Letras Humanas” – o latim, o grego e o hebreu –, de Poesia e de História; mas, além dos colégios, foram criadas na Capitania de Pernambuco, as casas de ler e escrever, bem como as casas de escrever e cantar, consideradas como prolongamento da catequese.

6 O original latino da *Radio Studiorum* de 1599, junto com os rascunhos prévios, foram publicados recentemente com o volume V da *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, por Ladislau Lukacs, SJ (*Institutum Societatis Iesu*). Há uma tradução portuguesa de Leonel Franca, SJ: **O Método Pedagógico dos Jesuítas. O *Ratio Studiorum***”. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Em 2011, Margarida Miranda publicou nova tradução da *Ratio*, intitulada *O Código Pedagógico dos Jesuítas*. *Radio Studiorum da Companhia de Jesus* (edições bilingues latim/português). Lisboa: Editora Esfera do Caos, 2010.

Curiosamente, apesar do rigor do *Ratio*, o Geral da Companhia definiu que os que fossem trabalhar com os “mouros” e turcos deveriam aprender e ensinar na língua arábica ou caldaica; os destinados à Índia, na índica; e, para os que fossem para o Brasil, deveriam estudar a língua indígena, o tupi, e ensinar também por meio dela (LEITE, 2004, T. I, p. 29). A orientação da Companhia para esses missionários reafirma o compromisso com o *Ratio*, mas abre uma exceção na regra a qual o Reitor deveria assegurar que as disciplinas fossem ministradas em Latim.

Estudos e Docência dos Colégios de Pernambuco

As informações de José de Anchieta, enquanto Provincial do Brasil, enviadas a Roma, são outra fonte histórica que possibilita ampliar o estudo sobre a educação jesuíta no espaço por nós delimitado em nossa investigação. Os pormenores sobre Pernambuco descritos nas cartas constam desde a extensão de terra pertencente ao Colégio, o número de gado e conflitos com os portugueses até as atividades de docência do Colégio.

Em uma carta ao Superior Geral da Companhia, Cláudio Aquaviva, Anchieta apresenta as atividades de ensino da gramática latina para três noviços jesuítas e dezenas de estudantes externos e internos. Ele descreve a existência de uma escola de ler e escrever com cerca de quarenta crianças. Os Jesuítas de Olinda, além dessas atividades de docência, segundo o Provincial, davam “assistência espiritual” na igreja matriz e comarca de Olinda, visitavam os engenhos e as populações portuguesas, escravos de Guiné e comunidades indígenas (constatando até dois mil índios)⁷.

7 Segundo Belo (2000), o número de escravos, os quais eram visitados por Jesuítas nos engenhos, chegavam a 10 mil. Belo baseia-se na *Información de la Provincia del Brasil para Nuestro Padre – Collegio de Pernambuco*. Bahia, 1585. Fonte/chamada: BPE, CXVI/1-33, fl. 37v.

Nas visitas às fazendas, havia um “cuidado” dos superiores, segundo Anchieta – e que é por nós compreendido como estratégia da ação jesuítica – no sentido de que, entre os missionários, deveria haver, sempre, “um padre y um hermano lenguas” para, assim, facilitar o contato e diálogo com os indígenas, seja para a catequese imediata ou para persuadi-los aos aldeamentos ou à frequência das crianças nas casas de ler e escrever.

Apesar de as missões itinerantes e os exercícios de docência nos colégios e nas casas de ler e escrever terem recebido doações consideráveis dos colonos e da Coroa, há relatos de que a Missão do Colégio de Olinda com os brancos, índios e escravos carecia de manutenção e sustento dos padres, sobretudo pelo aumento dos estudantes. A missão de evangelização e educação, segundo Albertina Belo (2000)⁸, só pôde superar e garantir suas necessidades financeiras devido a beneméritos locais, a prosperidade econômica daquela capitania e a produção das fazendas de plantação de cana-de-açúcar de propriedade dos próprios Jesuítas⁹. Para Belo, as rendas provindas das terras e o arrendamento das casas pertencentes aos Colégios, do Boticário e da Farmácia permitiram “a sobrevivência das obras missionárias e de educação” (BELO, 2000, p. 52-55). Entre os engenhos pertencentes ao Colégio estão os de Monjope, Contungaba e Caraúba, situados nos limites entre Paraíba e Pernambuco.

8 Albertina Belo foi pioneira em seu estudo por abordar de forma global e comparada a Arquitetura do Colégio Jesuíta de Olinda. Seu foco é a arquitetura do Colégio, mas a minuciosa pesquisa da construção do Real Colégio de Pernambuco relaciona este a todo o movimento de construção de Colégios da Companhia nas diversas partes do Reino Português. O interesse da inclusão do trabalho de Belo em nossa bibliografia é por perceber que há um estudo comparado do Colégio de Olinda com o projeto universalizante de educação, arquitetura e arte da Companhia de Jesus nos domínios portugueses.

9 Fonte/chamada: ARSI, Bras. 5, fls 30v e 31.

Os Estudos no Real Colégio de Pernambuco e o *Ratio Studiorum*

Os dois cursos iniciais do Real Colégio de Pernambuco¹⁰ (Olinda) foram os de Latim e o de ler, escrever e contar, mas, por um documento¹¹ consultado por nós no *Archivum Romanum Societatis Iesu* (ARSI), e, segundo Serafim Leite, antes da invasão holandesa, foi ensinada Teologia no Colégio de Olinda. Depois da 1654, após a expulsão holandesa, há, sim, registros¹² de que nesse Colégio se iniciou o Curso Superior autorizado pelo Superior Geral, quando se constataram as disciplinas de Teologia, Filosofia e Matemática, respeitando a orientação do *Ratio*. Essas disciplinas, que caracterizavam o Curso Superior, passaram a ser ministradas com regularidade: Filosofia, pelo professor Pe. João Pereira¹³; Humanidades, pelo Pe. Domingos Dias; e o Elementar (Letras Humanas e Escola de Meninos) pelo Ir. João Simões, sendo este último um jesuíta em formação. Como examinador das disciplinas de Filosofia e Humanidades, foi nomeado o Pe. João Leitão, isso no ano de 1671.

No final do século XVII, a Câmara de Pernambuco solicitou ao Geral da Companhia a manutenção do Curso de Artes e o acréscimo de mais um curso: Teologia Dogmática ou Especulativa. A petição foi aceita e, devido ao acréscimo da Teologia Dogmática, o Colégio passou a ter a possibilidade de ensinar também

10 O nome “Colégio de Olinda” dado ao Real Colégio de Pernambuco, oficialmente assim chamado pela Companhia e Coroa Portuguesa, apareceu pela primeira vez em 1679, durante o reitorado do Pe. Antônio Oliveira. A denominação “Colégio de Olinda” era uma forma de o distinguir do Colégio de Recife, e a descrição “de Pernambuco” passou a abranger os dois da Capitania. (LEITE, 2004, T.V, p. 334).

11 Coleção de Documentos referentes aos Jesuítas no Brasil no Período de 1674-1619, consultada por nós no *Archivum Romanum Societatis Jesu* – ARSI, em novembro de 2015.

12 Fonte/chamada: ARSI, BRAS. 5.

13 João Pereira nasceu na Bahia, foi Vice-Reitor de Pernambuco e professor de Filosofia e Teologia, e censor de livros, entre os quais o III tomo dos Sermões de Vieira. Faleceu em 1691. (LEITE, 2004, T. V, p. 213).

ao Clero, como assim faziam outros colégios nas capitanias onde não havia Seminário.

Os estudos superiores e estudos inferiores se estruturam da seguinte forma:

Quadro 1 – Estudos Superiores e Estudos Inferiores nos Colégios dos Jesuítas no Brasil

Cursos e Disciplinas	Quantidade de professores, horário, conteúdos e método		
Teologia: Três professores	Um professor de Prima	45 minutos de aula começando às 9h	No final de cada aula, o professor de cada horário específico fica mais 15 minutos à disposição dos alunos para responder às dúvidas surgidas ao longo da aula.
	Um professor de Véspera	45 minutos de aula começando às 15h	
	Um professor Moral	45 minutos de aula, começando às 14h	
Filosofia: Um só professor	2 horas de aula pela manhã, das 8h às 10h	O professor fica mais 30 minutos no pátio do Colégio para explicar, resolver questões ou tirar dúvidas de questões filosóficas ocorridas durante as aulas.	
	2 horas de aula à tarde, da 15h às 17h		
Primeira: Um professor	2 horas e meia de aula pela manhã.	Composição de textos de temas variados em prosa e verso. Meia hora no início da aula era para revisão, e meia hora antes do término era para elaboração dos temas.	
Segunda: Um professor	2 horas e meia de aula pela manhã.	Ensino de Sintaxe, Sílabas, Figuras e medidas de versos.	
Terceira: Um Professor	2 horas e meia de aula pela manhã.	Ensino de Normativos, Linguagem, Rudimentos, Gênero e Pretéritos.	
Escola: Um professor	2 horas e meia pela manhã e mais um tempo à tarde.	Ensino do ler, escrever e contar e da Doutrina Cristã. A escola de ler, escrever e contar era chamada, em alguns documentos, como Gramática Portuguesa e era uma condição para admissão no curso de Humanidades.	
Humanidades (Gramática)	?	Disciplinas sucessivas: Gramática, Humanidades, Retórica, História, Geografia e as línguas clássicas: Latim, Grego, Hebreu.	
Ciências dos Números	?	A disciplina era registrada como Algarismo, Aritmética ou Matemática.	

Fonte: Leite, Serafim, 2004. T. V Livros I e II.

Os dados do quadro acima foram elaborados a partir de informações colhidas em Serafim Leite (2004), contudo, não podemos afirmar que essa estrutura, que inclui disposição de professores, horários e conteúdos disciplinares, era invariável de um colégio para outro ou de uma capitania para outra¹⁴, uma vez que a organização de um colégio dependia do número e quantificação dos jesuítas existentes e das condições de manutenção dos diversos cursos e extensões. Na Capitania da Paraíba, por exemplo, havia os estudos primários e secundários, com aulas de Latim e Humanidades. O Colégio da Paraíba ou Seminário da Paraíba, fundado pelo Pe. Gabriel Malagrida, funcionava em duas seções: uma para alunos externos e outra para internos, como seminário. Já nas capitanias do Rio Grande do Norte e do Ceará — até o período da expulsão —, não encontramos registro de que os Jesuítas tiveram Colégio ou Casa de Estudos. Como era de prática, eles ensinaram as primeiras letras nas aldeias como uma atividade vinculada à catequese.

O grau de estruturação e a distribuição das disciplinas entre estudos inferiores, estudos superiores e escola do Real Colégio de Pernambuco apresentado no quadro acima, possibilita-nos perceber também uma sintonia dos conteúdos e métodos em curso no cotidiano do Colégio com as orientações definidas pelo *Ratio*. Por ter a organização administrativo-pedagógica comparada aos colégios de Portugal e possuir uma biblioteca descrita como correspondente ao currículo proposto, o curso de Filosofia do Colégio foi validado, por meio de uma Provisão Régia, como se fosse de Coimbra¹⁵.

O Colégio de Recife seguia, segundo Serafim Leite, as mesmas características do Colégio de Olinda, Bahia e do Rio de Janeiro. Como o de Olinda, o Colégio de Recife iniciou com a escola de ler e escrever e só a partir de 1677, dois anos depois da sua fundação, passou a ter os seguintes cursos: Teologia Moral,

14 Ver LEITE, 2004, T.V, p. 358 - 367.

15 Conselho Municipal, Livro 45, Registro de Cartas Régias, Provisões e Ordens Régias *apud* LEITE, 2004, T.V, p. 335.

Filosofia, Letras Humanas, Escola de ler e escrever e Doutrina Cristã; este último curso com duas turmas, que eram específicas desse Colégio: uma para meninos brancos e mestiços e outra turma, na Língua de Angola, para escravos negros (LEITE, 2004, T. V, p. 352). Em uma carta do Provincial do Brasil enviada a Roma em 1716, ele descreve a biblioteca do Colégio de Recife como tendo uma boa aquisição de livros, uns comprados, outros doados por amigos – entre estes, um “homem nobre e erudito”¹⁶.

Perfil do Professor dos Colégios de Pernambuco

As solicitações para que viessem professores de Portugal para ensinar no Brasil era uma constante no século XVI. As cartas enviadas do Rio, Bahia e Pernambuco pelos provinciais ao Geral sempre tratavam da importância e necessidade de mais professores para os colégios, mas as respostas de Roma incentivavam para que os colégios no Brasil preparassem seus próprios professores, pois havia, segundo o Geral da Companhia, condição e padres com formação suficiente para isto. Nas correspondências mantidas, Roma recomendava que os mestres em atividade se dedicassem ao estudo e preparação das aulas e não se detivessem em outras atividades e que a aplicação das 20 Regras dos Professores, definidas pelo *Ratio Studiorum*¹⁷, deveria ser observada pelos superiores e reitores, sobretudo se os Jesuítas destinados ao ensino tivessem dedicação e qualidade para essa missão (LEITE, 2004, T.1, p. 33).

O texto do *Ratio* nos favorece afirmar que o professor deveria cuidar dos aspectos intelectuais e culturais, mas também da dimensão subjetiva dos alunos, quando trata de comportamento, valorização do indivíduo, relacionamento/convívio dos discentes entre si e com seus familiares e suas práticas de fé. Ao professor

16 Fonte/chamada: ARSI, BRAS, 10, 177v.

17 As citações do texto do *Ratio Studiorum*, 1599, usadas por nós são da tradução e publicação de Leonel Franca: **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”**. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

inaciano, ressalta o documento, competia uma postura e uma prática para além da técnica de ensinar, ou do campo da cognição, como definiram as regras 1 e 20:

O fim especial do Professor, tanto nas aulas quando se oferecer a ocasião, como fora delas, será mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que lhe são agradáveis, e alcançar que para este objetivo orientem todos os seus estudos. (*Ratio*, Regra 01, comuns a todos os Professores das Faculdades Superiores).

O professor dos colégios jesuítas tinha em comum a formação própria da Ordem que seguia os mesmos conteúdos, métodos e espiritualidade (até o mesmo modo de vestir) em qualquer parte do mundo que tivesse uma Casa de Formação.

Com o auxílio da graça divina seja diligente e assíduo no cumprimento de todos os seus deveres, zeloso do adiantamento dos alunos, tanto nas lições como nos outros exercícios escolares; não se mostre mais familiar com um aluno do que com outros; não despreze a ninguém; vele igualmente pelos estudos dos pobres e dos ricos; procure em particular o progresso de cada um dos seus estudantes. (*Ratio*, Regra 20, comuns a todos os Professores das Faculdades Superiores).

Não podemos esquecer que os Exercícios Espirituais, o *Ratio Studiorum* e as Constituições eram a base da formação de um jesuíta. Dessa forma, a pedagogia e o cotidiano de um professor inaciano, selecionado e destinado ao ensino, levavam essa base consigo. Mesmo que em alguns contextos culturais como China, Japão e Brasil, as adaptações com linguagens distintas dos documentos fundantes fossem necessárias, seriam feitas.

Se considerarmos que os professores dos colégios jesuítas traziam em suas práticas um modo de compreender o mundo (católico/tridentino/europeu) e que eles intencionavam, a partir do currículo e métodos definidos pelo *Ratio*, reproduzir compreensões e práticas culturais ocidentais e religiosas via educação, fazendo dessas compreensões normas sociais entre colonos, indígenas,

escravos e europeus que viviam em Pernambuco e anexas, podemos dizer, por comparação, que o perfil do professor dos colégios jesuítas, sobretudo no século XVIII, inseria-se no conceito geral do professor do século XVI ao XVIII definido por António Nóvoa:

Uma das tarefas fundamentais de todas as sociedades humanas organizadas é a transmissão, de geração em geração, de um modo colectivo de viver e de compreender o mundo, é a reprodução de um conjunto de normas sociais através das quais os homens dão forma a sua existência. (NÓVOA, 1987, p. 413).¹⁸

O Jesuíta professor, de acordo com a citação acima, inseriu-se no contexto de agentes culturais e acompanhou a ação ideológica de uma sociedade e reinos em expansão, mesmo os inacianos tendo sua organização, seus remates próprios para a educação e suas adaptações regionais.

Considerações Finais

O Colégio Real de Pernambuco, chamado Colégio de Olin-da, é emblemático para o estudo comparado entre educação jesuítica no Brasil e MetrÓpole, para análise da educação em Pernambuco, antes e depois da expulsão dos inacianos do Brasil, e para um melhor entendimento da forma como se desenvolveu nessa Capitania e anexas o padroado típico de Portugal¹⁹, que denotou

18 Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

19 O Papa Leão X, com a Bula *Dum Fidei Constantian*, conferiu em 1534 ao Rei de Portugal, Dom Manuel, eleito Grão-Mestre da Ordem de Cristo, direitos e benefícios de padroado nas terras descobertas que até então tinham sido atribuições do Grão Prior da Ordem Portuguesa. Como Dom Manuel conjugava, nesse período, os cargos de Rei de Portugal e Grão-Mestre da Ordem de Cristo, assim lhe coube, na condição de chefe de Estado, apresentar ao Papa os bispos, e apresentar aos bispos os candidatos para os cabidos, paróquias e capelarias. Inicialmente, o Padroado era benefício dos Grão-Mestres da Ordem

as formas de relação e conflitos entre Estado e Igreja e entre Coroa e Companhia de Jesus.

A análise da aplicação do *Ratio Studiorum* no Colégio Real de Pernambuco, evidenciou a comparação na perspectiva por nós assumida, durante nossa pesquisa. Nessa perspectiva, os missionários jesuítas do século XVII e XVIII são apreendidos com seus pressupostos religiosos, métodos educacionais, técnicos e administrativos, de caráter particular e universal, portanto, investigados como um fenômeno infinitamente grande e infinitamente pequeno, de globalização e de localização. A história da Educação dos Jesuítas em Pernambuco mostra as relações da Companhia de Jesus local, Província do Brasil, com a Companhia Universal.

É igualmente relevante saber que as sete Missões que estavam sob a responsabilidade do Colégio de Olinda também estavam submetidas ao poder eclesiástico e à administração da Capitania de Pernambuco. Isso nos vincula às temáticas propostas nos objetivos de nossa pesquisa mais ampla, sobretudo no que diz respeito ao impacto do processo de expulsão para o Colégio e as sete missões jesuítas, uma vez que a relação entre Colégio e Missões Indígenas era pensada pela Companhia como um conjunto imbricado e as ações nas Missões sempre acompanhadas e avaliadas pelo Bispo e pelo Governador.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. A. Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)**. v. I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1984.

de Cristo, fundada em Portugal em 1319, com os recursos da antiga Ordem dos Templários, uma das mais ricas Ordens militares medievais. A Ordem de Cristo foi fundada pelo Rei Dom Diniz para evitar que as propriedades da antiga Ordem dos Templários fossem transferidas para Roma. A nova Ordem tinha um caráter laico e finalidades militares e religiosas. A princípio, o cargo de Grão-Mestre era obtido por eleição, a partir de 1483 os papas entregam esse posto à Coroa Portuguesa. (DIAS, 2008, p. 32).

ARANHA, Maria Lúcia de Araújo. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AUGUSTO, José França. **Lisboa Pombalina e o iluminismo**. Paris: Livros Horizonte, 1988.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusc, 2010.

AZEVEDO, João Lucio. **Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização**. Lisboa: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1901.

_____. **História de la Fundación del collegio de la Compañia de Pernanbuco, hecha en el año de 1576**. Porto: Imprensa Portuguesa, 1923.

_____. **O Marquês de Pombal e sua época**. São Paulo: Alameda, 2004.

BANGERT S. J., William V. **História da companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

BELO, Albertina. **A Arquitetura do Colégio Jesuíta de Olinda dos Séculos XVI e XVII**. Lisboa: Edições Universidade Lusitana, 2000.

CAEIRO, José. **Os jesuítas do Brasil e Índia: na perseguição do Marquês de Pombal, século XVIII**. Baía: Escola Tipográfica Salesiana, 1936.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200011>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CARVALHO, Marcus. “Pernambuco, Capitania de”, In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994.

CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia e Outros (Org.). **História da Educação: República, Escola e Religião**. Fortaleza: Edições UFC (Coleção História da Educação), 2012.

_____. *et al.* **Afeto razão e fé: Caminhos e Mundos da História da Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

COUTO, José Jorge da Costa. **O Colégio dos Jesuítas do Recife e o seu patrimônio (1759-1777)**. Dissertação (Mestrado em História). Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999.

DIAS, Roberto Barros. **“Deus e a pátria”**: Igreja e Estado no processo de Romanização na Paraíba (1894-1930). Dissertação (Mestrado em História). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas: O Ratio Studiorum**. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Ministério da Cultura, 2004 (fascínio de 1938). São Paulo: Edições Loyola, 2004. V. I-III.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Ministério da Cultura, 2004 (fascínio de 1938). São Paulo: Edições Loyola, 2004. V. IV-VI.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Ministério da Cultura, 2004 (fascínio de 1938). São Paulo: Edições Loyola, 2004. V. VII-IX.

MIRANDA, Margarida. **O código pedagógico dos Jesuítas**. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (edições bilíngues latim/português). Lisboa: Editora Esfera do Caos, 2010.

NÓVOA, António. Modelos de Análise de educação comparada: o campo e o mapa. 1995. In: ALICIA Martinez Silvia & SOUZA, Donaldo Bello de (Orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

STORCK, J. B. **Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum**: os jesuítas e a educação. Humanista no Início da Idade Moderna. Hist. Educ. v. 20 n. 48 Santa Maria Jan./Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100139&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 fevereiro de 2017.

1.3 A Ação Assistencial do Governo Provincial e da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza na Segunda Metade do Século XIX

Luciana de Moura Ferreira

Introdução

Durante a Idade Moderna, as Santas Casas de Misericórdia foram as principais instituições de auxílio à pobreza do Império Português. Do ponto de vista organizacional e assistencial, instituições semelhantes foram organizadas, com o objetivo de praticar a caridade, a partir de quatorze obras de misericórdia elencadas; sete consideradas espirituais e sete corporais. Entretanto, as denominadas “Casas de Misericórdia” eram muito diferentes entre si, especialmente devido ao período e ao contexto histórico em que eram instaladas.

No Brasil, as Santas Casas de Misericórdia começaram a figurar como hospitais, a partir de meados do século XIX, como foi o caso da capital cearense, instituída com o fim de prestar assistência médica aos pobres enfermos, indo além do simples cuidado com o corpo, uma vez que o disciplinamento dos indivíduos também figurava como um objetivo comum. Com o intuito de aumentar sua receita, o hospital passou a atender presos, soldados, velhos e crianças abandonadas, além dos “loucos” e pensionistas que pagavam para ser tratados no hospital.

O objetivo do presente artigo é discutir a implantação da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia no Brasil e, em especial, em Fortaleza, buscando perceber as razões de sua estruturação, envolvendo a ação do poder público, da caridade e da assistência almejadas. O confronto do poder público com as doenças foi essencial para tornar a saúde uma questão não apenas científica, mas também uma ação assistencial administrativa e sanitária. O marco indicativo da nossa análise foi o período de 1861 a 1889,

quando as relações entre Igreja e Estado foram alteradas. As fontes que utilizamos foram os Relatórios Provinciais, o Livro de Ofícios da Santa Casa de Misericórdia e o Jornal *O Cearense*, que nos permitiram compreender o enlace ente os objetivos propostos pela Instituição e os resultados sociais obtidos.

Primeiros Tempos da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza

Por ocasião da inauguração do Hospital da Santa Casa de Fortaleza, entregue à irmandade da Misericórdia, o número de “irmãos inscritos” ainda era restrito. Com o intuito de atrair mais pessoas à entidade, o Provedor enviou cartas convites a pessoas influentes da província do Ceará e de outras províncias. Após a inauguração, para preparar de forma adequada as enfermarias, a chamada benemerência dos cidadãos da capital cearense foi essencial, conforme apontam os dados a seguir:

O Senhor José Smith de Vasconcelos contribuiu com a doação de “2 dusias de cadeira, 1 ccommoda, 4 duzias de toalhas felpudas, 2 dúzias de sapato d'ourela, e o senhor Henrique Brum doou uma secretaria e uma dúzia de cadeiras e o Presidente da Província, além de doações monetárias, adquiriu objetos para o tratamento dos doentes da cholera – morbus.

Além das Enfermarias Gerais, destinadas aos doentes pobres, havia os quartos reservados aos pensionistas. Na Enfermaria Geral eram oferecidos gratuitamente alimentos, assistência médica, cirúrgica e farmacêutica aos indigentes, além dos cuidados médicos aos soldados. O corpo de funcionários era formado por um escrivão, o Capitão José Nunes de Melo; o médico Dr. Joaquim Alves Ribeiro; um capelão, o Cônego Antônio de Castro e Silva; um contínuo, Manoel Rodrigues Silva; além de um cozinheiro e dois serventes. Dois meses após a sua inauguração foi divulgado o seguinte resultado do movimento do Hospital: 16 homens, 21 mulheres, 3 meninos, 2 meninas, somando um total de 42 internos. Ao todo, 12 internos obtiveram alta, 1 mulher faleceu e 29 permaneceram em tratamento.

Desde o início do seu funcionamento havia uma resistência da população em relação ao Hospital, sendo constantes os pedidos de autorização para liberação de internos, além das fugas, como a de Domingas Francisca da Conceição, suspeita de cólera, mas que alegava estar doente apenas de uma ferida na perna. Ela foi encontrada morta, ainda vestindo a camisola do hospital, segundo ofício de número 25 da Instituição.²⁰

Durante o primeiro ano de funcionamento do Hospital, os falecimentos representaram 28% do total do movimento de doentes e, no segundo ano, 21,6%. Havia o receio geral da população de possíveis internamentos e as pessoas em melhores condições costumavam ser tratadas em casa, com o apoio e a atenção dos seus familiares, porque os hospitais eram considerados como locais de tratamento de doentes, em sua maioria, pessoas pobres, loucos ou de pessoas atingidas por doenças consideradas perigosas, que colocavam em risco a saúde da cidade, como ocorreu por ocasião da chegada de um vapor de navegação costeira, vindo do Maranhão que, ao chegar ao Porto de Fortaleza, trouxera pessoas acometidas do *cholera morbus*; dentre elas, duas haviam morrido e outra fora internada na Enfermaria da Santa Casa de Misericórdia, conforme verificado no Jornal *O Cearense*, do dia 21 de junho.

A análise do Hospital da Santa Casa, pela perspectiva do estudo das Instituições, é uma forma que nos permite refletir sobre os diversos sistemas que coexistiam nas referidas instituições, ou seja, a disciplina imposta produzia a ordem almejada e favorecia a eficiência e a utilidade aos indivíduos. Foucault nos explica essa questão, ao afirmar que

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles a quem se aplica [...] (FOUCAULT, 1977, p.100).

20 Ofício n. 25, da Santa Casa de Misericórdia, enviado pelo Vice-Provedor, Manoel Franco Fernandes Vieira, ao Presidente da Província, José Bento de Figueiredo Junior, no dia 22 ago 1862.

Ao analisar as instituições, o referido autor retrata a ordem disciplinar e os dispositivos que a fortaleciam, como a disciplina, a sanção normalizadora, o espaço e a observação. No Brasil, durante o século XIX, a difusão dos hospitais foi incentivada pelo poder público, como espaço de disciplina dos indivíduos; eles não foram instituídos para a prática terapêutica e sim para o controle dos indivíduos, que ameaçavam a ordem social. Os cuidados médicos eram praticados de duas maneiras: através de uma série médica, com cuidados exercidos em um espaço não hospitalar, nas residências e uma série hospitalar, onde a acolhida e a disciplina da pobreza e das anomalias humanas eram administradas.

Ainda no século XVIII surgiu a concepção de hospital como dispositivo de cuidado assistencial. O personagem ideal não era o indivíduo a ser curado, mas o pobre que estava morrendo, alguém a quem se deveria dar os últimos cuidados e o último sacramento (FOUCAULT, 1978).

O Relatório da Saúde Pública, do ano de 1881, revelava a resistência dos pobres ao hospital: “quando cheguei a essa Província, encontrei grande número de indigentes e muitas orphans asiladas no abarracamento da Jacarecanga [...]” Entre eles, muitos eram considerados “enfermos ulcerosos”, que viviam da caridade pública. Em virtude da representação. Segundo Augusto Pádua Fleury, Presidente da Província do Ceará, em seu relatório informa que “Em virtude da representação que dirigi ao Ministro do Império, fui autorizado ao fazer recolher a Santa Casa de Misericórdia.”²¹

Diante da resistência inicial dos indivíduos ao Hospital, era constante a divulgação do movimento das Enfermarias da Santa Casa, identificando o número de pacientes e a condição de cada grupo e, à medida que a concepção do hospital mudou, o movimento na enfermaria também foi modificado, assim também a forma como era divulgado o relatório do movimento das enfermarias.

21 Relatório do Presidente da Província do Ceará, André Augusto Padua Fleury, 01 abr. 1881, p.55.

O médico Dr. Joaquim Antônio Alves Ribeiro, em agosto de 1861, ao informar o resultado do movimento registrado nas enfermarias, expôs os procedimentos realizados no referido estabelecimento, no caso da doente Roza, que estava quase restabelecida de uma hérnia umbilical estrangulada; sobre tal fato, ele destaca que preferiu realizar uma operação considerada arriscada, mais promissora do que esperar o resultado duvidoso dos recursos de precários medicamentos que poderiam ser indicados. O médico explicou ainda a situação de dois pacientes que haviam recebido alta, mesmo sem estar curados, porque sofriam de um mal crônico e que resistiam mal ao tratamento, que pudesse ser prestado no hospital.

Outro caso comentado foi o de Mariana Bezerra, que sofria de “fístula recto vaginal” e que tinha passado por duas cirurgias, que não tiveram resultados favoráveis; mesmo melhorando seu estado de saúde, ela pediu alta, preferindo o atendimento dos seus familiares em sua residência. Verificamos ainda no *Jornal O Cearense* (9 de agosto de 1861) que, entre as doenças consideradas predominantes nas pessoas assistidas pelo hospital, figurava a sífilis.

O hospital teve o seu atendimento ampliado, em 1862, em virtude de outro mal que assola a Província, a temida cólera, cujos dados demonstrativos preocupavam as autoridades e os médicos: 32 homens, 53 mulheres, 43 restabelecidos, 31 mortos, 10 em tratamento e 2 que fugiram do hospital, conforme verificado no ofício de número 20 da Santa Casa de Misericórdia, enviado pelo Vice-Provedor Silva Albano ao presidente da província, em 30 de junho de 1862.

A situação financeira da Santa Casa, no ano de 1862, apesar da epidemia de cólera e da obrigatoriedade da Misericórdia de atender gratuitamente todos esses indivíduos, não deixou nenhum déficit no exercício desse período. Os fatores que contribuíram para a manutenção da receita do hospital foram as doações em dinheiro, recebidas e os recursos provenientes das loterias, que foram doadas ao hospital, por ocasião da sua inauguração, além

dos valores recebidos para o tratamento dos pensionistas e dos rendimentos obtidos no cemitério.

O Provedor da Santa Casa, o Presidente da província, tomava medidas a fim de favorecer a receita da instituição, como, por exemplo, durante a epidemia da cólera, em 1862, que elevou o preço dos serviços do cemitério, referentes ao preço das catacumbas e também alterou o valor da diária para os internos, que não eram indigentes, mas que recorriam à Casa, para nela receberem tratamento, conforme Relatório do Presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo Junior, de 05 de maio de 1862.

Quanto às despesas com o tratamento recebido pelos coléricos, além dos cuidados médicos, que não eram especificados nos documentos da instituição, também eram incluídos os gastos com a alimentação e também a aquisição de camisolas, usadas pelos internos. O aumento do movimento nas enfermarias favoreceu a contratação de mais um servente e de uma enfermeira. A ausência de procedimentos médicos utilizados, como curativos dos doentes nos relatórios, pode ser atribuída ao caráter disciplinador do hospital e, o cuidado com os assistidos representava uma tentativa de controlar a epidemia, que se manifestava por meio da queima de roupas e lençóis por eles utilizados, que também podiam ser usados como mortaldas.²²

Em agosto de 1862, o Presidente da província foi informado, por José Smith de Vasconcelos, “irmão esmoler” da Santa Casa, que por não mais serem registradas entradas de coléricos no hospital, ele solicitava aprovação para dispensar as enfermeiras e os serventes que haviam sido contratados, por ocasião da epidemia, justificando que a receita da instituição deveria ser controlada, considerando que o hospital havia dispendido fundos com o tratamento dos coléricos e, por isso, era necessário reduzir os gastos. Informava, ainda, ao Provedor que estando as camisolas usadas pelos coléricos, em bom estado, tinha mandado lavá-las, a fim de

22 Ofício n. 22, da Santa Casa de Misericórdia, enviado pelo Vice-Provedor, Silva Albano, ao Presidente da Província, José Bento da Cunha Figueiredo Junior, em 09 jul. 1862.

serem enviadas para o Inspetor da Saúde Pública, que as devia destinar a locais onde a epidemia ainda grassava.²³

No mês seguinte, o jornal *O Cearense* (02 set. 1862, p. 2) publicou uma nota de agradecimento e reconhecimento aos serviços prestados pelo Hospital e pela Mesa Provedora da Santa Casa, destacando que “nunca a caridade foi melhormente compreendida, nunca ninguém com maior zelo e desinteresse procurou assentar um estabelecimento d’essa ordem sobre bases solidas.”

Dois meses depois, o mesmo jornal expôs o Relatório expedido pela Santa Casa, onde era apresentada a lista de doações recebidas durante o ano e era feita uma referência aos serviços prestados pela instituição à população pobre da Província:

A Santa Casa de Misericórdia ... tem prestado a classe desvalida da sociedade reais e relevantes serviços, que não podem ser desconhecidos por aquelles mesmo que ou a hostilização as claras, disfarçando o nobre sentimento de piedade, ou guerreão-na surdamente contra sua próprias convicções.²⁴

O Jornal destaca ainda as modificações realizadas no estabelecimento, como, por exemplo, a construção de uma capela à custa dos fiéis e a construção de um muro para fechar o hospital e indicava um aumento de rendimentos, decorrente do aumento do número de doadores, considerados “homens piedosos”, que mantinham uma subscrição de ajuda permanente. Como consequência, o número de doentes recolhidos aumentou, demonstrando a compreensão da importância prestada pela entidade à saúde pública na Província.

Com a epidemia da cólera extinta, apenas foram registrados seis casos fatais de febre amarela e nenhuma outra moléstia infecciosa ou de contágio foi observada, apenas ocorriam casos co-

23 Ofício n. 26 da Santa Casa de Misericórdia, enviado pelo Vice-Provedor, Silva Albano, ao Presidente da Província, José Bento da Cunha Figueiredo Junior, em 01 ago. 1862.

24 Fortaleza, *O Cearense*, 11 nov. 1862, p. 4.

muns, não fatais, em sua maioria, o que levou o Inspetor da Saúde a afirmar que a ausência de doenças infecciosas e de contágio era uma consequência “da benignidade atmosférica da capital.”²⁵

O Dr. Diogo Velho Cavalcante, em Relatório provincial de 1868, informava que o estado sanitário da Província era lisonjeiro e chamava a atenção para a preocupação popular contra a vacina, o que favorecia o aparecimento da varíola. O disciplinamento dos internos, pelo hospital, revelava o controle do corpo, pois através da sua coerção, dos gestos e dos comportamentos, a ele relacionados, os saberes sobre o corpo eram ampliados. Esse registro nos remete a Foucault ao destacar que

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (FOUCAULT, 1979, p. 86).

A partir da realização dos exames do indivíduo foi possível estruturar um centro de saberes, a partir do indivíduo e da política de disciplinamento, exercida pelos hospitais.

Ao final dos anos sessenta, a situação do Hospital, nas palavras do Provedor era “lisonjeiro [...], quer relativamente ao serviço que presta à Província, quer em relação ao movimento das suas rendas” e o seu capital disponível atingia uma significativa quantia, sendo quase metade desses rendimentos empregados a juros, aplicada à própria Província e a particulares. O balanço do funcionamento do hospital apontava que a mortalidade não havia passado de 6% dos que ali eram internados e o bom estado da entidade lhe permitia, inclusive, a contratação de novos funcionários.²⁶

Dez anos depois, em 1870, o Vice-Provedor da Santa Casa, em correspondência destinada ao Presidente da Província, João Antônio de Araújo Freitas Henriques, expunha o patrimônio

25 Relatório do Presidente da Província, José Bento da Cunha Figueiredo Junior, em 09 out.1863, p.13.

26 Relatório do Presidente da Província, João Antônio de Araújo Freitas Henriques, em 01 out. 1869.

do hospital e reforçava a necessidade de contenção de despesas. Destacando “faz-se preciso dispensar a Província, dentro de alguns anos da subvenção que presta ao estabelecimento, uma vez que esta constitui mais um ônus.” Nesse relatório, também era proposto o fim das loterias, que colocavam o capital do hospital a prêmio e, como alternativa, esse sugeria empregá-lo em apólices da dívida pública, além de colocar à venda o gado, que havia sido doado à Santa Casa, considerando que as rendas obtidas não eram as almejadas e a possível solução era procurar encontrar meios mais seguros, a fim de poder atender a crescente demanda da entidade.²⁷

Após uma década de funcionamento, a situação era considerada promissora, pois a Santa Casa já contava com “250 irmãos da Misericórdia”, os filiados que lhe ofereciam apoio monetário e o estado sanitário da Província era considerado satisfatório e “a prova está que tendo falecido de febre amarela no hospital da Santa Casa 03 estrangeiros, vindos de Pernambuco e do Maranhão, mas nenhum caso se deu de transmissão.”²⁸ Ora, tal comentário não nos parece bem fundamentado, considerando que as precárias condições sanitárias, não só na capital, mas em especial no interior da Província eram consideradas insuficientes, uma vez que o sistema de esgotos era quase inexistente, o que contribuía para a propagação de doenças, que prejudicavam a saúde pública.

O controle da saúde era realizado através dos relatórios da Santa Casa e da Saúde Pública, cujos dados neles revelados eram utilizados como ponto de apoio para uma devida intervenção do poder público, mas eles eram considerados inseguros, porque segundo o Vice-Provedor da Santa Casa, “ainda não se pode reconhecer de certo as proporções entre nascimentos e os óbitos, bem como as índoles das moléstias de caráter epidêmico, de infecção e mesmo as endêmicas.”²⁹

27 Relatório do Presidente da província, João Antônio de Araújo Freitas Henriques, em 01 out. 1869, p. 25.

28 Relatório do Vice-Provedor da Santa Casa, Calazans Rodrigues, em 04 jul. 1971, p. 12.

29 Ibidem.

A partir das informações recebidas pelas instituições responsáveis por manter o controle dos indivíduos e da higiene da capital cearense, foram aplicadas medidas para conter as doenças e as epidemias. Nos anos 1870, o serviço prestado pela Santa Casa era considerado como indispensável para a manutenção da saúde e da higiene na Província. Nesse período, é bem verdade que o hospital apoiara os serviços de atendimento aos doentes, porque além da instituição do asilo, em 1872, a Santa Casa passou a cuidar dos chamados “praças doentes”, porque

[...] o quartel não tinha as precisas acomodações para ali continuar a enfermaria militar, visto ser muito acanhado o espaço de que dispõe para as companhias, refeitórios e arrecadações [...] [por isso] determinei que os praças doentes fossem recolhidos ao hospital d'aquelle pio estabelecimento [...] ³⁰

O trecho acima descrito deixa perceptível a preocupação do poder público com a questão do espaço de acomodação dos doentes, ciente dos riscos de proliferação das doenças e ainda na década de 1870, era considerada urgente a construção de uma obra que pudesse recolher os loucos, uma vez que “sua defesa estava justificada nos princípios da civilização e da caridade.” (OLIVEIRA, 2011).

A Santa Casa assumira a responsabilidade pelo controle e disciplinamento dos indivíduos, mas a insalubridade urbana deixava a sua marca, com os indícios do aparecimento da varíola, que irá marcar a década dos anos 1870. Mesmo assim, as autoridades afirmavam que dentre as doenças, em 1872, na Província, poucos foram os casos de varíola, não se observando um caráter epidêmico e elas se vangloriavam de que há muito tempo poucos casos foram registrados, como o do falecimento de uma menor de oito anos e de três estrangeiros, que tinham vindo do norte do país.³¹ Como medida preventiva foram instituídas comissões, em toda a

30 Relatório do Vice-Provedor, da Santa Casa de Misericórdia, Calazans Rodrigues, em 08 jan. 1972, p. 13.

31 Relatório do Vice-Provedor da Santa Casa, Cunha Freire, em 01 jul. 1873, p. 16.

Província, com a finalidade de angariar fundos para a construção do Asilo de Alienados, como uma entidade dependente da Santa Casa, que contava apenas com uma equipe formada por dois médicos, o Dr. João da Rocha Moreira, o Dr. Meton de Alencar e seis Irmãs de Caridade, que residiam no próprio hospital.

O Asilo teve a sua pedra fundamental lançada em 1877, na Vila do Arronches, no entanto sua inauguração só veio a acontecer nove anos depois, quando ali foram internados 14 loucos; o corpo de funcionários era formado por um médico, considerado facultativo; no caso era o mesmo Dr. Meton de Alencar, o Capelão era o Padre José Albano e a administração interna também ficara a cargo das Irmãs de Caridade.

Há dois anos, o Vice-Provedor da Santa Casa solicitara ao Presidente da Província, Heráclito Alencastro Pereira da Graça, a criação de um novo cargo de médico, para a referida entidade, considerando

O crescido número de doentes que ordinariamente buscam no hospital os socorros de que necessitam, daí a necessidade de mais um médico, que partilhando o cuidado necessário o tornasse mais regular e completo.. [e destacava que] nos grandes hospitais se tem adoptado sempre um médico para quarenta doentes, existindo nesse hospital um para mas de cento e cinquenta doentes.³²

A desejada construção de uma nova enfermaria no hospital tinha como objetivo servir de acomodação para pensionistas considerados de primeira classe e a preocupação contínua das autoridades e dos médicos era atender, na medida do possível, o crescente índice de pessoas atingidas por diversas moléstias, que sempre atingiam os menos favorecidos. Atividades de assistência foram intensificadas, numa modalidade terapêutica, apesar de continuar mantendo a sua postura de instituição disciplinar.

Além da solicitação de mais médicos para o crescente atendimento nas enfermarias foi instalada, no Hospital, uma Farmácia,

32 Relatório do Vice-Provedor da Santa Casa, Visconde de Cauhipe, ao Presidente da Província, Heráclito Alencastro da Graça, em 21 jul.1875, p.1.

dirigida pelo farmacêutico João Francisco Sampaio, responsável pelo aviamento de receitas e pelo fornecimento de medicamentos para as enfermarias da cadeia e de postos de assistência, situados em diferentes localidades. Para atender o número de pacientes foi construída, na Santa Casa, uma nova enfermaria, mais ampla, com sete portas. Assim, apesar dos entraves, paulatinamente novos passos eram dados, no sentido de propiciar uma assistência mais segura aos doentes que para ali eram levados.

Devido ao crescente número de indigentes, após a propagação da varíola, outras enfermarias foram instaladas, nos anos 1800, mas o excesso desses necessitados aumentava cada vez mais: de setembro de 1870 a janeiro dos anos seguintes, o número cresceu de 45 até atingir um total de 245 e nas enfermarias o movimento acusava 1510 entradas, 427 falecimentos e 852 altas.³³

Guilherme Rocha apresentou, em 1885, à Mesa Administrativa da Santa Casa a proposta do controle da estatística mortuária da capital cearense. O projeto sugeria que “não se devia proceder a enterramento algum no cemitério público [...] sem a verificação exata e escrupulosa dos óbitos atestados pelos médicos encarregados dos tratamentos dos doentes.” A exigência da declaração de morte, expedida por um médico, era uma prática comum em outras cidades do país, pois era “uma medida considerada pelas políticas higienistas como uma necessidade inadiável, reclamada pelas estatísticas mortuárias e pela justiça pessoal.” A aprovação do projeto ocorreu alguns meses após diversas discussões da Mesa Administrativa da Santa Casa, que decidiu que os enfermos que não pudessem pagar os serviços médicos deveriam ter a morte atestada pelo médico da Câmara. Assim, foram proibidos os enterramentos, sem atestado de óbito, que descrevessem com clareza a moléstia que causara a morte.³⁴

A contribuição da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza nos últimos anos do Império não se restringia apenas ao fato de

33 Relatório do Vice-Provedor da Santa Casa ao Presidente da Província, em 01 abr. 1875, p. 2.

34 Relatório provincial de Fortaleza, 01 jul. 1885, p. 20.

oferecer assistência médica aos pobres, mas se projetava como um espaço público, voltado ao controle das doenças, da dor e do sofrimento, cuja caridade recomendada pela tradição religiosa se projetava de maneira evidente. Essa entidade também atendia outros segmentos sociais, embora os mais pobres constituíssem a maioria dos que buscavam o apoio indispensável à desejada sobrevivência e assim recebiam o atendimento que não tinham condições de usufruir entre os que lhes eram mais próximos, em sua maioria, pessoas marcadas pela miséria que grassava numa capital em contínuo crescimento.

No final dos anos 1800, o Hospital continuava beneficiando um considerável número de pessoas, apesar dos limitados recursos disponíveis, figurando, no cenário regional, como local de acolhimento de todos aqueles desfavorecidos, ainda que muitas vezes a assistência almejada não pudesse ser posta em prática como era desejada pelos profissionais da saúde e as religiosas, que a eles dedicavam, com responsabilidade e respeito, a uma causa pública. Assim, o prestígio da Santa Casa era um reflexo de uma solidariedade coletiva. Dessa maneira, as últimas décadas do século XIX, o almejado progresso se chocava com a crescente pobreza que circundava a capital da Província, mas as descobertas de Pasteur serviram de apoio e se projetaram como um alento aos profissionais da saúde que sonhavam com melhores dias para a população cearense.

Considerações Finais

No Brasil colonial e imperial, a organização político-religiosa foi a base que possibilitou a expansão da assistência caritativa, com a participação de instituições leigas, considerando que uma das características das Irmandades era a sua organização em torno dos princípios da religião católica, não havendo espaços apenas para a projeção de ações individuais. Gilberto Freyre enunciou os interesses que cercavam os donativos e legados feitos às irmandades, em especial aqueles destinados às Casas de Miseri-

córdia. Tal era a importância dessas doações que elas se tornaram uma das marcas da vida religiosa em nosso país, durante muito tempo até à virada do século XIX para o século XX.

O século XIX representou um marco no processo civilizatório ocidental com a expansão da Revolução Industrial e a consolidação do sistema capitalista, com suas revelações e contradições sociais e a ciência atingiu um nível de maturidade que transformou as condições de vida em diferentes espaços sociais.

É bem verdade que as mudanças registradas em uma província como o Ceará, de base agrária, eram bem mais limitadas, mas as novas práticas também refletiram na melhoria do processo de medicalização dos hospitais, que foram se transformando em espaços terapêuticos, diminuindo aquela tradição considerada apenas caritativa. No Ceará, mesmo com as precárias condições de salubridade pública, a criação das Faculdades de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, repercutiram em nosso meio e as transformações do saber médico também se fizeram presentes nas práticas hospitalares de entidades como a Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza.

Os hospitais das Santas Casas foram instituições consideradas básicas nos diferentes espaços do processo de colonização lusitana. Essas instituições se prestavam a uma experiência interconectada, pois não eram instituições inertes, uma vez que se relacionavam entre si (MESGRAVIS, 1876). Assim como a Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro seguia o modelo de assistência, desenvolvido pela Misericórdia de Lisboa, a Misericórdia de Fortaleza seguia modelos de práticas empregadas e desenvolvidas nas Misericórdias instaladas no Brasil. Além disso, esses estabelecimentos tinham conhecimento do que ocorria em suas congêneres, tanto portuguesas quanto brasileiras.

A Proclamação da República apresentou um quadro de mudanças quanto à condição do Hospital da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza, sobretudo a partir da declaração do estado laico no país, moldado no sonho positivista da força da razão, tendo em vista superar os limites impostos pela tradicional fé re-

ligiosa. Os serviços de assistência médica à pobreza, desenvolvidos pelo Hospital da Santa Casa, que eram subsidiados, em parte, por fundos oriundos dos cofres da Província, foram transferidos às condições propostas e impostas pelo novo sistema de governo.

As sucessivas indagações que se projetaram acerca da saúde pública desde o Ceará imperial continuam em busca de respostas concretas, em plena época da globalização e nos convencem dos limites e contradições sociais, que cada vez mais se agravam em um sistema econômico sem fronteiras, quando a instabilidade social alimenta o surgimento de mais dúvidas do que certezas; mas a “morte de Deus”, concebida por Nietzsche como uma crítica ao racionalismo e mal interpretada por muito intelectuais jamais será realizada.

Na verdade, se a força da religião é muito significativa, como ficou comprovado na História das Santas Casas de Misericórdia, o melhor é refletir acerca do que nos afirma o filósofo brasileiro Japiassu (2006, p.141) ao ponderar que “estamos hoje muito mais livres para tentar novas formas de experiências religiosas menos institucionalizadas, mais subjetivas e emocionais”.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

_____. Espaços e classes. In: _____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1977.

FRANCO, Renato. **Pobreza e caridade leiga: as Santas Casas de Misericórdia na América Portuguesa**. USP/Tese de Doutorado, 23011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. 11. ed. 2 vols. Rio de Janeiro: [s. n.], 1964.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo**. 1599 – 1884. Contribuição ao estudo da assistência social no Brasil São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976.

MENESES, Antonio Bezerra. Descrição da Cidade de Fortaleza. **Revista do Instituto do Ceará**, 1915.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas. **O asilo de alienados São Vicente de Paula e a institucionalização da loucura no Ceará (1817 – 1920)**. (Tese Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2011.

1.4 Um Olhar sobre a Relação entre a Educação do Feminino e a Religiosidade no Cariri

*Polliana de Luna Nunes Barreto
Patrícia Helena Carvalho Holanda*

Introdução

A região do Cariri cearense vivenciou desde algum tempo uma relação mítica com suas mulheres, a despeito do patriarcado e consequente submissão. Concomitantemente, movimentos de tática surgiram de forma interessante nesse lugar, de modo que, nos últimos anos, muitos pesquisadores se mostram atentos a essa temática.

O feminino submisso, por vezes, dá lugar ao feminino sagrado, permeado de nuances muito variáveis e barreiras muito tênues, já que a santidade das mulheres caririenses esteve comumente relacionada à figura do masculino que acolhe, que orienta e comanda e, ainda está imbricada nos valores do sacrifício, na presença da dor física e da penitência do corpo e da alma; por outro lado, relaciona-se com a ideia de um feminino transcendente, vitorioso diante do mundo e influente nos assuntos do sagrado.

Neste artigo, tratamos do espaço feminino entre Educação e Santidade, realizando um recuo temporal ao tratarmos da participação dos leigos na empresa missionária, tendo em vista a atuação dos sujeitos na propagação da fé cristã, ainda que não ligados diretamente à instância clerical da igreja católica, como ocorreu na região sul do Ceará.

Mulheres e Laicato no Ocidente

A dedicação dos leigos à Igreja Católica de Roma passa por um processo de institucionalização a partir do século XI por meio da Reforma Gregoriana, que interferiu nos modelos de par-

ticipação do laicato, regularizando a vida coletiva da cristandade e fomentando, durante o medievo, o surgimento de irmandades, confrarias e beatérios, sob a supervisão eclesial.

Durante a Idade Média, figuras emblemáticas dão o tom da representação de santidade na vida leiga, como é o caso de São Francisco de Assis. A vida leiga comunitária também se exemplifica, nesse período, por meio das ordens mendicantes que tinham por objetivo reunir pessoas atraídas pelo trabalho de assistência aos pobres e vida de oração. As Ordens Primeira, Segunda e Terceira congregavam, respectivamente, os frades, as freiras e pessoas solteiras ou casadas que se submetiam ao regramento referente à oração, práticas penitenciais e caridade.

A partir do século XII floresceu na Europa uma movimentação feminina em torno dessa experiência mística, que, sob nosso olhar, se amplia como mecanismo de superar contextos profundamente marcados pela dominação masculina. Era no espaço do convento e da vida em comunidade que poderiam haver, também, táticas para fazer frente às estratégias de dominação (CERTEAU, 1994).

O movimento de mulheres em busca de uma vida alternativa à realidade do lar se apresenta por meio da figura das *Beguinas*³⁵ no medievo. Num jogo entre estratégias e táticas, o feminino se alinha a um conjunto de valores inerentes ao modelo social vigente e encontra brechas para atuação no espaço público. Além das *Beguinas* nos Países Baixos, podemos citar as *Papelardes*, na França; na Itália, as *Pinxocchere* ou *Bisocche* ou penitentes e as beatas na Espanha (BORRIELO, 2003).

Conforme Vauchez (2013), o Concílio de Viena (1311), por meio da *Bula Ad Nostrum*, condenou muitas práticas e tratou de

35 Conforme Vauchez (2013) o termo “beguina” aparece no século XIII para designar as mulheres que não vivendo em ordens regulares se dedicam a uma vida “semirreligiosa”. Atuavam, de modo particular, através dos cuidados dos doentes e de sua inserção em espaços educacionais. São também sujeitos de narrativas místicas, levavam uma vida de penitência e caridade, viviam reunidas em casas comunitárias e se mantinham através do próprio trabalho, gozavam de relativa autonomia, o que gerou desconfianças por parte do Clero.

normatizar a vida das mulheres que se dedicassem às beguinarias. Posteriormente, João XXII, em 1419, repetiu o entendimento por considerar que essas mulheres tratavam de assuntos relativos a altas questões espirituais, para as quais não teriam legitimidade, considerando-as alienadas, difusoras contrárias à fé católica (BORRIELO, 2003, p. 154).

A despeito das estratégias inquisitoriais, o laicato chegou até a Idade Moderna e a muitos lugares do Ocidente, inclusive às colônias europeias nas Américas e na África. O projeto colonizador na América Portuguesa, por exemplo, contava com a dinâmica da Igreja Católica, seu regramento e capacidade de alcance. Assim é que a conquista de territórios e a missão cristianizadora desses espaços compunham uma rede de negócios e interesses que unia Estado e Igreja na elaboração de ações estratégicas na condução da colônia. Jesuítas, Franciscanos e o Clero Secular também representados em muitas ocasiões pela Inquisição, foram atores nesse processo. Igualmente, as ordens, irmandades e confrarias tornaram-se espaços de convivência, construção e propagação de representações em torno de práticas e valores para o cotidiano das comunidades na colônia.

O trabalho missionário leigo se tornará um importante fator de propagação da religião católica ainda no século XIX, deixando influências marcantes no século XX quanto às práticas rituais e as representações acerca do papel da santidade, do valor da penitência e da caridade no cotidiano do “bom cristão”. Conforme Chahon (2014, p. 94), o catolicismo colonial era um catolicismo que muito tinha a ver com a expressão “muita reza e pouca missa, muito santo e pouco padre.” Nesse sentido, era comum o fortalecimento de ritualísticas católicas no âmbito doméstico, conduzidos por indivíduos que não compunham o quadro eclesial, mas detinham na comunidade em que se inseriam, a responsabilidade pela propagação de valores e práticas cristãos zelando, dessa forma, pela missão evangelizadora católica.

A devoção exercida no âmbito familiar quer ocorresse nas casas abastadas, quer se desse nos lares mais simples, abriu ca-

minho para a instituição de grupos leigos que ao professar a devoção a um santo particular e partilhar dos mesmos valores morais, interferiam nos rumos da religiosidade colonial. Destarte, a beatitude enfrenta no século XIX, uma realidade de incentivo e também de combate, devido ao Concílio Vaticano I, que tratou de elaborar normas que fortaleceram a igreja frente ao avanço do Racionalismo e do Estado laico (CHAHON, 2014).

Estado e Igreja vivem entrelaçados numa teia de interesses, repulsas e aproximações. A mística popular tida como a busca pelo corpo de Deus não foi suplantada pelas estratégias da Igreja ao longo dos séculos; permaneceu latente e foi motor de importantes narrativas históricas. Ao observar a existência de beatos e beatas no Nordeste brasileiro e, em particular, no Cariri, que é o lócus da nossa investigação, percebemos que a busca pela transcendência não se contenta com o espaço institucional do sagrado.

A Educação do Feminino como Objetivo Missionário

O nordeste brasileiro testemunhou uma aliança perene entre elite agrária e igreja católica. No Cariri cearense, essa realidade também pode ser observada ao olharmos para o espaço do leigo na sociedade. Os movimentos sociais de cunho religioso foram uma realidade do Cariri; Caldeirão, por exemplo, foi um evento impactante nesse território.

A comunidade Caldeirão de Santa Cruz do Deserto se organiza num cenário de miséria, luta pela terra e uma mística popular. José Lourenço, líder comunitário se torna o Beato Zé Lourenço que, no começo do século passado, torna-se, junto com a comunidade, alvo do estado e dos latifundiários.

Enquanto os romeiro/retirantes aumentavam a população do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto desenvolvendo uma concepção de mundo antagônica ao poder do latifúndio, os coronéis não admitiam que o beato tirasse a farta e barata mão de obra através de um catolicismo popular não reconhecido pela igreja. (PIANCÓ *et al.*, 2017, p.10).

O conflito entre a Igreja institucionalizada e o laicato envolvido nesse cenário de meandros políticos, econômicos e místicos faz do Cariri um lugar cheio de indagações sobre o papel dos leigos na constituição do território. A figura das beatas e beatos diz muito sobre o Cariri, sua cultura e representações dos papéis sociais. Daí a importância de observar a constituição desses sujeitos para refletir acerca da educação que se propaga na região e, que, junto com outros elementos constituintes daquela realidade, contribui para as representações de Gênero, em torno das quais gravita esta pesquisa.

As funções sociais são elementos da cultura, de modo que a mulher beata, a mulher de fé, a mulher professora, a mulher mãe de família, a mulher trabalhadora, a mulher violentada e a mulher pecadora são exemplos de representações do papel do Gênero feminino que se constituíram num relacionamento direto com os valores do catolicismo que se constitui no conflito entre a igreja que busca seguir as normas produzidas em Roma e as comunidades locais.

Os valores a que nos referimos são reforçados e propagados por uma teia institucional bastante densa, a exemplo da igreja, a família, a escola, os poderes coercitivos do Estado e a mídia. A Educação, categoria em observação neste trabalho, entendida em sentido *lato*, congrega esses espaços de propagação de papéis e interlocução dos atores envolvidos. Em sentido estrito, observamos em particular a construção da figura da beata na ação educacional no Cariri, desenvolvida nas Casas de Caridade.

A beata, enquanto sujeito do feminino, nos diz muito sobre a educação de mulheres no Cariri, de tal forma que nos toca observar o contexto histórico em que esse sujeito se insere. As Casas de Caridade compõem o conjunto de ações socioeducativas empreendidas por um missionário católico no século XIX, o Padre José Antônio Maria Ibiapina.

Entre os anos de 1860 e 1876, o Padre Ibiapina construiu vinte e duas instituições que denominou de Casas de Caridade, em várias localidades no perímetro do Polígono da

Seca, no Norte-Nordeste do Brasil. Todas possuíam o mesmo objetivo, a caridade cristã, e funcionavam baseadas no Estatuto criado pelo próprio Padre para esse fim: normalizar as instituições para que essas cumprissem o seu “papel cristão.” (BANDEIRA, 2014, p. 3545).

José Antônio Maria Ibiapina, nascido na Vila de Sobral, viu também em Icó-CE e Jardim-CE. Quando jovem passou pelo Seminário de Olinda pelo menos duas vezes antes de definitivamente se ordenar sacerdote em 1857. “Ibiapina foi Padre, aos 51 anos de idade, depois de intensa vida mundana e social, e extraordinária atividade parlamentar, de magistério e fôro.” (AQUINO, ICC, s.d.).

Segundo Aquino (ICC, s.d.), Ibiapina tentou compor o quadro eclesiástico pela primeira vez, em 1823. Contudo, diante de problemas de ordem pessoal como, por exemplo, a morte do pai, que foi fuzilado por ocasião da Revolução de 1824, desistiu dos estudos no seminário para se voltar à família. A escolha definitiva pelo sacerdócio só se dá após sua formação em Direito pela Faculdade de Olinda, após atuar como funcionário público, chefe de polícia, juiz de direito e deputado geral. Seus planos incluíam o casamento com uma prima, Carolina Clarense de Araripe, filha de Tristão Gonçalves, que se casou com outro parente. Segundo o autor, esse episódio teria sido o elemento chave para a decisão pelo sacerdócio, pois após isso José Ibiapina “Nunca mais falou em casamento”.

Tendo sido deputado antes de se dedicar à vida sacerdotal, Ibiapina tinha acesso ao debate político por onde passou. O caráter da esfera pública ocupada pelo Padre Ibiapina é um elemento relevante que consideramos em nossa pesquisa. Na organização de suas ações figuravam mulheres que contribuíram com a empresa missionária; contudo, o papel do masculino é consolidado como representação da civilização, de tal modo que o nome do padre se constrói historicamente como sujeito responsável pelos projetos higienistas e civilizatórios.

Entre as Casas criadas no Nordeste, no Cariri as primeiras iniciativas se deram, conforme aponta Bandeira (2014), na Vila de Missão Velha, inaugurada em 1865 e a segunda em Barbalha, que teve sua construção finalizada em 1869. *A Voz da Religião do Cariry*, em sua edição 0004, de 1869, aponta que naquele ano havia quatro Casas de Caridade e um colégio para meninos naquele território.

Bandeira (2014) relata que Padre Ibiapina chegou à vila de Barbalha na segunda metade do século XIX, período em que o território enfrentava epidemias, e sucessivas secas e tinha como perspectiva diminuir os distúrbios sociais decorrentes das secas. Entre as estratégias missionárias estava a construção de poços, assistência aos desvalidos, combate às epidemias através de ações higienistas e educacionais. Para realizar tais ações, contava com a aliança firmada com a elite agrária e política regional. Esses grupos ofereciam terras e ajuda financeira para o projeto missionário, deve-se considerar que tais estratégias de assistência viabilizava a coesão social necessária à manutenção do *status quo* vigente, a despeito da valorização do trabalho e da necessária assistência oferecida aos mais pobres.

Consideramos as Casas de Caridade como marco histórico para educação das moças do Cariri e elemento de propagação de grupos religiosos identificados com um catolicismo penitencial. Nesse contexto, a construção de representações em torno das beatas, mulheres que, ao aderir à vida de castidade e trabalho, marcaram a história do feminino naquele lugar. Suas histórias de resistências e aparente submissão permeiam as representações do Cariri como espaço de sacralidade.

A beata era, no Cariri, geralmente a moça que não pretendendo, não podendo, ou não sendo permitido casar-se e constituir família passava a dedicar-se ao serviço do reino de Deus por meio da ação pastoral. Era também nas Casas de Caridade que aprendendo um ofício, cuidando de órfãos, doentes e desvalidos – e esses não eram poucos num cenário de descaso político e de necessidades básicas não satisfeitas – que muitas mulheres chegavam à condição de Beatitude.

As Casas de Caridade eram lugar de trabalho e oração, as mulheres eram conduzidas por um regramento rígido registrado no estatuto e tinham o Padre Ibiapina como mentor espiritual. A administração da casa era feita por uma mulher consagrada e que geralmente reunia as características morais típicas para que fosse vista como modelo para as demais. Logo, a organização das Casas e seus objetivos vão ao encontro do projeto civilizador de nação, ao mesmo tempo em que guarda relação com as instâncias morais do catolicismo.

Segundo Elias (1993, p. 62), durante as primeiras décadas do século XX, percebemos os esforços em criar esse Estado civilizado brasileiro, processo que deveria “seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis”. O processo civilizador do qual fala Elias (1993) pode ser localizado no interior do Nordeste por meio dos esforços higienistas e educacionais de Ibiapina.

Do ponto de vista do Gênero, o feminino é tido como um risco à ordem civilizadora, se não for devidamente educado. Considerando a potencialidade narcísica das mulheres se sustenta numa noção de mulher fálica, de uma sexualidade excessiva e perigosa aos objetivos dos civilizadores. Diante disso, não apenas a igreja se dedicará ao controle dos corpos femininos, mas também o Estado, amparado agora pela Ciência, que, por sua vez, se desenvolvia rumo a uma normatização das condutas. Assim, amparados em Foucault (2000), podemos afirmar que as Casas de Caridade compõem um dispositivo de controle, que visa amoldar os sujeitos e para tanto fiscaliza, disciplina e produz.

As Casas eram autossustentáveis do ponto de vista financeiro, já que eram mantidas pelo trabalho das mulheres que ali moravam, pois elas “[...] se dividiam como professoras, administradoras, artesãs, domésticas, curandeiras, rezadeiras e tornaram mais prósperos muitos dos locais onde se estabeleceram.” (BANDEIRA, 2014, p. 35-48). Apesar disso, contavam com doações de benfeitores, pois não apenas as obras de construção das casas dependiam da aristocracia rural e dos grupos políticos dominantes, mas também a legitimidade dessas instituições era garantida pela

inserção de mulheres oriundas de famílias abastadas. Quanto a isso, ressaltamos que não apenas as mulheres desvalidas e órfãs eram o público-alvo, mas também as mulheres das classes altas que demandavam educação e/ou uma vida legitimada pelos aspectos morais da religião (BANDEIRA, 2014).

O começo do século XX foi marcado pela atuação das mulheres em busca de uma participação mais ativa socialmente. A aparente postura de passividade na esfera privada, que é consolidada como representação do feminino, paulatinamente, se transmuta e a mulher é vista como sujeito a ser incorporado no processo de desenvolvimento social. Nesse sentido, as Casas de Caridade como *locus* primário de educação institucionalizada que se volta para o feminino serve de base histórica para o desenvolvimento de outras instituições que são criadas a partir de então. Segundo o periódico a *Voz da Religião no Cariry*, as Casas tinham como objetivo

[...] derramar a educação moral literária, e religiosa as mulheres, a esses entes tão sensíveis, de coração tão bom, tão propensas para o bem, que tem em todos os tempos, e nos maiores apertos, sustentado e confessado até o martyrio, a Religião Santa de Jesus Christo e que só a má educação, a criminosa malícia dos homens o culpável abandono das leis, e que é principal a necessidade de alimentação e direção espiritual, que dimanão da palavra evangélica, saída da boca de seus Pastores, tem reduzido tantas a miséria, ao aviltamento e degradação moral.³⁶

O papel das instituições educacionais para o público feminino no Cariri do século XIX preocupava-se com o controle sobre o corpo feminino através dos valores morais da religião católica, mas também já dialoga com os ideais educacionais para a nação brasileira. Num território demarcado pelo poder dos donos da terra se faziam necessárias ações que viessem amoldar interesses e abafar conflitos, mantendo assim a hegemonia do grupo dominante.

36 Objetivos da Casa de Caridade Ano 1869/ Edição 00023 (p.3) / Crato-CE.

Ao mesmo tempo podemos apontar as Casas de Caridade como espaço favorável ao letramento de mulheres, o que viabiliza outro tipo de inserção social. As táticas surgem como mecanismos de sobressalto das estratégias elaboradas, num intenso e dialético processo de retroalimentação. A educação feminina se faz no final do XIX e tem repercussão no século XX numa teia intensa de controle do corpo através das regras impostas pelos valores cristãos e transcendência desse mesmo corpo por meio da sacralidade, das subjetividades femininas que se constituem no território do Cariri.

O Padre Ibiapina aconselhava as beatas sob sua direção espiritual que fossem fiéis, falassem baixo e com poucas palavras. A curiosidade também era uma iniciativa nada bem vinda; dizia ele que as mulheres não fossem curiosas, evitassem familiaridades e amizades particulares com as meninas (internas e alunas externas). “Nada de enredos ou de intromissões nos empregos das outras. Nada de conselhos e pareceres não pedidos. Respeitassem-se mutuamente para não darem lugar a familiaridades inconvenientes nas comunidades.” (O POVO, 1969).³⁷

O periódico *O Povo*, em novembro de 1969, publica texto intitulado: “Os sábios conselhos do Padre Ibiapina”, o qual comunica a importância dos valores propagados pelo Padre Ibiapina para as mulheres no sertão nordestino. O texto escrito por um correspondente do Crato, cidade que abrigava uma das Casas de Caridade ainda em atividade na década de 1960, apresenta elementos discursivos que nos oferecem indícios do impacto dos valores erigidos para o feminino na segunda metade do século XX. O recato, o silêncio e o controle do corpo, são considerados elementos que compõem a sapiência dos conselhos de Ibiapina. No texto, podemos ver também como era a rotina das internas na Casa de Caridade, que começam seu dia às quatro horas da manhã e suas atividades se resumiam à oração e ao trabalho; uma

37 *O Povo*, Suplemento Literário, Os sábios conselhos do Padre Ibiapina. 22 de novembro de 1969.

rotina de aproximadamente 12 horas de atividade, duas refeições e 12 horas de sono.

Levantar-se-ão as congregadas às 4 horas resistindo à preguiça e má vontade lembrando-se do menino Samuel que tão depressa se levantou à voz de Deus. Vestir-se-ão logo sem precipitação com toda modéstia, ocupando entretanto, o espírito, com o ponto da meditação que ouviram no dia antecedente. Meditação às 4 e meia. ‘Despreguem-se das criaturas para chegar à Deus. Desde o princípio do dia que devem ter o cuidado de se entreter na oração. Se não puderem elevar à contemplação de Deus como São João, o discípulo amado, imitem Madalena, que com o coração contrito e humilde, pedia o perdão de seus pecados.’ Ouvindo o santo sacrifício da missa cada uma se entregasse aos seus afazeres habituais. As 7 horas o almoço, e, depois o trabalho, que deveria ser retomado, todos os dias ‘não por gosto, por hábito nem por desejo de ganhar, mas com espírito de penitência.’ Nem vaidade nem desânimo quanto ao que executarem. Às 12 horas, o jantar, “Deverão evitar tudo que concorrer para o prazer dos sentidos, mas tomarão a alimentação somente com o fim de sustentar as forças corporais para empregá-las no serviço de Deus.’ Nem desagradados, nem tristezas, nas refeições. ‘Será de grande proveito praticar na mesa alguma pequena mortificação, não se fartando daquilo de que mais gostar.’ Recreio depois do jantar até 1 hora, ‘a fim de desafogar o espírito por meio de alegre e agradável conversação, cada uma com aquele espírito de caridade para (ilegível)’. Acautelassem de ‘murmurações ou de outras novidades do mundo, que, longe de concorrerem para a edificação, perturbam a consciência e fomentam distrações nas orações’. A 1 hora, lição espiritual. A 1 e um quarto, trabalhos ordinários, até 3 horas. Oração mental daí até 3 e um quarto, em seguida, trabalhos até 6 horas e meia. ‘Às 7 horas, orações e às 8, recolhimento ao dormitório. (O POVO, 1969).

Mortificações físicas e psicológicas compõem o cotidiano dessas mulheres, na qual a imagem comparativa com Maria Ma-

dalena se apresenta na medida em que o pecado compõe a representação do feminino mundano, que não é capaz de contemplar e se elevar ao Criador como se faz possível ao masculino. Isso pode ser observado no discurso dicotômico João Evangelista *versus* Maria Madalena, para o qual à mulher pecadora resta o permanentemente arrependimento e penitência pelos pecados.

O feminino na região do Cariri era destinatário dos esforços educacionais, ao mesmo tempo em que protagonizava e construía, através de sua experiência, as representações de si. Há uma compartimentação dos destinatários das práticas educacionais em sua essência; a saber, ler, escrever, bordar, costurar e práticas de higiene.

As Casas de Caridade acolhiam órfãs pobres e a elas ensinam um ofício, primeiras letras e moral católica. Observamos através do periódico *Voz da Religião no Cariry*³⁸ mais do que prendas domésticas no âmbito da Casa de Caridade do Crato, vimos que a Casa oferecia aulas de Primeiras Letras, Gramática, Música, Francês e Latim, o que em alguma medida aponta para uma possível ampliação conteudista e variação de tal conteúdo em face do público atendido em cada casa. Em outro trecho, a fonte aponta a produção de bens como bordados, rendas, flores e tecidos de lã, na Casa de Caridade de Assu, que eram vendidos para Pernambuco.

Ainda tendo como base o referido periódico, percebemos que a educação para o trabalho é destinada às mulheres desassistidas, com fins de que elas pudessem ter um meio de subsistência. Quanto ao papel docente, observamos a atuação de homens nas Casas de Caridade, pois, além das mulheres consagradas, outros sujeitos atuavam como formadores desse público.

Portanto, as Casas de Caridade foram centros de irradiação da educação feminina; lá, as meninas órfãs aprendiam um ofício conforme o que fosse considerado próprio para os padrões da época, além das virtudes necessárias ao feminino, mas não só as

38 *Jornal A Voz da Religião do Cariry*. Ano 1869. Edição 00007 (p.2). Crato-CE.

meninas pobres, também as mulheres advindas de classes sociais abastadas, com atuação mais relacionada com a administração da Casa.

Considerações Finais

No nordeste brasileiro, a relação do Estado com a religião se estabeleceu por ocasião da colonização, sem se desfazer com a aparente laicidade do Estado Republicano. Logo, observamos Estado e Igreja colaborando entre si para a realização da obra educadora, como ocorreu com as obras de Padre Ibiapina no século XIX ou com o Pacto dos Coronéis, que envolve a figura do Padre Cícero, no começo do século XX, no Cariri cearense.

A figura da beata e do beato que historicamente existe na Europa medieval como advento do laicato, no Cariri se dissemina a partir da atuação das Casas de Caridade, nas quais as moças internas se dedicavam ao docente e à ação missionária católica. Guardando a castidade e fazendo penitência, essas mulheres buscavam a transcendência, mas também conseguem ter visibilidade em meio aos conflitos sociais, tanto que é recorrente na história do território do Cariri a interferência de figuras femininas em momentos decisivos; por outro lado, com o passar do tempo, acontece seu apagamento da memória social, como ocorre, por exemplo, com a Beata Maria de Araújo, principal protagonista do evento do “Milagre da Hóstia” (1889), ocorrido em Juazeiro do Norte, evento que é a tônica das romarias e do desenvolvimento da cidade. Apesar de sua participação direta no episódio do “milagre”, até o seu túmulo foi vilipendiado; os restos mortais até hoje estão desaparecidos, numa tentativa de destruir a concretude que pudesse fazer ressoar no tempo a memória dessa mulher nos espaços de poder.

Observa-se que, a par da educação moral moldada para o feminino e a construção de epistemologias que justificam os papéis de gênero, as mulheres avançaram transcendendo o espaço privado se construindo representativamente como espaço do sa-

grado, ainda que sob a pressão dos poderes instituídos. A Beata Maria de Araújo, conforme citamos, é representativa dessa realidade, saindo de seu espaço privado, alcança a esfera da comunidade, do público, ganha notoriedade ao protagonizar um milagre que tem seu protagonismo silenciado por quase um século, desaparecendo das narrativas oficiais e viabilizando um enredo do masculino. Episódios de santificação de mulheres são recorrentes ao observar a história do Cariri, e tais episódios se relacionam com o espaço de formação educacional desse feminino.

A criação das representações acerca do modelo de mulher adequado a essa sociedade foi calcada e propagada pelo Estado e pela religião, ao longo do processo histórico de constituição deste território, e, ao mesmo tempo, reelaborada por outros sujeitos que se projetam ao longo do percurso histórico, sendo o Cariri um espaço de conflito como o é a sociedade de forma genérica. Observamos que, diante do modelo educacional erigido para o feminino e em meio ao cenário de mística e violência do Cariri, a santidade feminina se constitui uma face das representações do conflito que envolve o Gênero, em face dos poderes instituídos.

Referências Bibliográficas

AQUINO, João Lindemberg de. **Notas sobre o Padre Ibiapina**. [s.d.].

BANDEIRA, Andréa. As Beatas de Ibiapina - Relações de Gênero na Administração das Casas de Caridade do Padre Ibiapina (Sertão-Norte do Brasil, 1860-1883) In: ENCONTRO DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO – REDOR, 18., Paraíba, 2014. **Anais...** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/schedConf/presentations>>. Acesso em: 23 maio 2017.

BEZERRA, Osicleide Lima; GERMANO, José Willinton. As missões e a experiência religiosa do Padre Ibiapina nos Sertões do Nordeste (1860-1873). **Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal**, v. 15, n. 1, p. 138 - 156 jan./jun. 2014.

BORRIELLO, L. *et al.* (Dir.). **Dicionário de mística**. Tradução Benoni Lemos *et al.* São Paulo: Paulus, 2003.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAHON, Sergio. Visões da religiosidade católica no Brasil Colonial. In: **Revista Digital Simonsen**. Rio de Janeiro, n.1, dez. 2014. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2014/12/Revista-Simonsen_N1_Sergio-Chahon.pdf>.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. v. 2, Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

O POVO, Suplemento Literário. **Os sábios conselhos do Padre Ibiapina**. 22 nov. 1969.

PIANCÓ, Ana Roberta Duarte; NOBRE, Francisco Wlirian; BRITO, Anderson Camargo Robrigues. Questão Agrária e as lutas camponesas no Cariri cearense. In: **Simpósio Internacional de Geografia Agrária: Geografia das redes de mobilização social na América Latina**, 8, Curitiba. 2017.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média ocidental: séculos VIII a XIII**. Rio de Janeiro: Zahar, Editor, 1995.

VOZ DA RELIGIÃO DO CARIRY. **Sobre as aulas na casa de caridade do Crato e Benfeitores**. Ano 1869/ Edição 00007 (p. 2) / Crato-CE.

VOZ DA RELIGIÃO DO CARIRY. **Objetivos da casa de caridade**. Ano 1869/ Edição 00023 (p. 3) / Crato-CE.

CAPÍTULO 2

**Pedagogias em Movimento:
Política, Cultura e Psicologia**

2.1 Notas sobre a Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal (1900-1930)

Francisco Robson Alves de Oliveira

Maria Juraci Maia Cavalcante

“A escola não deve ser uma lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos, falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais a inteligência do que á memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos.” (A LANTERNA, 1907).

Introdução

A história educacional brasileira é rica e nos apresenta ao longo da sua trajetória uma miríade de atores sociais e movimentações do campo educacional. São tempos, espaços, instituições e sujeitos sociais que revelam, a cada incursão, teias multifacetadas e de imenso valor para a pesquisa histórica. O trecho em epígrafe deste trabalho toma nota de um desses momentos da educação brasileira, durante o período denominado Primeira República (1889-1930), em que centenas de trabalhadores, ligados ao ideário anarquista, se mobilizaram em busca de cultura e de uma formação educacional, por natureza política, de letras e pela revolução social. Essa ação dos anarquistas no âmbito educativo se notabilizara como uma das suas expressões de luta contra o Estado e a Igreja, tendo em vista serem estas duas instituições primeiras iniciadoras, gestoras e normalizadoras da Educação no Brasil.

Nosso trabalho tem como ponto central tomar nota dos passos da investigação realizada em forma de tese, denominada “Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal (1900-1930)”, realizada na Faculdade de Educação

da Universidade Federal do Ceará, no período de 2015 a 2019, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na Linha História e Educação Comparada. A referida tese tomou como tema de estudo os modos de circulação e as práticas de intercâmbio sobre o conhecimento pedagógico anarquista no circuito Brasil-Portugal-Brasil, tendo como ponto de partida o exame das práticas de Educação Libertária, debatidas na imprensa libertária, nos diversos projetos editoriais anarquistas e no permanente fluxo de militantes entre os dois países.

Do ponto de vista metodológico, nos propusemos a realizar um estudo de natureza qualitativa, adotando a perspectiva internacional e/ou comparada de investigação, com vistas a examinar a importância que teve a circulação de impressos veiculando ideias anarquistas sobre a educação entre Portugal e Brasil no ambiente republicano incipiente. Esse processo tem como fonte um conjunto muito grande de impressos que vão desde periódicos, livros e cartas trocadas entre os militantes anarquistas dos dois países.

Trata-se de um conjunto de fontes que foi alcançado, tanto por meio da internet, como pela pesquisa *in loco* nas instituições que hoje sediam a guarda documental desses arquivos e também pela cessão de arquivos, via parceria com outros pesquisadores. Em Portugal, realizamos consultas na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), no Arquivo de História Social (AHS/ICS/ULisboa), na biblioteca do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ULisboa) e na Biblioteca Pública Municipal do Porto (BPMP). Essas consultas enriqueceram as fontes já arremontadas anteriormente no Brasil, a partir das fontes coletadas no Arquivo Edgar Leuenroth (Campinas), do Centro de Documentação e Memória (CEDEM), do Arquivo Nacional e da Biblioteca Nacional (ambas no Rio de Janeiro). O rol de fontes foi ainda acentuado pelos acervos digitais, especialmente a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (Brasil), do site Casa Comum (site desenvolvido e mantido pela Fundação Mário Soares; disponibiliza documentação histórica de diferentes países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), do Projeto MOSCA

(Movimento Social Crítico e Alternativo-Universidade de Évora) e do site da Revista de Ideias e Culturas (ULisboa).

De acordo com o tamanho deste ensaio, optamos por resumir o trabalho em dois pontos. Em primeiro lugar, anunciar aspectos ideológicos e conceituais da constituição da educação libertária e de sua capilarização por diversos países, obtidos durante o período da nossa investigação. Em segundo lugar, exemplificar por meio dos jornais e das cartas utilizadas na pesquisa, como a educação libertária se desenvolveu nos dois países estudados.

Aspectos Ideológicos e Conceituais da Constituição da Educação Libertária

A história dos movimentos sociais e, mais particularmente, do movimento operário, tem sido alvo de estudos em múltiplas áreas do conhecimento nos últimos cinquenta anos. Nossa pesquisa investigou uma parte capitular desses estudos, tal seja o fenômeno da Educação Anarquista (libertária), como parte da História da Educação Popular no Brasil e em Portugal, escrutinando as realizações específicas dos trabalhadores nesses dois países, na sua ação rival contra o Estado e a Igreja no âmbito educacional.

Ao aproximarmos a lupa, no que se refere estritamente à história do Anarquismo no Brasil, esta vem sendo escrita desde o final do século XIX. Inicialmente, esses primeiros estudos foram obras de incursões intelectuais dos próprios trabalhadores e militantes libertários³⁹. A imprensa dos trabalhadores revela desde sempre que é uma preocupação constante da classe em movimento registrar seus propósitos, seus atinos, seu movimento

39 É comum termos nesta imprensa militante, sessões dedicadas a memória do movimento social e de constituição de uma História do Movimento Operário. Como exemplo, a revista *A VIDA - Periódico Anarquista*, escreve, desde seu primeiro exemplar, a sessão intitulada “Bibliografia brasileira sobre a questão social”, sessão esta dedicada unicamente a reunir os escritos voltados ao estudo da questão social e do movimento associativo. *A Vida*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 30 de novembro de 1914.

cotidiano, no seio da sociedade e seu percurso rumo ao ideal que tenciona construir.

As primeiras publicações de cunho libertário são, pois, uma das senhas para identificar esses primeiros vínculos do anarquismo com o movimento associativo de uma forma geral. Se no Brasil, ainda em 1898, temos na escrita de Benjamim Mota, o título *Rebeldia* (MOTA, 1898) demarcando de modo decisivo e singular sua passagem do republicanismo para as fileiras libertárias, em Portugal, desde a década de 1870 já se registrava o crescente debate das ideias socialistas n’*O Pensamento Social* (SERRÃO, 1980), e ao dealbar do século seguinte, já a título acadêmico (mais revelando desde já sua faceta militante), saía no ano letivo de 1903-1904, em plena cadeira de economia da Universidade de Coimbra, *O Movimento Operário em Portugal*, de Campos Lima – nome decerto invulgar no movimento social português, como veremos ao passo desse estudo. Este trabalho, para além da economia, como deveria se obter diante da ementa da disciplina propositora, organiza inclusive temporalmente o registro das primeiras associações de classe, as greves e as agitações operárias, mas também anuncia já ali, a presente e cada vez mais crescente disputa entre socialistas, católicos e anarquistas no imenso caldeirão de ideias de contestação social que era encetado nas terras portuguesas de então.

O fato de o Anarquismo ser uma ideologia nitidamente vinculada à contestação nas sociedades em que tomou sua forma política, que questiona na base os princípios da sociedade capitalista, torna a produção desse tipo de conhecimento muitas vezes incompleta e exígua, devido à repressão e censura política. As dificuldades de pesquisa estão vinculadas inadvertidamente apenas aos materiais que “sobraram”, muitas vezes esses acervos tiveram que ser mudados de países para sobreviver. Nesse sentido, é simbólico imaginar como, junto a um conjunto de inúmeros deportados dos dois países, caminhava, junto com eles, um sem-número de produções e escritos, e dali onde aportavam, retomavam consigo as ideias e a palavra impressa dos “lugares” de

partida e chegada. Não por acaso, qualquer pesquisa que verse sobre o movimento operário durante as “primeiras repúblicas” de Brasil (1889-1930) e de Portugal (1910-1926) se encontrará em maior ou menor grau, em alguns momentos dos estudos, com os temas da imigração, da repressão, da tortura e das deportações.

É sob este cenário que o protagonismo dos anarquistas no âmbito educativo toma forma. Desde a primeira articulação internacional dos trabalhadores, com a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em 1864, os anarquistas apresentavam sua proposta educacional, que tencionava ligar as atividades educacionais aos sindicatos e demais associações de classe em todos os países. O projeto tinha como base aproveitar os espaços das associações classistas com atividades de formação educacional para os trabalhadores, atuando, portanto, justamente no vácuo das instituições formais de então, eminentemente elitistas e vinculadas ora ao Estado ora às instituições eclesiásticas.

Mas já é ao final do século XIX e início do século XX que a educação libertária tem destaque. No ano de 1898 é lançado o primeiro manifesto internacionalista da Educação Libertária. O Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral lança o documento *A Liberdade pelo Ensino: bases para a Escola Libertária*. Este documento remete às teses da educação integral defendida pelos anarquistas desde a AIT, e amplia e conceitua, com clareza ainda maior, a concepção de educação defendida pelos anarquistas. O documento defende a supressão, “do ponto de vista educativo”, de toda *disciplina, programas e hierarquia*, considerados “[...] as três iniquidades da regulamentação escolar, das quais decorrem todas as iniquidades sociais.” E afirma seus princípios, da defesa de um ensino que seja *integral, racional, misto e libertário*. E explica:

Integral. Porque tenderá ao desenvolvimento harmônico do ser por inteiro e fornecerá um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo em toda ordem de conhecimentos, intelectuais, físicas, manuais, profissionais, e isso a partir da infância.

Racional. Porque ele será embasado na razão e conforme aos princípios da ciência atual e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais e não no da piedade e da obediência; na abolição da ficção Deus, causa eterna e absoluta de subjugação.

Misto. Porque favorecerá a co-educação dos sexos numa frequência constante, fraternal, familiar das crianças, meninos e meninas, que dá ao conjunto dos costumes uma serenidade particular. Longe de constituir um perigo, ela afasta da criança as curiosidades malsaines e torna-se, nas sábias condições em que ela deve ser observada, uma garantia de preservação e de elevada moralidade.

Libertário. Porque consagrará no fundo a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, sendo o objetivo final da educação formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo. (SAFÓN, 2003).

O anarquismo, visto como movimento educacional que possui inicialmente poucos locais de experimentação das suas ideias ao longo do segundo quartel do século XIX, logo no início do século XX despontam em muitos países os esforços e experiências práticas da educação anarquista. Do ponto de vista dos equipamentos físicos, temos o desenvolvimento de muitos espaços de aglutinação dos trabalhadores, como escolas, dedicados à instrução formal e aplicação de cursos dos mais variados tipos. Também são abertas centenas de bibliotecas e Centros de Cultura Social (muitos destes dedicados principalmente ao teatro social), verdadeiros espaços de encontro, de socialização e multiplicação da formação contestatária.

Se considerado do ponto de vista organizativo, é incontável a quantidade de grupos, ligas, coletivos e grupos de estudos sociais nos dois países. No caso português, João Freire (FREIRE, 1992, p. 287) cita, por exemplo, 113 grupos libertários que possuíam escolas ou que ofertavam aulas avulsas. Destes, 67 grupos possuíam também órgão de propaganda (publicavam jornal ou revista), 60 deles editavam livros e brochuras e 59 possuíam bibliotecas nas

suas dependências. Esses coletivos muitas vezes se formavam por uma ocasião conjuntural ou também para uma atividade editorial de maior fôlego ou mesmo de natureza permanente, como são os grupos especificamente anarquistas (dedicados apenas aos militantes anarquistas, como a Aliança Anarquista, do Rio de Janeiro). Do ponto de vista editorial, são criados jornais, traduzidos e editados livros e folhetos de todo tipo.

Mas tanto no Brasil quanto em Portugal é principalmente após a morte de Francisco Ferrer y Guardia (educador libertário espanhol) em 1909, que a educação libertária se expande. Ainda que tenhamos várias experiências educacionais nos dois países tanto com escolas primárias como no caso até da criação das Universidades Populares⁴⁰, é após o fuzilamento de Ferrer que o exemplo da *Escola Moderna de Barcelona* atinge muitos países e se capilariza em dezenas de experiências tanto em Portugal como no Brasil.

A Educação Libertária no Brasil e em Portugal

Na literatura, no teatro, na política e na educação, foram muitos os escritos e os intercâmbios, principalmente com Portugal. É importante notar como o fluxo de ideias associados por natureza ao fenômeno da imigração provocou projetos educacionais nos dois países. E esse fluxo acontece tanto no sentido Brasil-Portugal, quanto no sentido inverso. Como exemplo dessa relação, podemos citar o caso de Pinto Quartim. Filho de portugueses, porém

40 Em 1904 é fundada a Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro. Neste projeto atuaram nomes como Fábio Luz, Elyσιο de Carvalho, Martins Fontes, Rocha Pombo, Pereira da Silva, Pedro de Couto, Mota Assunção, Felisberto Freire, Manuel Moscoso, Caralampio Trillas. Ver: LOPES, Milton. Uma Experiência Educacional Anarquista no Rio de Janeiro: a Universidade Popular. In: DEMINICIS, Rafael Borges. REIS, Daniel Aarão. **História do Anarquismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFF. No mesmo período era fundada a Universidade Livre, no Porto, “a primeira do gênero em Portugal”, levada a cabo por Azevedo Albuquerque, Júlio de Matos, Duarte Leite, Pádua Correa, Manuel Laranjeiras.

nascido no Brasil, retorna a Portugal e é deportado novamente para o Brasil em duas ocasiões. Em meio a essas jornadas, exerce diuturnamente uma atividade jornalística, associada à sua militância anarquista, mas promove também a edição de uma revista chamada *Amanhã: revista popular de orientação racional*, e incentiva nos periódicos de que toma parte, a propaganda da educação libertária. Outros, chegados de Portugal e residentes no Brasil durante longos anos, promovem atividades educacionais das mais diversas. Tanto no caso de professores das escolas anarquistas, como é o caso de Adelino de Pinho, quanto no caso de tradução, edição e escrita de livros, como é o caso de Neno Vasco, quanto também na fundação de revistas com Marques da Costa e a promoção do intercâmbio das edições trocadas entre os dois países.

Era comum, por exemplo, encontrar nas páginas dos jornais anarquistas e das associações de classe do período, sessões específicas dos jornais destinadas à propaganda das edições traduzidas e intercambiadas entre os vários países, com livros em várias línguas (especialmente em espanhol e italiano, mas também com muitas publicações em francês e alemão). Para além da militância portuguesa e sua vinculação com as edições, é válido citar também os espanhóis, Manuel Moscoso, responsável por articular a venda e o pedido de muitos livros no exterior, e principalmente Antonio Orellana, conhecido como “o livreiro do movimento anarquista”, anunciando sempre grande lista de livros destes países principalmente nos jornais *O Amigo do Povo*, *A Terra Livre* e *A Lanterna*. Orellana, por ser cunhado de Neno Vasco, era também um dos principais articuladores dos livros anarquistas entre Brasil e Portugal.

Além das edições circuladas entre os dois países, é notório o fluxo cotidiano das ideias libertárias entre os dois países. Os jornais publicam, com regular frequência, trechos tanto de brasileiros nos jornais portugueses, quanto de portugueses nos jornais brasileiros. No jornal *A Comuna*, de Portugal, podemos notar o ácido texto do escritor anarquista brasileiro Fábio Luz, criticando a educação pública na pré-instalada República Brasileira.

A revolta vem do sentimento, do instinto, do instinto de socialização, da sede viva de justiça e equidade e da necessidade de ser feliz ao lado de felizes. Para uma revolução política, para a mudança das constituições, para reorganização de governos e conseqüências de leis escritas, tudo depende de cabeça. Para protestar, revoltar-se, e reivindicar direitos naturais conspurcados, e aspirar à felicidade geral e à felicidade geral e à igualdade solidaria, que é o coração, é o amor da humanidade, e a esperança num futuro de paz absoluta e de liberdade integral. [...]Os políticos fazem revoluções com a cabeça e a inteligência; o povo com o coração e o instinto. (A COMUNA, 13 de fevereiro de 1921. p. 2).

E ainda n'A *Comuna – Orgão Comunista Libertário*, tínhamos notícias da venda de vários folhetos brasileiros, incluindo o do professor da Escola Moderna de São Paulo, Adelino de Pinho:

Enviados por vários camaradas do Brasil e para serem vendidos a favor de A COMUNA recebemos vários folhetos de propaganda, tais como: *Memórias dum exilado*, de Eduardo Dias; *O que querem os anarquistas*, de Jorge Thonar; *Quem não trabalha não come*, de Adelino Pinho; e *O Pecado de Simonia*, de Neno Vasco; folhetos que se encontram à venda na nossa administração.

NOTICIA <<Pela Educação e pelo Trabalho>>

Os camaradas ou grupos que tenham em seu poder alguns exemplares deste folheto de Adelino de Pinho, publicado em 1908 e os desejem vender ou trocar por outros podem dirigir-se para êsse fim á nossa administração. (A COMUNA, 13 de fevereiro de 1921. p. 2).

A edição do texto *Pela Educação e pelo Trabalho*, de Adelino de Pinho, é resultado de uma Conferência de mesmo nome proferida por Pinho na Liga Operária de Campinas. Temos como anotação de capa logo abaixo do título na publicação de Adelino, a seguinte explicação: “**Pela Educação e Pelo Trabalho**. Conferência lida na Liga Operária de Campinas em 13/12/1908. Editada e

impressa na cidade do Porto, em Portugal, pela Gráfica Peninsular Monteiro Gonçalves A.C.” (PINHO, Adelino de. 2012).

Os anarquistas tiveram posição destacada na organização das maiores centrais sindicais dos dois países. No Brasil, a Confederação Operária Brasileira, e em Portugal, a Confederação Geral do Trabalho. Ambas as organizações possuíam seu exemplar na imprensa, simultaneamente a *Voz do Trabalhador* e *A Batalha*, principais veículos das lutas operárias e das ideias anarquistas que majoritariamente participavam da organização e dos corpos editoriais dos jornais. Não por acaso, esses dois jornais publicavam sempre em suas edições, notas sobre os livros editados nos dois países, em sessões explícitas como “o que todos devem ler” e “bibliografia sobre a questão social”. A articulação entre os anarquistas brasileiros e portugueses faziam parte de uma miríade de relações construídas com toda sorte de problemas e adversidades características da gente de pouca cédula, porém de aguerrida ação e ideologicamente equipados com as ideias do “novo tempo” e que a cada dia se acreditava avizinhar em cada passo dado.

A imagem abaixo, retirada d’*A Sementeira: publicação mensal crítica e sociológica*, organizada em Lisboa pelo anarquista Hilário Marques, é exemplar dessa propaganda dos livros e da cultura libertária nos dois países, imagem constante nos periódicos libertários. É possível entrever na publicação os temas dos livros vendidos, como: amor livre, sindicalismo, literatura social, anticlericalismo, teatro livre, educação e ensino, doutrinários (ideológicos), lutas sociais (greves, comuna...) e evolucionismo. É possível também notar a forma da edição (em “fascículos”/edições, portanto mais fácil para fazer compilações), analisar o tipo de papel das edições (“Alegoria à obra de Ferrer”, em papel couché), outros artigos vendidos (como as “Fotogravuras ‘em papel couché’ de Bakunine, Berthelot, Cafiero, Darwin, Faure, Ferreira, Gori, Lorenzo, Moris, Paepe, Proudhon, Reclus, Sudermann, Stepniak, cada...”), e também recomendações de outros jornais (como *A Batalha*, *A Aurora*).

240 **A Sementeira** (2.ª Série) Junho de 1918

LEITURA QUE RECOMENDAMOS

	Centavos	Centavos	
Albert — O amor livre	40	Os 2 primeiros anos da 2.ª série, 1916-1917, com ótima e variada colaboração, canções revolucionárias com música, trovos sociais, teatro, gravuras, etc., além de cerca de 400 receitas, fórmulas e conselhos, um volume de 384 páginas, solto	50
Berthelot — Evangelho da Hora	5	Do n.º 1 ao 38 da 2.ª série, 608 págs.	92
Dufour — O sindicalismo e a próxima revolução (2 vol.)	80	Alegria à obra de Ferrer, em papel couché	10
Delaisi — Os financeiros e os políticos e a guerra	3	FOTOGRAVURAS (em papel couché), de Bakunine, Berthelot, Caffero, Darwin, Faure, Ferreira, Gori, Lorenzo, Morris, Paape, Proudhon, Reclus, Sudermann, Stepiak, cada	2
Defessalle — A Confederação do Trabalho	3	Satisfazem-se todos os pedidos de publicações quando acompanhados das respectivas importâncias. Os pedidos de, pelo menos, 100 exemplares, editados pela nossa Biblioteca, terão 20 por cento de desconto.	
E. Silva — Teatro livre e arte social	2	A BATALHA	
Geri — A Anarquia perante os tribunais	5	Diário da manhã	
Gorki — Os vagabundos	30	Porta-voz da organização operária portuguesa	
» — Os degenerados	30	Redacção e Administração	
» — Scenes de familia	30	Calçada do Combro, 38-A, 2.ª	
» — A mãe	65	Lisboa — PORTUGAL	
» — A Angustia	30	A AURORA Quinzenário anarquista	
» — Na prisão	30	Redacção e administração	
» — Os ex-homens	30	Quinzenário anarquista	
Grave — A sociedade futura	40	Redacção e administração	
» — O individuo e a sociedade	40	Quinzenário anarquista	
Hamon — Psicologia do militar profissional	40	Redacção e administração	
» — Psicologia do socialista-anarquista	40	Quinzenário anarquista	
» — Socialismo e Anarquismo	20	Redacção e administração	
» — Determinismo e responsabilidade	40	Quinzenário anarquista	
Krapotkino — Os bastidores da guerra	3	Redacção e administração	
» — A conquista do pão	40	Quinzenário anarquista	
» — Palavras dum revoltado	40	Redacção e administração	
» — A grande revolução (2 v.)	80	Quinzenário anarquista	
» — Em volta duma vida	70	Redacção e administração	
Landauer — A Social Democracia na Alemanha	2	Quinzenário anarquista	
Leone — O sindicalismo	40	Redacção e administração	
Libertas — O rei e o anarquista	3	Quinzenário anarquista	
Lima — Educação e ensino	40	Redacção e administração	
» — O movimento operário em Portugal	20	Quinzenário anarquista	
Malatesta — Em tempo de eleições	2	Redacção e administração	
» — No café	15	Quinzenário anarquista	
» — A política parlamentar no movimento socialista	2	Redacção e administração	
Marx — O capital	40	Quinzenário anarquista	
Molinari — Problemas sociais	20	Redacção e administração	
Prat — A burguesia e o proletariado	4	Quinzenário anarquista	
Prat e Briaud — Sindicalismo e greve geral	20	Redacção e administração	
Ribeiro — O sentido de viver (versos)	40	Quinzenário anarquista	
Tolstói — A próxima revolução	10	Redacção e administração	
» — A escravidão moderna	30	Quinzenário anarquista	
Um de nós — A Canalha	15	Redacção e administração	
Varennes — O terrorismo em França	70	Quinzenário anarquista	
Zola — A taberna (3 v.)	90	Redacção e administração	
» — A obra (2 v.)	60	Quinzenário anarquista	
» — A terra (2 v.)	60	Redacção e administração	
» — A alegria de viver (2 v.)	60	Quinzenário anarquista	
» — Lourdes	1805	Redacção e administração	
Nordau — A mentira religiosa	10	Quinzenário anarquista	
» — As mentiras convencionais da nossa civilização (2 v.)	50	Redacção e administração	
A SEMEITEIRA — 4.º ano e até ao último número da 1.ª série, 16 números, 128 páginas de sociologia, biografia, gravuras, etc.	30		

Foto: "Leitura que recomendamos", A Sementeira - 2ª série, N.º 39 - Junho de 1919.

Outra fonte importante para o desenvolvimento do nosso trabalho foram as cartas trocadas entre os militantes. A oportunidade de acesso a cerca de duas dezenas de cartas trocadas entre os anarquistas, notadamente Pinto Quartim, Neno Vasco, Fábio Luz, Edgar Leuenroth e Adelino de Pinho, nos propiciou um aprofundamento pouco comum na pesquisa histórica e muito comum nas cartas. Com fluxo regular entre os dois países, naquele momento as cartas dinamizavam a comunicação. Era por meio delas que se organizava toda a ação educativa, tanto os planos das edições, como os projetos de escolas e projetos comuns nos dois países. Tornadas documento de análise, as cartas carregam a especificidade de arregimentar para além das formalidades encarnadas nos projetos, registrar também os sentimentos, tramas familiares, as sincronias e assincronias entre os militantes, os problemas financeiros de cada militante ou grupos envolvidos.

É comum, por exemplo, nas muitas cartas trocadas entre Neno Vasco e Edgar Leuenroth, vermos reclamações de Neno Vasco sobre a falta de recursos, tanto para os pagamentos das traduções de que fazia e enviava para vários jornais brasileiros (não apenas vinculados aos trabalhadores), como também para sua própria subsistência e de sua família, sempre a perigo financeiro. Nas cartas, também podemos aferir quem editava, o formato das publicações, os preços comercializados nos dois países, quem se comprometia com a circulação, bem como o fluxo de vendas das edições, tendo em vista que registram as tiragens e o movimento delas no Brasil e em Portugal. Neno Vasco informa a Edgar Leuenroth que ele e Lima da Costa (d'A *Sementeira*) vão editar uma biblioteca de opúsculos elegantes, com textos escolhidos, seja traduzidos ou originais. "Os de 16 páginas custarão 30 rs.; depois mais 10 rs. cada 8 pág. Para aqui faremos o desconto de 20%, mas para o Brasil, ficando o correio a nosso cargo, não se pode fazer desconto. (CARTA DE NENO VASCO, 03 de março de 1912) Sobre as tiragens

Estou convencido de que, sendo tu o único agente, poderás facilmente colocar no Brasil até 1.000 exemplares de cada opúsculo. Os folhetos serão cuidadosamente escolhidos. Eu quero ver se incito estes camaradas a maior arrôjo. Estão habituados a tiragens ridículas de mil exemplares, vendidos depois um a um, a medo. Deste 1.º opusculo da B.S. [Brochura Social] o Costa só mandou tirar 1.500! Razão: falta de dinheiro. E como eu não podia pô-lo do meu bolso, não insisti [...] (CARTA, 09 de junho de 1912).

Noutra parte da carta, Vasco pede a Leuenroth que publique anúncios e consiga assinantes da *Sementeira*, publicação portuguesa. Pede ainda algumas cópias que ele sabe circular no Brasil e nas mãos de companheiros, para fazer novas edições em Portugal:

Peço-te que publiques n' *A Lanterna* o anúncio da *Sementeira* e faças o possível por lhe obter alguns assinantes. Se já vendeste o n.º Berthelot e os folhetos (Catecismo ateu), faze por mandar o importe. Os rapazes acham-se em apuros. [...] Pede ao Nilo ou Pedro que me manda 1 exemplar do 'Comunismo Anárquico' de Krapotkine (Os 3 primeiros capítulos da "Conquista do Pão" que aí editámos).

Como dissemos acima, as cartas trocadas entre os militantes revelam as minúcias da produção editorial da imprensa operária e anarquista, tanto nos periódicos como nas traduções e edições de livros e folhetos circulados entre os dois países. Tanto as cartas, quanto os periódicos, somados às inúmeras escolas e centros de cultura social largamente criados, dinamizaram a formação intelectual e militante de várias gerações de trabalhadores. Como disse Severino Cezar Antunha, operário da construção civil: "Era, enfim, uma corrida sem precedentes em busca da cultura". Em suas memórias, Severino assevera:

Era belo, grandioso mesmo, ver homens de mãos calejadas, segurando desajeitadamente o lápis ou o tira-linhas. Muitos já maduros. com cabelos grisalhos ou luzentes calvas. Outros mais moços, com gravatas borboletas e bastas cabeleir-

ras, com tinturas literárias e poses oratórias, viviam discutindo, discursando e ensinando o que sabiam.

Adolescentes, na maioria serventes do pedreiro, aderiram a essa maratona. Algumas jovens se dedicavam especialmente ao teatro amador, davam um colorido alegre às reuniões. (RODRIGUES, Edgar. 1998).

Considerações Finais

Neste ensaio, devido ao espaço reduzido que dispomos, optamos por fazer apenas alguns recortes da investigação maior. Nosso intuito é, portanto, a partir dessas poucas páginas, obviamente incentivar e convidar o leitor a percorrer a obra maior, a escrutinar os achados da pesquisa e refletir sobre a obra dos anarquistas no terreno educacional. Em tempos em que a educação é amplamente regrada pela ingerência estatal, que a educação clerical e que a educação militar parece crescer, é importante registrar que o campo educacional é múltiplo e rico, para além dessas experiências institucionais que já conhecemos e que já naturalizamos. Retomar os estudos sobre a educação libertária em seus múltiplos aspectos é, sem dúvida, retomar as preocupações de nosso tempo sobre a concepção de educação que queremos, sobre que princípios queremos incentivar para as novas gerações e, finalmente, sobre que sociedade queremos construir. É nesse ensejo por conhecimento, que atravessa oceanos, fronteiras e pensamentos, que retomamos uma vez mais e por fim, a imprensa operária e libertária:

Aos nossos companheiros bradaremos: Á escola, á escola, aos livros e a imprensa, nos eduquemos e nos instruam-nos porque somente assim de espírito lucido e eloquência fácil poderemos esmagar a hydra que ha tantos seculos nos espreita na sombra á nutrir-se furtivamente do nosso sangue. Fujamos a política de partidos, nada de junção a burquezia, esta megera hypocrita e repulsiva. Á Escola, á escola, ao livro e a imprensa. (O REBATE, 1915).

Referências Bibliográficas

FREIRE, João. **Anarquistas e operários - ideologia, ofício e práticas sociais**: o anarquismo e o operariado em Portugal (1900-1940). Lisboa: Edições Afrontamento, 1992.

LIMA, Campos. **Movimento operário em Portugal**. Porto: Afrontamento, 1972.

LOPES, Milton. Uma Experiência Educacional Anarquista no Rio de Janeiro: a Universidade Popular. In: DEMINICIS, Rafael Borges, REIS, Daniel Aarão. **História do Anarquismo no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. d.]. UFF,

MOTA, Benjamim. **Rebeldias**. São Paulo: Tipografia Brasil de Carlos Gerke & Cia., 1898.

PINHO, Adelino de. **Pela educação e pelo trabalho e outros escritos**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre. 2012.

RODRIGUES, Edgar. **Os Companheiros**. Florianópolis: Editora Insular, 1998.

_____. **Um século de história político-social em documentos II**. São Paulo: Achiamé. 2007.

SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente**: Francisco Ferrer Y Guardia. São Paulo: Imaginário, 2003.

SERRÃO, Joel. Do pensamento político-social de Antero de Quental. Lisboa: **Análise Social**, v. 6, n. 61-62, 1980-1.º-2.º, p. 343-361.

JORNAIS UTILIZADOS

A Comuna – Órgão Comunista Libertário. Ano I, n. 41. 13 fev. 1921.

A Sementeira. 2ª série, n. 39, jun. 1919.

A Terra Livre. Ano II, n. 27, 23 fev. 1907.

A Vida. Rio de Janeiro. Ano I N.º 1, 30 de novembro de 1914.

O Rebate: doutrinal, instrutivo e noticioso. Ano I, n. 1, 1 maio 1915.

CARTAS

Carta de Neno Vasco para Edgar Leuenroth. 03 de março de 1912
(acervo digitalizado).

Carta de Neno Vasco para Edgar Leuenroth. 09 de junho de 1912
(acervo digitalizado).

2.2 Movimento de Bandeirantes – o Encantamento Através da Cultura e da Arte: no Ceará foi Assim

Simone Vieira de Mesquita

Introdução

Entre os anos de 2010 e 2011, durante o Mestrado⁴¹ em Educação Brasileira, na área de História da Educação, no Eixo de Instituições Escolares da Linha de História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará, tive como objetivo de pesquisa uma investigação sobre o ensino militar do Exército praticado pelo Colégio Militar de Fortaleza na década de 1960. Posteriormente, entre os anos de 2012 a 2016, demos, no doutorado⁴², continuidade a essa temática, ao destacarmos o ensino militar desenvolvido pela Marinha na Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará, entre os anos de 1864 a 1889. Esses estudos nos levaram a perceber que o ensino militar, tanto do Exército, quanto da Marinha trazia uma proposta nacional de educação no Brasil.

Essa proposta de educação transpõe os muros dos quartéis e adentra a escola pública, especialmente durante o período republicano, mas também os transpõem, através da educação informal, com a proposta do Movimento de Escoteiros e do Movimento de Bandeirantes que têm como base a organização militar, cujo

41 Ver MESQUITA, Simone Vieira. **História do Ensino Secundário no Ceará:** entre documentos, revistas, jornais e memórias do Colégio Militar de Fortaleza (1962-1968). 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3505>>>. Orientadora: Professora Doutora Maria Juraci Cavalcante – UFC.

42 Ver MESQUITA, Simone Vieira de. **Ensino Militar Naval:** Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará (1864-1889). 2016. 301f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21776>>>. Orientador: Professor Doutor Almir Leal de Oliveira – UFC.

público-alvo são crianças e jovens, com idade entre 6 a 18 anos. A ideia é envolvê-las num grande jogo, através do apelo à dimensão lúdica, em contato direto com a natureza, como propõe Baden-Powell: “o termo Escotismo presentemente significa um Sistema de preparação e adestramento de Cidadãos, através de jogos, tanto para rapazes, como para moças”. (BADEN-POWELL, 1960, p. 5) Vemos assim que Baden-Powell, o idealizador e criador do Escotismo, acreditava que a educação poderia ser vista como um grande jogo, que envolveria os meninos e que poderia ser estendido às meninas.

Em 2015, publicamos um artigo intitulado “O Grande Jogo – SEMPER PARATA: Movimento Bandeirante e a Educação Feminina no Ceará entre as décadas de 1940 a 1950”, em busca de resgatar a origem do movimento em nossa cidade. Hoje, passados quatro anos, nos deparamos novamente como o tema, quando o Movimento de Bandeirantes no Brasil vem comemorar seu Centenário, nesse ano de 2019, e por saber da busca de reestruturação do Movimento de Bandeirantes em Fortaleza. Resgatar um pouco dessa história desenvolvida por esse grupo, sendo pouco conhecida pela grande maioria do público, traz a oportunidade de conhecermos as ações na área de educação informal, bem como da continuidade da proposta do ensino militar voltada para formação da juventude cearense, fora dos muros das instituições escolares, sejam elas militares ou civis, mas tendo caráter complementar a elas, com destaque, no entanto, para a formação das meninas, através do Movimento de Bandeirantes no Ceará. Isto porque, como disse Baden-Powell: “as meninas são mais importantes, porque quando as mães de uma nação forem boas cidadãs e mulheres de caráter, elas farão certamente com que seus filhos tenham também essas qualidades” (BADEN-POWELL, 1960, p. 5).

Sabemos que o pós-guerra, tanto em 1919, quanto em 1945, trouxe uma nova forma de pensar a educação e em especial a educação para as mulheres. Del Priore traz nas palavras de Lygia Fagundes Telles em *Mulher, Mulheres* a reflexão de Norberto Bo-

bbio sobre uma das maiores revoluções pela qual passava o século XX. Telles destacou em Bobbio que:

[...] não se trata aqui da chamada revolução feminista, com tantas polêmicas, e conotações ideológicas, com tantos acertos e desacertos, agressões e egressões demagógicas, o fervor de congressos e comícios beirando a histeria na emocionada busca da liberdade. [...] Mas a verdadeira revolução à qual se refere o filósofo italiano teria a cabeça mais fria, digamos. No seu planejamento e estrutura seria uma revolução mais prudente e mais paciente, obscura talvez. (DEL PRIORE, 2004, p. 560).

Uma revolução que tem como palco a educação informal, e como atores principais ou coadjuvantes, a mulher. Essa mulher, através da educação, teria um papel mais ativo, como propõe o MB-CE⁴³. O próprio criador do escotismo, Sr. Baden-Powell, enfatizou, no prefácio do seu livro⁴⁴ *Scouting for Boys*, que o “Escotismo foi descrito por mais de um entusiasta como uma revolução em educação.” É nesse cenário, mediante diversas revoluções, nesse caso específico da mulher e da educação e nesse espírito, que o MB-CE vai desenvolver suas atividades.

O MB-CE buscou, na educação informal, formas de cooperar com a educação formal de crianças, jovens e, por que não dizer, de adultos uma vez que estes precisavam ser preparados para essa nova ação. Assim, nós discorreremos um pouco sobre a origem do Movimento de Bandeirantes e sua mística para envolver a juventude em sua proposta de educação, bem como traremos a proposta de reestruturação do MB-CE em nossa cidade, em nossos dias, com destaque para as atividades culturais, sociais e religiosas desenvolvidas pelo grupo, nas décadas de 1970 e 1980, como o toque diferencial para promover a educação da juventude no Ceará, estratégia que continua a ser utilizada para envolver as crianças e jovens nesse grande jogo que é ser bandeirante.

43 Movimento de Bandeirantes no Ceará - Região do Ceará.

44 Ver livro de Baden-Powell, *Scouting for Boys*, 1908 (1956), p. 4, “Scouting has been described by more than one enthusiast as a revolution in education.”

A Mística do Movimento de Bandeirantes

Quando Baden-Powell criou o projeto para os meninos (escotismo), ele não incluiu as meninas. Contudo, sua irmã foi incentivada a estender esse projeto a elas por clamor de um grupo de senhoras que gostariam de possibilitar essa formação também às meninas. O próprio Baden-Powell propôs à sua irmã “[...] que fundasse uma organização similar para meninas, baseada nas leis do escotismo, com atividades e ocupações devidamente adaptadas as meninas”⁴⁵. Sua irmã, Agnes Baden-Powell, então, fundou a organização *Girl Guides*, com a ideia de um movimento irmão ao movimento de escoteiros. O objetivo seria promover as dez Leis dos Escoteiros [...]”⁴⁶, como cita o livro dirigido a garotas, intitulado *The Girl Guide Handbook or How Girls Can Help to Build the Empire*. Mais tarde, um novo livro, *Girl Guiding: The official Handbook* foi criado acrescentando e especificando os fundamentos do Movimento de Bandeirantes, tendo como público específico as garotas.

O Movimento de Bandeirantes pautou-se também na organização militar⁴⁷, sendo desenhada por uma estrutura que envolve postos, hierarquias, ordens e diversas práticas militares, que passaram a ser vivenciadas no cotidiano das atividades do grupo, uma vez que o próprio movimento de escoteiros teve suas bases pautadas na proposta dessa organização, sabendo-se que o seu criador foi um militar de carreira e, como tal trazia a ideologia militar enraizada em seu modo de ser e pensar o mundo.

45 Ver Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p. 1-2. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>> Acesso em: 07.04.2019.

46 Ver Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p.p. 1-2. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>>. Acesso em: 07.04.2019.

47 Vemos no Brasil dentro da proposta do Movimento de Escoteiros e do Movimento de Bandeirantes, um ideário educacional nacionalista e militarista, sendo adotado por diversos governos militares e apoiado pela igreja. Seu público-alvo estaria centrado na infância e na adolescência, na faixa etária entre 6 a 16 anos. Tema que discutiremos em um novo artigo.

Destacamos aqui a virilidade e a masculinidade da profissão militar transpondo os muros dos quartéis, tornando-se base para o escotismo; afinal, o jovem soldado nos tempos de paz seria um cidadão e como cidadão ele poderia participar e servir à sociedade, como ressaltou Bertaud (2013, p. 204): “Cidadão, ele vota a constituição, participa fora de serviço das sociedades políticas, elege seus chefes, os administradores [...]”.

Participar da sociedade se tornou um ideal que também envolveu o imaginário feminino, tanto que podemos vê-lo refletido na imagem das primeiras 11 bandeirantes que aceitaram o convite para organizar o Movimento de Bandeirantes no Brasil; entre elas, temos, em 1919, Jerônima de Mesquita, uma das fundadoras do Movimento de Bandeirantes no Brasil, vindo posteriormente a receber o título de Chefe Fundadora do Movimento de Bandeirantes no Brasil, com grande atuação na sociedade e em movimentos sociais, tornando-se uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922, sendo assim um grande exemplo a ser seguido.

No livro *Girl Guides*, Agnes e Baden-Powell propõem atividades que poderiam integrar uma nova proposta de formação, que seriam desenvolvidas nos horários livres das jovens e em lugares diferentes do ambiente escolar, como praças, parques, centros comunitários etc.

O Bandeirantismo pegou forma e a sociedade inglesa, entre 1909 a 1915, sedimentou o movimento e o difundiu através da organização de grupos *Girl Guides*, chegando ao Brasil, no Rio de Janeiro em 1919 e em Fortaleza⁴⁸ em 1942, sendo o Ceará reconhecido como Região do Ceará (RG-CE) em 1959.

48 Ver artigo publicado no 14º Congresso de História da Educação no Ceará intitulado “O Grande Jogo – SEMPER PARATA: Movimento Bandeirante e a Educação Feminina no Ceará entre as décadas de 1940 a 1950”, em 2015, escrito por mim ainda quando doutoranda da Universidade Federal do Ceará - UFC, na Linha de Pesquisa de História Comparada - LHEC, numa tentativa inicial de resgatar essa história e seu impacto na formação das meninas em Fortaleza - CE.

A Região do Ceará, ao encerrar suas atividades por volta da década de 1990, nunca perdeu os laços com a Federação de Bandeirantes do Brasil. Laços que continuam no presente, como foi no passado, sedimentados em tradições e rituais, que envolvem a mística desse movimento.

Van Gennepe nos levou a refletir sobre isso quando ressaltou que:

Para os grupos, assim como para os indivíduos, viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente. E sempre há novos limiares a atravessar, limiares do verão ou do inverno, da estação ou do ano, do mês ou da noite, limiar do nascimento, da adolescência, [...]. (2011, p.160)

Parte, portanto, de um renascer, de um fazer diferente, em uma época diferente, em lugares diferentes e especialmente com crianças (não tão diferentes), mas dentro de uma diversidade múltipla, na perspectiva de atravessar novos limiares, bem como recebendo proposta de ações e de formação pautadas em princípios sólidos para formação do caráter dos jovens, desenvolvendo neles autonomia e a própria cidadania para transformar a sociedade, na qual eles estão inseridos. A ideia é formar esse jovem, como destacou Baden-Powell:

O menino ou a menina não são uma “primeira edição” do homem ou da mulher, nem uma massa amorfa a ser moldada pelo mestre. Bem ao contrário, cada criança tem seus próprios e peculiares interesses, sua inexperiência e uma imaginação (geralmente ignorada pelos adultos) que precisa ser orientada com tato e encorajada. Às vezes essa imaginação terá mesmo que ser dirigida e modificada, e às vezes até mesmo comprimida (quando fôr excessiva). (BADEN-POWELL, 1960, p. 21).

Uma formação que conduziria à construção de “bons cidadãos”. Mas a quem interessaria essa formação? Várias instituições

a tomam como valorosa: Família, Estado e Igreja; que se unem nesse mesmo objetivo. A preocupação com a formação dos futuros líderes pode ser vista claramente nas palavras do Movimento de Bandeirantes, durante as festividades de comemoração dos 10 anos do movimento, aqui no Brasil, em conjunto com a escola pública, que formou um grupo de professoras como novas instrutoras, como destacou o *Jornal do Brasil*, na reportagem “Bandeirantes nas escolas públicas”:

Realizou-se hontem no “stadium” do Flamengo F. Club a cerimonia da promessa de Chefes das Companhias de fadas, lobinhos e bandeirantes da Federação Escolar de bandeirantes de quem fazem parte as professoras municipais. [...] afirm de a transformarem em mulheres fortes, activas, varonis, a quem por sua vez, vae caber a árdua missão de formadoras dos homens de amanhã. (JORNAL DO BRASIL, SABBA-DO, 17 DE AGOSTO DE 1929).⁴⁹

Podemos ver claramente o anseio da sociedade para com a formação dos jovens e de todos que estão envolvidos nessa cruzada. O *Jornal do Brasil* destacou a importância do MB e enfatizou, para além das ações citadas, a preocupação com a formação do caráter dos jovens,

Todo o mundo moderno reconhece e proclama as vantagens inúmeras do bandeirantismo na educação das crianças. Auxiliando extraordinariamente o desenvolvimento physico dos pequenos bandeirantes por meio de exercícios e jogos ao ar livre, adequados à sua constituição orgânica, O bandeirantismo não se esquece de lhes aprimorar o caráter. Realiza assim, uma espécie de *mens sana in corpore sano*, do mais salutar efeito na formação physica o moral do indivíduo de amanhã. (JORNAL DO BRASIL, 27 de agosto de 1929).⁵⁰

49 Ver arquivo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

50 Ver arquivo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

A ideia de complementar a formação do caráter dos jovens do amanhã era objeto das ações que seriam desenvolvidas nas reuniões, sendo foco dos diversos planejamentos e dos treinamentos junto ao movimento em todas as regiões do país e que adentraram as escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir da implantação do decreto que regulamentava esse ensino, como destacou também a reportagem, citada acima:

[...] a implantação pratica do bandeirantismo nas escolas municipaes, será feita dentro em breves dias pelas professoras na Escola de Chefes da Federação Escolar de Bandeirantes, creada pelo decreto n.654 do Regulamento de Ensino. (JORNAL DO BRASIL – 17 DE AGOSTO DE 1929).

A educação formal e a instituição escolar entram agora como palco para as ações, direcionadas pelo grupo bandeirante no Brasil com apoio do Estado, das instituições militares e da igreja.

A ideia é desenvolver nas crianças e jovens o servir com alegria, com firmeza, estando sempre prontas, como diz o lema bandeirante “BE PREPARED⁵¹” proposto por Agnes e Baden-Powell (1917), e que permanece, como ressaltou a Federação de Bandeirantes do Brasil (2008), no Brasil como: “SEMPER PARATA”.

Amar, servir e obedecer serão valores incrustados na mente e no coração da juventude brasileira. Para isso, o grupo acolhe e encanta através de suas tradições, ritos e símbolos consolidando esses valores pelas gerações futuras.

Ritos, símbolos e tradições que envolvem também as bandeirantes no Brasil numa mística de encantamento e pertencimento a algo maior que elas mesmas, de fato, nesse modo de ser bandeirante, consolidando o movimento. Em relação a isso, Turner ressaltou que “o ritual, na verdade, tem o efeito a longo prazo de salientar de maneira mais decisiva as definições sociais do grupo.” (TURNER, 2013, p. 159).

51 Ver Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p.6. Disponível em: <<<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>>>. Acesso em: 07 abr. 201.

Dentre os vários rituais, símbolos, tradições e cerimônias, a saudação entre as garotas eram um ponto alto entre o grupo, como destacaram Agnes & Baden-Powell (1917):

A saudação é de três dedos levantados, o dedo mindinho pressionado pelo polegar. Aperte a mão esquerda com a mão direita levantada em meia saudação - são três dedos levantados e mantidos na linha com o ombro. Esta é a saudação dada entre uma Escoteira e outra, e a saudação completa é quando os dedos são levantados para a têmpora em um nível com a sobrancelha. Isto é dado aos oficiais e à bandeira dos Estados Unidos. (Na saudação, a mão é sempre mantida de pé, nunca na posição horizontal.)⁵².

A saudação traria a identificação com o grupo, ressaltando a identidade e a própria ideia de pertencimento a ele. Seguir os ritos, os símbolos, as tradições do movimento permitem a ideia de continuidade, como ressaltou Hobsbawm ao discorrer sobre as tradições inventadas ao citar que,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Os valores e as normas do movimento, hoje, teriam uma continuidade como fora no passado. O segredo era encantar, através de todas as indumentárias como a farda, o traje de passeio, os lenços, o cinto com o brasão do movimento, as medalhas, os broches, os *slips* utilizados para acantonar e acampar, bem como com as atividades culturais, sociais e religiosas.

52 Ver Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p. 3). Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

O MB se apresentou como uma opção para complementar a educação das meninas, pautadas, dentre outros métodos, na proposta do exemplo, de fato ser um exemplo, seguir os exemplos e até mesmo superar esses exemplos; bem como na proposta da educação ativa na qual se aprende a fazer fazendo, bem como se aprenderia a compartilhar e servir.

A expansão do MB chegou ao Ceará em 1940. Entre altos e baixos na terra do sol, o movimento, que por volta da década de 1990 encerrou suas ações, reiniciou⁵³ em 2017 suas atividades em Fortaleza, como missão a cargo de um pequeno grupo de Bandeirantes da vanguarda do movimento das décadas de 1970 e 1980.

O objetivo central do MB-CE, com essa nova reestruturação, permanece em formar cidadãos responsáveis, sem esquecer o princípio do escotismo e do bandeirantismo. E para desenvolver essa proposta pautada na organização militar, o aspecto lúdico e a arte foram e continuam sendo ferramentas importantes para sua consolidação perante a sociedade.

O Movimento de Bandeirantes e o Encantar pelas Atividades Sociais, Culturais, Religiosas: no Ceará foi Assim!

É nas atividades sociais, culturais, religiosas e nos jogos que o movimento encantaria, seria o fazer diferente. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, eram praticados jogos entre os próprios distritos, com o objetivo de desenvolver nas meninas suas habilidades físicas, intelectuais, sociais e culturais, com a proposta também de envolver todas essas instituições: família, comunidade, escola, e seus apoiadores, como Estado, Igreja e as próprias instituições militares.

Segundo a bandeirante Cáritas Vieira e a bandeirante Cléria Lessa, entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, o MB através do Distrito Duque de Caxias (D.D.C.) promoveu atividades esportivas. Elas ressaltam, dentre estas: “Olimpíadas da Região do Ceará

53 Tema de um próximo artigo dando continuidade a essa temática.

teve o D.D.C. como tricampeão nos seguintes anos: 1969, 1970, 1971, com os grupos de Fadas, B1, B2, Guias e Coordenadoras, participando de diversas modalidades esportivas.”

Dentre as atividades, os acampamentos e os acantonamentos eram os mais esperados por todas. Ainda segundo as bandeirantes Cáritas Vieira e Cléria Lessa, em julho de 1972, aconteceu o 1º Kabana, como ressaltaram: “Em julho de 1972, foi realizado o 1º Kabana, de fato o primeiro acampamento em que as Fadas foram convidadas a participar, tendo como participantes as Fadinhas do Distrito Baden-Powell (BP). O acampamento foi realizado no CETREX em Caucaia. Posteriormente, o Projeto Kabana passou a ser uma atividade sobre a coordenação do D.D.C por aproximadamente 8 anos.”

Com relação às atividades religiosas, elas citaram as festividades para Páscoa. Segundo elas: “Todos os anos era prioridade a preparação e a celebração da Páscoa no mês de maio com todas as bandeirantes, coordenadoras e familiares, com a preocupação de fazer uma celebração diferente visando o crescimento espiritual das nossas bandeirantes.”

Tem-se como atividades culturais entre os anos de 1972 a 1981, sob a coordenação do D. D. C., em Fortaleza, o Projeto Nordeste que tinha como “objetivo divulgar e valorizar a cultura do povo nordestino através de sua expressão mais simples, no caso a comemoração das festas juninas com suas quermesses, leilões, quadrilhas, danças, comidas e bebidas típicas.”

Ainda segundo as bandeirantes Cáritas Vieira e Cléria Lessa, a ideia era homenagear a Região Nordeste, como citam:

Procuramos homenagear a nossa Região Nordestina através dos pontos típicos dos Estados pertencente a Região Nordeste - Piauí, Maranhão, Ceará, R.G. do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Bahia - sempre no mês de junho, dando destaque as características e ponto singulares da cultura de cada um.

Com respeito ainda, à questão do crescimento espiritual, o MB no Ceará, através do D.D.C. desenvolveu também a Cerimônia da 1ª Comunhão de suas bandeirantes como destacaram também as bandeirantes Cáritas Vieira e Cléria Lessa: “O projeto foi preparado e executado pelo Clã São Jorge. Teve como orientadora a Chefe Teresinha Thier, na Igreja Coração de Jesus em setembro de 1974. Assim como o Auto de Natal⁵⁴ com a participação do grupo B2 e Guias.”

Temos também destacado por elas a encenação do Pastoril: “durante vários anos seguidos o D.D.C. apresentou em diversos locais, tais como o Teatro José de Alencar, Emcetur, Teatro do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Colônia Eunice Weaver e na Cidade da Criança.”

Com relação às atividades sociais, as bandeirantes Cáritas e Cléria destacam os Bailes de Debutantes, ocorridos em 1973 e o baile ocorrido em 1983: “O Baile de Debutantes ocorreu em 15 de agosto de 1973, no Clube dos Diários, com 15 debutantes do grupo B2, com a participação de 15 aspirantes da Polícia Militar do Ceará. Este evento teve como convidada especial a fundadora do MB – CE, a Senhora Miriam de Aquino.”

Somente em 1983 aconteceu um novo Baile de Debutantes. Esse foi considerado por elas como o 2º Baile de Debutantes promovido pelo MB-CE com o objetivo de destacar a “comemoração o Jubileu de Prata do D.D.C., com 25 debutantes entre B2 e Guias, realizado em 15 de agosto de 1983, com a participação dos alunos do Colégio Militar de Fortaleza.”

Outra atividade muito esperada pelas bandeirantes eram as excursões. O jornal *O Ronda*⁵⁵ publicou, em setembro de 1972, uma reportagem intitulada “Salvador é nossa meta”, do grupo de bandeirantes do D.D.C., em 1972, com a participação de 24 bandeirantes e 11 coordenadoras, partiu em excursão por algumas

54 Nessa atividade, as bandeirantes Cáritas e Cléria não especificaram as datas e nem o distrito.

55 Jornal criado pelo grupo bandeirante, de circulação interna, para partilhar as notícias e informes sobre as atividades do MB-CE.

idades da região nordeste, como citam a reportagem e as próprias bandeirantes:

Muitas foram as dificuldades enfrentadas para atingirmos esta meta. Mas, vencemos. E como soubemos esperar com fé, ganhamos por acréscimo a magnífica oportunidade de conhecer além de Salvador (passem!), Paulo Afonso, Aracaju, Maceió, Recife, João Pessoa e Natal. E do dia 14 ao dia 28 de julho vivemos está maravilhosa aventura. (O RONDA, 1972, p. 8).

Essa iniciativa não se dava sozinha, era uma ação conjunta que envolvia todas as bandeirantes através da Federação das Bandeirantes do Brasil que se organizavam e apoiavam as demais Regiões – MB, bem como de diversas instituições que apoiavam o movimento no Brasil.

Em cada cidade, elas eram recebidas com grande entusiasmo. Na visita à cidade de Paulo Afonso, a excursão teve apoio do Distrito de Paulo Afonso, através da coordenadora Liduína, que manteve o contato com CHESF que deu acesso a Cachoeira de Paulo Afonso. Em Salvador, o grupo recebeu apoio do Comandante da Marinha na Bahia, Comandante Mourão e da Colônia de Férias do SESC. Em Aracaju, elas receberam o apoio da Federação Esportiva de Futebol, que as alojou no Estádio Bastidão. Em Alagoas, o apoio foi da Polícia Militar. Já em Recife, o apoio veio pelas mãos de uma representante da Igreja católica, Madre Auxiliadora. Em João Pessoa, o apoio veio da Região da Paraíba, através da subcoordenadora Maria Neves e do Comandante do 15-RI, Cel. Gonzaga. Em Natal, o apoio veio da Polícia Militar, através do Comandante Mauro. Era uma ação conjunta, na busca de encantá-las e envolvê-las no grande jogo de ser bandeirante, havia uma extensa agenda a seguir com destaque para as atividades culturais e sociais como discorreremos a seguir.

Na visita à cidade de Paulo Afonso, as bandeirantes conheceram a história e a importância da Cachoeira de Paulo Afonso para o setor energético do País. Em Salvador, elas destacam:

Vimos tudo o que um turista curioso e pesquisador deseja conhecer. Visitamos igrejas, museus, teatro, monumentos etc. Fizemos compras no comércio (que imenso!), no Mercado Modelo (nossa quanto artesanato bonito), assistimos uma apresentação folclórica na Casa da Praia: conversamos com os hippies no Jardim de Alah; visitamos as ilhas numa deliciosa manhã de passeio de lancha e depois fomos à Base Naval de Aratu, onde a convite do Almirante Mourão, almoçamos no cassino dos oficiais. Na colônia jogamos, dançamos, e conhecemos pessoas de diversos estados do Brasil. (O RONDA, setembro de 1972, p. 8).

Em Aracaju, elas conheceram diversos pontos turísticos e destacaram uma peça para qual foram convidadas, como citam: “Conhecemos os pontos turísticos, fomos à praia, e, à noite, no teatro da Escola Técnica, assistimos à peça ‘O Auto da Compadecida’, atendendo convite de um grupo de universitários mineiros responsáveis por aquela apresentação.”

Em Alagoas, na capital Maceió, elas teceram elogios à Polícia Militar pela hospitalidade, como enfatizaram: “E que hospitalidade! Além de nos mostrarem a Cidade, ainda, nos ofereceram um lauto banquete no elegante ‘Bar da Ostra’, com a presença de várias autoridades e com discursos, imaginem quanta honra!”

Já em Recife, elas destacam também: “Vimos todos os pontos pitorescos, as lojas da moda, o espetacular Cine Veneza, os incrementadíssimos restaurantes (o Veleiro, que saudades!), a ilha de Itamaracá, Olinda, Boa Viagem, Águas Finas, Museu do Açúcar e do Alcool, e tanta coisa que é difícil enumerar, mas é fácil dizer que Recife foi um barato!”

Em João Pessoa, elas ressaltam que teria sido “[...] um dos melhores momentos da nossa excursão [...]. A bela capital paraibana nos encantou enormemente pelo luxo e originalidade do Hotel Tambaú, pelas suas lindas praias, por seus elegantes clubes, suas belas residências e avenidas.”

Em Natal, elas destacam também “[...] fizemos compras, ainda, e à noite, no Clube dos Oficiais da Polícia Militar, partici-

pamos com a turma da Operação Mauá, universitários de Recife, de uma animada tertúlia que nos foi gentilmente oferecida pelos oficiais daquela Corporação.”

Temos, nesses depoimentos, com riqueza de detalhes, a proposta das atividades culturais e sociais que envolveram a formação das meninas e jovens do MB-CE nas décadas de 1970 e 1980. Percebemos o quanto essa ação educativa transpunha os muros da escola e revelava novos caminhos para a construção do desenvolvimento integral dessas jovens, ampliando o conhecimento delas sobre uma multiplicidade de aspectos geográficos, político-administrativos, artísticos e culturais do Brasil.

Considerações Finais

Como resultados alcançados, percebemos que ao lado da continuidade do ensino militar formal, havia a proposta de uma educação informal fora dos muros dos quartéis, que se dava por meio de uma diversidade de atividades desenvolvidas pelas Bandeirantes no Ceará para encantar e capturar as meninas e jovens fortalezenses, através de jogos, brincadeiras, gincanas, excursões, atividades artísticas e religiosas, que constituíam o “fazer diferente”, pautado na educação ativa. Consideramos que as atividades religiosas, culturais e sociais desenvolvidas pelo MB-CE intencionavam contribuir para o desenvolvimento geral dessas educandas. Isto porque estimulavam, desde o lado intelectual e físico, passavam pela dimensão cultural e alcançavam o aspecto social e o religioso das crianças e adolescentes envolvidas, respeitando suas individualidades diante de uma diversidade de estímulos, dentro dos horizontes mentais da sociedade da época.

“O fazer diferente” na educação informal junto com a educação formal e as metodologias da educação ativa com o aprender fazendo e a relação direta com a natureza e a sociedade, ao lado da preocupação com o cuidar do meio ambiente e valorizar as manifestações de cultura e arte, dentro do Movimento de Bandeirantes, compunha o repertório pedagógico de uma proposta

vinda do estrangeiro, que envolveu o Brasil nessa caminhada. Dentro dela, o Ceará participa dessa campanha educativa, desde a década de 1940, com alguns focos e hiatos temporais, retomando em nossos dias, com a perspectiva de reestruturação da Região do Ceará, intencionando vir a contribuir novamente com a formação da juventude cearense.

Diante dos depoimentos, encontramos uma diversidade de atividades desenvolvidas pelas Bandeirantes no Ceará para encantar e captar a atenção e interesse das meninas e jovens, sempre com o apoio das instituições militares, bem como da Igreja católica.

Essas atividades buscaram se adequar ao espírito da juventude e sociedade da época em que atuaram, em consonância com a política do governo, em especial na área da educação, que, sobretudo nos períodos mais autoritários, entre 1937 e 1946 e 1964 e 1984, buscou de maneira sutil introduzir a ideia de patriotismo cívico-militar na juventude de nosso país, por se tratarem de governos militares.

Os depoimentos colhidos contam um pouco dessa história e precisam de um escutador infinito, como diz Bosi (1994, p. 39),

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembranças puxam lembranças e seria preciso um escutador infinito.

Nessas práticas de educação informal das campanhas bandeirantes, no Brasil, sobressai, entre outros aspectos de sociabilidade, uma afinidade clara com o projeto de educação cívico-militar. Trata-se de uma vertente educacional, que, no caso do Brasil, tendo sido iniciada ainda no período do Império, continua a ser recorrente na nossa história republicana, como ressaltamos em nossa dissertação de mestrado, bem como em nossa tese de

doutorado, por meio de instituições escolares espalhadas por todo o território nacional. Em função disso, talvez, o escotismo e o bandeirantismo estiveram aqui muito fortemente associados ao militarismo, que transpôs os muros dos quartéis e das escolas, como buscamos destacar neste breve diálogo.

No entanto, visto de forma mais ampla, o movimento Bandeirante - concebido por Robert Baden-Powell (1857 – 1941), um londrino que serviu como militar ainda jovem, na Índia e África, ao Império britânico, até 1912, quando passou à vida civil para se dedicar inteiramente ao seu projeto de escotismo, que ficara mundialmente famoso por meio de suas publicações - embora tenha sido criado, tendo como referência alguns códigos e ritos militares, evoluiu com o tempo para uma pedagogia ativa, voltada para estimular o desenvolvimento da inteligência de crianças e jovens, despertando nelas valores morais como a coragem e o espírito de grupo, ao lado do encantamento pela natureza e a alegria de viver. Já idoso, ele deixaria uma mensagem que sintetiza muito bem o seu pacifismo e desejo de ajudar a construir um mundo melhor.

O estudo da natureza mostrará a vocês quão repleto de coisas belas e maravilhosas Deus fez o mundo para vocês aproveitarem. Alegrem-se com o que receberam e façam bom proveito disso. Olhem para o lado bom das coisas, ao invés do lado ruim delas. Contudo, a melhor maneira de obter felicidade é proporcionar felicidade a outras pessoas. Tentem deixar este mundo um pouco melhor do que o encontraram e, quando chegar a vez de morrerem, possam morrer felizes com o sentimento de que, pelo menos, não desperdiçaram o tempo, mas fizeram o melhor que puderam. Estejam preparados, desta maneira, para viverem e morrerem felizes, sempre fiéis à Promessa Escutista, até mesmo depois que deixarem de ser jovens - e que Deus os ajude a cumpri-la. Vosso amigo, Baden-Powell.”

Disponível em: <<https://pgl.gal/baden-powell-criador-do-movimento-escoteiro/>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

Finalizando, para que saibamos mais sobre o movimento bandeirante no Ceará, ainda há muitas histórias para ouvir, muitas lembranças e experiências, que estão mais afinadas com a mensagem acima e poderiam contribuir positivamente para levar os jovens a retomar o gosto pelas brincadeiras de crianças, pelo cuidado para com a natureza, pela amizade que cuida e valoriza o outro; mas também para fortalecer o projeto de formação de um cidadão, que atendesse às necessidades da sociedade, baseados nos princípios de uma civilidade pacificadora, que servisse de contraponto ao militarismo e ao comportamento violento colocados de forma sutil, absurda e inadequada, sobretudo, nas nossas escolas públicas, evitando assim mentalidades favoráveis ao uso de armas e estímulo à guerra entre indivíduos e nações.

Referências Bibliográficas

BADEN-POWELL, Agnes. BADEN-POWELL, Robert. **The Girl Guide Handbook or How Girl Can Help to Build the Empire**. 1917. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____, Robert. **Scouting for Boys**. 1908 (1956). Disponível em: <<http://www.thedump.scoutscan.com/yarns00-28.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

_____. **O criador do movimento escoteiro**. Disponível em: Disponível em: <https://ppl.gal/baden-powell-criador-do-movimento-escoteiro/> Acesso em: 07 jul. 2019.

_____, Robert. **Guia do chefe escoteiro: teoria do adestramento escoteiro um subsídio para a tarefa dos chefes**. 2. ed. Edição da Fraternidade Mundial Escoteira – Publicada pela Editora Escoteira – Brasil – 1960.

BERTAUD, Jean-Paul. A virilidade masculina. **História da Virilidade**. CORBIN, Jean-Jacques Courtine. In: _____. Petrópolis, RJ: vozes, 2013. p. 195-248.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES. **Chama acesa**: o livro Bandeirante. Federação de Bandeirantes do Brasil. Rio de Janeiro. 2008.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

MESQUITA, Simone Vieira de. O Grande Jogo – SEMPER PARATA: Movimento Bandeirante e a Educação Feminina no Ceará entre as décadas de 1940 a 1950. (CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ. **14 História de Mulheres: Amor, Educação e Violência**. Zuleide Fernandes de Queiroz, Maria Juraci Maia Cavalcante, Francisca Geny Lustosa, Simone Vieira de Mesquita (Organizadoras) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Regional do Cariri - URCA, Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA), 2015. Disponível em: <<https://hecufiles.wordpress.com/2016/11/anais-do-xiv-heck-2015.pdf>>.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 560-562. Disponível em: <<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/del-priore-histc-3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

2.3 As Relações entre Cognição e Afeto, Escola e Família na Sociabilidade e Aprendizagem de Adolescentes da Atualidade: uma Análise à Luz da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos

Maíra Maia de Moura

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Introdução

O presente estudo trata da aprendizagem e sociabilidade de adolescentes, nos dias atuais na família e na escola. Para tanto, examina conceitos de adolescência, aprendizagem, família, escola e pedagogia terapêutica, a partir de um levantamento bibliográfico selecionado. Como base analítica adota, sobretudo, a Pedagogia Terapêutica ou Psicopedagogia de João dos Santos, que chama atenção para a importância da infância e de uma educação integrada por diversos agentes, que considera responsáveis pela educação social de crianças e jovens.

Realiza estudo empírico de base qualitativa, junto a um grupo de adolescentes, familiares e educadores, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo de falas, de onde são extraídas categorias temáticas que revelam a problemática de aprendizagem e sociabilidade característica da adolescência como fase da vida onde ocorre a definição da identidade social de sujeitos.

João dos Santos (1913-1987), pedopsiquiatra, psicopedagogo, neuropsiquiatra e psicanalista português, aponta a preocupação de inserir a psicanálise no espaço escolar, em prol de uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente. Uma preocupação que se mostra atual e adequada ao estudo da realidade estudada junto a adolescentes cearenses.

A abordagem de João dos Santos, denominada Pedagogia Terapêutica, auxilia a pensar a adolescência em suas múltiplas relações, entre estas, as questões relacionadas aos problemas de

aprendizagem, que envolvem a afetividade, a sociabilidade e os aspectos próprios do desenvolvimento da cognição. João dos Santos defende que todo aquele que trata da criança e do adolescente, seja na área da educação, seja na área da saúde mental, deve ter algum embasamento psicanalítico (BRANCO, 2010).

Pensar a Adolescência, o Adolescente em Sociedade e a Família

O conceito de adolescência pode ser datado, pois os estudiosos o situam como tendo nascido com a Revolução Francesa. Ele surge com mais nitidez no século XIX e, no século XX, quando ganha fundamentos médicos. Apenas no século XX, a adolescência passa a ser estudada e reconhecida socialmente de forma mais ampla, como um período específico do desenvolvimento humano.

É comum nos estudos sobre adolescência dizerem que, nas sociedades ditas primitivas, a adolescência não existia, enquanto tal, pois, em vez disso, era substituída pelos ritos de iniciação, pois estes tinham valor educativo em primeiro lugar, além de alcançarem valor moral e político, religioso e mítico. Na psicologia e sociologia, os limites de idade convencionais para adolescência são de 12 a 21 anos para as mulheres e de 13 a 22 para os homens. O prolongamento do período adolescente até o início da vida adulta e o termo “juventude” também se tornaram de uso comum nas ciências da saúde, na faixa etária de 15 a 24 anos (GAUER; DAVOGLIO; VASCONCELLOS, 2012).

João dos Santos tem importante contribuição no estudo da psicologia da criança e do adolescente em Portugal. Para ele, a adolescência vem mudando muito, desde a segunda metade do século passado. A tendência, segundo Santos (1981), é a de que os pais pouco a pouco percam o lugar de referência diante dos seus filhos, até porque lhes dedicam cada vez menos tempo, priorizando interesses pessoais ou profissionais. Os jovens vão compensando essa “ausência materna e paterna” no “bando de jovens”.

Na obra *Neurose da angústia* (SANTOS, 1984), o autor mostra que compreende a adolescência como uma fase intensa,

caracterizada pela puberdade e a masturbação, fase de conflitos. Dessa feita, o adolescente feliz, sem conflitos e perturbações, é aquele que se submete e se adapta ao *status quo*, tornando-se geralmente um adulto estagnado e sem progresso pessoal. Por essa razão, falamos do adolescente em crise, numa sociedade em crise. Os movimentos estudantis, por exemplo, são muitas vezes vistos como rebeldia da juventude, mas podem ser compreendidos como uma forma encontrada pelos adolescentes e/ou jovens para sua inserção no mundo adulto, cheio de tensões e perturbações (ABERASTURY, 1971).

No entanto, entre os anos 1980 e a atualidade, a questão dos jovens ganhou nova dimensão. Isto porque estamos numa sociedade cada vez mais informatizada, interconectada, informacional, dominada pela *internet*. As tecnologias incorporadas pelos jovens interferem em suas relações sociais. Influenciam na construção de suas identidades, nas sociabilidades, nos modos de aprendizagem, inclusive no senso de pertencimento coletivo (SOUSA, 2015). Diante disso tudo, podemos dizer que a escola é uma instituição que está em crise. Os aparatos da hiperconexão, com seus aparelhos móveis de comunicação e informação, os computadores de mão e os telefones celulares, todos com acesso à *internet*, inserem-se nos corpos e subjetividades de crianças, adolescentes e jovens. De acordo com Sibilia (2012), essa mudança radical contemporânea está afetando, e muito, o funcionamento da escola.

No seu conjunto, os jovens de hoje são educados por valores como o consumismo exacerbado e as relações líquidas, na conceituação de Bauman (2001). Este autor chama de modernidade líquida, o horizonte da sociedade na qual vivemos, pautada por relações que se desfazem com água, uma cultura das tecnologias vazias, que leva à cultura da banalidade, do consumismo desenfreado. Sinay (2012) vai nos falar inclusive de uma sociedade de filhos órfãos de pais vivos.

Para Santos (1981), a função da mãe é primitiva. Ele defende que tudo começa no berço, na *relação mãe-bebê* e na forma como essa mãe investe em seu objeto de amor. A criança aprende a falar

porque a mãe lhe fala. Para o bebê, “o seu universo é a mãe”. A grande especialista da criança é a mãe. A criança aprende mais com a mãe antes da idade escolar do que tudo aquilo que a escola lhe pode ministrar (SANTOS, 1981). Para além disso, ele afirma ser de importância extrema a família para o equilíbrio do futuro indivíduo e para uma inserção saudável na sociedade. Entende que o casamento na contemporaneidade está em crise, mas recomenda que não é possível apostar na extinção da família, e sim em sua transfiguração (BRANCO, 2010).

João dos Santos (1981) defende que a família alargada é uma resposta aos dilemas de família da atualidade, retorna a tempos antigos em que a formação e educação da criança pertenciam a toda a comunidade. Ao pensar a família alargada, Santos pensa as relações da criança, as relações de amizade, com as outras crianças, parentes – tios, tias, primos, primas e pessoas próximas da família – como amigos da família, Santos chama de “apoio da família alargada”; esse apoio é fundamental na constituição da subjetividade da criança e do seu mundo subjetivo.

Refletir sobre Educação, Escola e Aprendizagem

Vemos aqui a escola como instituição principal da modernidade, como lugar de educação atribuído socialmente para essa função social. Compreendemos que o Estado Moderno só pode existir com a escola, pois esta forma mentalidades, pensamentos, modos de ser social. A escola é por onde passa todo projeto ideológico de sociedade moderna (CAMBI, 1999).

Sobre educação, escreve Santos, em sua obra *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é?* (2016, p. 104-107):

A educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores, mas a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva. Quem educa são as pessoas verdadeiras, e não as personagens ideais. Não se educa com teorias mas com os princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário.

Importante ressaltar o pensamento de Santos, ao apontar que o indivíduo que não se educou antes da escola, dificilmente se educará depois. Isto porque, nesse caso, a parte que compete à mãe nas primeiras investigações e experiências que a criança realiza é muitas vezes menosprezada, como o é o próprio afeto a que se pode chamar estimulante psíquico. Santos (1981), Holanda e Morato (2016) apontam que tudo que diga respeito à escola e à criança deve ser conectado a uma perspectiva relacional; ou seja, a educação tem duas fases e dois aspectos: a educação relacional, que é o instinto materno, e a pedagogia, que são as didáticas sistematizadas postas em prática. Uma forma de educar não funciona sem a outra (AUC, 1982, 1998 *apud* CARVALHO; BRANCO, 2010). Por isso, ele salienta que deve haver uma articulação dos três setores: família, escola e sociedade. A função da escola deve ser, sobretudo, preparar a criança, o adolescente para se integrar na vida social e profissional.

Diversos são os problemas na aprendizagem que podem ser encontrados em crianças, adolescentes em fase escolar e pessoas na fase adulta. Constituem dificuldades presentes no dia a dia escolar, sendo vivenciadas por professores, coordenadores, psicólogos, e também pelos pais e/ou responsáveis e demais pessoas que convivem com ele. Os problemas na aprendizagem podem também estar ligados a problemas externos ou a um conjunto de elementos. Entre os principais problemas na aprendizagem, temos: discalculia, dislexia, disgrafia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os transtornos emocionais como depressão e ansiedade.

Contribuições da Pedagogia Terapêutica ou Psicopedagogia de João dos Santos para a Compreensão da Aprendizagem e seus Problemas

Ao falarmos em pedagogia terapêutica, estamos falando de um tipo de relação entre pedagogo (adulto) – criança ou adolescente, uma relação investida, posta em prática a partir de teorias e

técnicas apropriadas. Mas esse pedagogo precisa estar consciente dos seus próprios conflitos infantis e da adolescência; somente desse modo, seu inconsciente estará disponível para se pôr a serviço do adolescente.

Para João dos Santos, a arte de curar e a arte de educar seriam na sua base, idênticas. É inconcebível que um pedagogo não compreenda os dados psicológicos iniciais da psicologia do desenvolvimento e da Psicanálise. O autor nos diz ainda que, em um trabalho em equipe que lida com crianças e adolescentes no que diz respeito a sua saúde mental, nenhum técnico pode rejeitar a intervenção dos pais. Intervenção cuja imensa importância nos é clarificada pela formação em psicanálise, uma influência herdada do encontro de João dos Santos, em seu exílio por conta da ditadura salazarista, com o teórico psicanalista Winnicott. A psicologia pedagógica ou pedagogia terapêutica diz respeito tanto aos psicólogos, pedopsiquiatras quanto aos educadores. De acordo com Santos, para que crianças, adolescentes e adultos caminhem de forma equilibrada para estarem sós, é preciso que, quando bebês, tenham tido a possibilidade de estarem a sós na presença da mãe, grande outro significativo, presença essa amorosa (BRANCO, 2010).

Aprendizagem e Sociabilidades dos Adolescentes nos Dias Atuais na Família e na Escola

A adolescência é um período caracterizado por grandes mudanças em diversas áreas (cognitiva, social e emocional), como também por aquisições. Por essa razão, traz também algumas dificuldades que merecem ser estudadas. Ao fazer uma escuta sobre a problemática afetiva e cognitiva dos jovens da atualidade, encontramos indicações valiosas. Senão, vejamos a fala dos sujeitos entrevistados:

É um período em que eles passam por transformações. E essas transformações vão desenhar um pouco do adulto que ele vai ser um dia. (Coordenadora – escola pública).

Acho que a adolescência é a fase que a gente tá crescendo mesmo, porque eu acho que na infância a gente tem muito na cabeça que era só brincar...não tem muita responsabilidade na escola. Mas na adolescência vem mais responsabilidade, a gente ter que se preparar para ser um adulto e saber curtir e ter que administrar tudo junto. Acho que na infância a gente descobre mais coisa, família, andar, falar, se vestir e na adolescência a gente já muda tudo isso da infância, porque algumas pessoas na adolescência mudam o conceito de família, muda forma de se vestir, valores. (Adolescente – escola pública, 2018).

Todo adolescente tem aquele momento de contestar o que a gente fala, não é? E eu já sabia que isso ia acontecer, até já expliquei isso para eles, que ia acontecer. Então tem essas coisas da adolescência de se rebelar e as besteira, tomar um banho, parar de jogar essas coisas, mas a coisa boa com relacionamentos com os adolescentes é que você vai podendo conversar outras coisas, eles fazem perguntas interessantes, não é mais uma orientação de criança pequena, não é? É uma orientação de vida mesmo, isso é muito bacana essa parte do relacionamento com o adolescente. (Mãe de adolescente – escola particular).

Os adolescentes são vistos por esses diferentes sujeitos como portadores de muitos desafios à família e à escola. Desafios provocados por questões psicológicas, mas que também exercem considerável pressão social sobre pais, professores e jovens.

Como sabemos, a família moderna é uma instituição que passa por diversas transformações ao longo do tempo, sofrendo os impactos das modificações socioeconômicas e tecnológicas características do capitalismo. Na atualidade, a percepção da mudança na estrutura e significado da família é sentida largamente. As entrevistas que fizemos junto a adolescentes, educadores e familiares no interior deste estudo indicam o impacto que essa mudança tem sobre as suas vidas.

O conceito de família, ele está se esfacelando, e passa por muitas mudanças, e a família não necessariamente seria o pai, a mãe juntinho, mas alguém que responda por ele, alguém que

cuida daquela criança, aquele adolescente. (Coordenadora – escola pública).

Ressaltam os investigados, ao falar de suas famílias, que a sua composição é variável e envolve separação dos pais, adoção de netos por avós e divisão de responsabilidades:

Lá na minha casa, sou eu, minha mãe, minha avó e meu avô. Já tive muitos problemas com a minha mãe, com a minha avó, de discussão mesmo...com escola e com outras coisas, mas, de um tempo pra cá eu tô mais calmo, acabo não falando muito, chego em casa vou pro quarto, faço o que tem que fazer e vou dormir cedo, não converso muito. (Adolescente – escola pública).

Na verdade, minha mãe é separada do meu pai, desde pequena, e ela é junta de outra pessoa. Quando eu era mais nova, ainda criança, eu tinha um bom relacionamento com ele, mas na minha adolescência, eu vi que os princípios dele não batiam com os meus, a gente não se deu bem. (Adolescente – escola pública)

Aqui em casa sou eu, o pai, o irmão dela e ela, quem mais participa da educação sou eu mesmo, o pai trabalha bastante. (Mãe – adolescente escola privada).

No fundo, como afirmam os educadores entrevistados, os pais parecem estar sem tempo para acompanhar seus filhos:

Hoje em dia o pai está trabalhando, sábado e domingo, eu tiro por mim também, a gente tem várias jornadas, a mãe tinha mais tempo em casa com a gente antigamente, hoje em dia não tem mais, a mãe trabalha fora de casa as vezes mais do que o homem, essa é a realidade que vemos aqui, então eles vão buscando fora o senso de pertença. (Professora da escola pública).

Dessa forma, nessas entrevistas, percebemos que o lugar de referência dos pais para os filhos vem desaparecendo, até porque os pais não dispõem de tempo para seus filhos, como mostram as entrevistas. Sobre a configuração da família dos adolescentes aqui investigados, nota-se a presença da família alargada e da família

nuclear (pai-mãe-filho), para os adolescentes tanto da escola pública quanto da escola privada, além do aparecimento de outros modelos (pai e avó; mãe e filho). Contudo, a mãe é figura fundamental. Essa importância transparece na fala dos adolescentes:

A pessoa mais importante para mim é minha mãe (Adolescente – escola particular).

Quem mais participa da educação dela sou eu mesmo. (Mãe de adolescente – escola particular).

A minha mãe é a pessoa mais importante para mim, foi ela que fez tudo por mim, ela foi a quem se esforçou mais para eu estar aonde eu estou, então é ela. (Adolescente – escola particular).

É comum educadores se perceberem ultrapassados na capacidade de manter contatos afetivos, e de compreensão do seu universo, no desafio diário de quem lida com a educação de adolescentes, apontando inclusive falhas na formação acadêmica para a realidade da escola. Isso reforça a nossa tese de que os professores necessitam de formação adequada, acreditando que a abordagem da pedagogia terapêutica de João dos Santos poderia dar um bom suporte à sua *práxis*. Fica claro que falta a formação específica, para lidar com essa situação de fragilidade da família, que tanto afeta as atividades da escola, como podemos observar nas falas dos educadores abaixo:

Falta alguma coisa na nossa formação. Essas competências socio-emocionais, como lidar com isso, porque nem todo mundo é preparado para lidar com isso. Um professor entra numa sala de aula com 45 alunos e aí ele vai lidar com um aluno que de repente tem uma dificuldade... tem alunos que se cortam, tá assistindo aqui a aula e começa se cortar, então o professor aponta que formação eu tenho (Coordenadora – escola pública).

João dos Santos, ao apontar que a escola deve se preocupar com a formação integral desse sujeito, compreendendo a intrínseca relação entre cognição e afeto, de fato, mostra, justamente,

na realidade da escola, a existência de uma falha na formação acadêmica de profissionais do campo da educação, apontando para a necessidade de se pensar uma reforma curricular dessas formações, que responda às necessidades diárias de profissionais da educação.

Os problemas da aprendizagem que apareceram em nossa pesquisa foram dificuldade na leitura, dislexia e TDAH, contudo, o que mais apareceu nos depoimentos colhidos e que realmente nos chamou a atenção foram as muitas dificuldades ligadas aos Transtornos Emocionais e/ou Distúrbios da Saúde Mental, como a ansiedade e, especialmente, a depressão. O problema de aprendizagem mais recorrente apresentado pelos adolescentes pesquisados foi a depressão. Os profissionais falam de suas preocupações, quanto ao que eles chamam de uma geração triste.

Aqui é muito choro, eles começam a chorar na sala de aula, o professor tira, traz para coordenação, o choro é muito constante no colégio, é muito comum aqui nas dependências do colégio. (Psicóloga – escola particular).

Os meninos são muito sombrios, buscam histórias muito macabras, os meninos se cortam, os meninos têm uma coisa voltada muito voltada na literatura, voltada naquela parte mesmo do romantismo, aquela pessoa, é muito sofrida, tudo é muito sofrido, tudo é muito depressivo. Tudo é muito intenso. Essa intensidade dessa coisa que eu acho que não é boa. Aí buscam as drogas, buscam as bebidas, então eu acho que isso tira eles muito do foco, o que muitas vezes né de repente, a gente teve gerações antigas e que também buscaram isso e que estão aí né?! Mas assim eu percebo que os nossos jovens eles são muito tristes. (Coordenadora – escola pública).

Os adolescentes pesquisados também falam sobre a tristeza e a depressão:

Eu tive ansiedade e depressão, eu faltava muita aula, cheguei a passar dois meses sem ir à escola, era tão sério que eu não conseguia vir a escola, por ansiedade, depressão, fiquei me-

dicado o ano passado todo [...] a depressão não é uma gripe que você toma remédio e passa, é uma doença que é aos pouquinhos, foi muita conversa, diálogo, também querer vencer, muita coisa. (Aluno – escola pública).

Percebemos também a automutilação, como uma realidade com a qual professores, educadores, profissionais da educação, família e adolescentes cearenses precisam lidar nos dias atuais.

Tem alunos que se cortam, está assistindo aqui a aula e começa se cortar...Então, como fica o professor? Que formação ele tem para lidar com isso? (Coordenação – escola pública)

É que hoje em dia que a gente vê muito adolescente agora com a história de depressão e automutilação, então é um negócio que eu vejo assim, parece um pó que botaram na comida deles... se automutilar (Professora – escola pública).

Como podemos ver, inúmeros são os desafios ao se trabalhar com os adolescentes no campo da saúde mental e educação. Isso mostra a necessidade de uma formação específica para professores e educadores, na área de psicologia terapêutica. Como a prática do suicídio e mutilações costumam ocorrer no início da adolescência, a escola precisa estar atenta a esses novos desafios, que pedem atenção e políticas bem claras por parte dos órgãos responsáveis pela educação, sobretudo pública, onde essas evidências parecem ter relação com outras dificuldades ligadas à família e sociedade que os cercam; mas que não dispensam a criatividade pedagógica por parte dos profissionais que atuam nas escolas como profissionais da área educacional.

João dos Santos (2017) mostra que a depressão e ansiedade falam de algo que não está bem para o sujeito. O trabalho sugerido por ele na Casa da Praia em Portugal – instituição criada por ele para dar suporte às crianças e familiares em dificuldades na lida com aprendizagem e sociabilidade escolar e familiar – foi trazer alegria para dentro das instituições que trabalham com tal público; uma forma de fazê-lo, nesse caso, foi comemorando todas as festas tradicionais da cultura local, querendo ele, dessa

forma, favorecer um ambiente de alegria, pautado no senso de solidariedade e de pertença a uma comunidade.

Como falamos no início, estamos numa sociedade cada vez mais informatizada, interconectada, informacional. Vivemos conectados na *internet*. Estando no centro de uma rede cuja extensão marca os atos da vida cotidiana e os modos de subjetivação. Sabemos que, nos tempos atuais, as tecnologias interferem nas relações juvenis, as tecnologias digitais são incorporadas pela juventude. Influenciam na construção de suas identidades, nas sociabilidades, nos modos de aprendizagem.

Eu gosto de jogar, eu jogo muito, direto, é o que me diverte, jogos no computador, versão on line para computador, jogo com pessoas de todas as partes, é o que eu faço com o meu tempo, fico jogando. (Adolescente – escola particular).

É um desafio contemporâneo para a escola lidar com essas questões ligadas às novas mídias e redes sociais. A escola sente a necessidade do trabalho junto à família, mas, pelo relato dos familiares e da escola, a família também ainda se encontra tateando formas de lidar com esses novos meios de comunicação e de relações, sendo difícil, muitas vezes, para adolescentes, família e escola encontrar o ponto de equilíbrio.

Em relação às redes sociais, temos problemas vários, de problemas mais simples ao mais sérios, tem pai que vem aqui pedir orientação e diz “eu levanto pela madrugada e meu filho está na internet, o que eu faço?”. Eu digo: – Tire o celular dele! Como ele vai acessar sem celular, sem computador? Parece que os pais não estão conseguindo ter essa autonomia frente aos filhos. (Psicóloga – escola particular).

Na verdade, falamos do adolescente em crise numa sociedade em crise, uma sociedade que se encontra em ritmo acelerado de profundas mudanças, que geram crises em todas as instituições, na família, escola e tantas outras. O mundo atual está em ebulição. Estamos diante de mudanças de valores e estilos de vida que afetam o desenvolvimento das crianças e adolescentes, dos

adultos e idosos. Temos igualmente a interferência de fatores de natureza econômica e tecnológica, de alteração nas relações sociais, em vários aspectos. Nesse ambiente, surgem novos modelos familiares que estão a pedir sociabilidades diversas, porque a sociedade e a educação, ambas globalizadas, encontram-se sob o impacto de tais mudanças, que atingem estruturas de relacionamento entre gerações, instituições e mentalidades.

Considerações Finais

Ao tratarmos o tema da adolescência e juventude, estamos diante de uma questão que mexe com muitos sujeitos, com angústias e crises, gerando os mais diversos pensamentos e emoções. Precisamos olhar a adolescência com outros olhos para, com a ajuda da interdisciplinaridade das ciências da educação, agir com afeto e sensibilidade.

O jovem da atualidade vive uma dimensão social globalizada, num mundo onde os valores de consumo clamam alto e novas formas de alienação se impõem. Por isso, o papel do jovem e da educação precisam ser pensados nesse novo paradigma de sociedade.

A abordagem de João dos Santos traz como eixo estruturante de intervenção tratar a infância e a adolescência, como períodos essenciais para o desenvolvimento psíquico, devido à dimensão afetiva dos indivíduos, no campo da saúde mental e da educação. Enfatiza a necessidade de aproximação entre família, grupos e escola para que a educação seja fortalecida. Ele traz uma reflexão sobre a teoria psicanalítica, articulada com sua prática profissional, desmistificando que o lugar da Psicanálise se restrinja apenas ao consultório dos psicanalistas, mas coloca a escola, inclusive a sala de aula, a serviço da educação e de uma maior compreensão do desenvolvimento humano.

Na realidade cotidiana das famílias e escolas brasileiras, verificamos a pouca participação das famílias na educação de seus filhos, sobretudo durante o Ensino Médio. Essa é a realidade que foi observada no meio social onde realizamos esta pesqui-

sa, apoiada em vários depoimentos dos sujeitos entrevistados. A família de fato é uma instituição muito atingida pela crise de valores do mundo contemporâneo. É importante lembrarmos que o adolescente foi uma criança e o adulto um adolescente. Não é demais reforçar que precisamos de políticas públicas de apoio às famílias, como recomenda João dos Santos (1981).

Os benefícios de nossa pesquisa foram oferecer elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afeta o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos. Acreditamos que esse estudo mostrou o quanto ainda precisamos investir em pesquisar sobre o fenômeno psicossocial da adolescência e sua relação com a família, a escola e a sociedade do nosso tempo! Acreditamos que, em função disso, ao fechar este trabalho, outras portas se abrem para novos estudos.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A. *et al.* **Adolescência**. Buenos Aires: Kargieman, 1971.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.
- BRANCO, Maria Eugênia Carvalho e. **João dos Santos: saúde mental e educação**. Lisboa. Coisa de Ler, 2010.
- GAUER, G. J. C.; VASCONCELLOS, S. J. L.; DAVOGLIO, T. R. **Adolescentes em conflito: violência, funcionamento antissocial e traços de psicopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- HOLANDA, P. H. C.; MORATO, P. J. P. **Pedagogia terapêutica: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.
- SANTOS, J. dos. **Ensaio sobre educação I: a criança quem é?** Locais do Kindle: Product Solutions Catalysis Ltd., 2016.

_____. **Ensaio sobre educação I: a criança quem é?** Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

_____. **A neurose da angústia.** Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. **A casa da praia – o psicanalista na escola:** Product Solutions Catalysis Ltda, [s.l.: s.n.], 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SINAY, Sergio. **A sociedade dos filhos órfãos.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SOUSA, C. A. de M. S. (Org.). **Juventudes e tecnologias:** sociabilidades e aprendizagens. Brasília: Liber Livro, 2015.

CAPÍTULO 3

**Instituições e Práticas Educacionais:
Direito, Agricultura e Saúde**

3.1 Ensino Jurídico Luso-Brasileiro e Construção do Estado Nacional: as Contribuições da Academia de Direito de Olinda para a Invenção da Nação no Brasil no Período de 1827 a 1840

*Francilda Alcantara Mendes
Almir Leal de Oliveira*

Introdução

A ideia de nação é profundamente marcada pela controvérsia de definições que tentam delimitar seu sentido. Hobsbawm (2013) ao tratar do assunto informa, inclusive, que não se trata apenas de um conceito difícil de ser elaborado, posto que as peculiaridades dos movimentos nacionalistas, especialmente a partir do século XIX, foram bastante díspares quando comparados, mas também, em virtude de tratar-se de um conceito bastante recente, quando analisado no sentido comumente atribuído a ele, na contemporaneidade, qual seja: de representar a união de pessoas ligadas por laços culturais comuns que ocupam território com limites definidos, dotado de autonomia política e cujos membros respeitam instituições (jurídica, política, econômica) próprias.

No caso do Brasil, as proporções continentais de seu território, bem como seu processo de independência anômalo do restante dos países da América Latina, visto que aconteceu praticamente sem participação de movimentos populares, dificulta ainda mais a definição de nação, sabendo-se, no entanto, que sua invenção foi capitaneada especialmente pela elite ilustrada do século XIX, representada especialmente pelos bacharéis em Direito formados em Coimbra, no período das reformas iluministas ocorridas na faculdade e conduzidas pelo primeiro ministro português, o Marquês de Pombal, um dos principais responsáveis pela difusão do movimento iluminista no território luso.

A importância conferida em Portugal à formação jurídica, como elemento indispensável ao treinamento da elite que ocupou as principais funções do Estado com o intuito de modernizá-lo e igualá-lo aos países mais prósperos da Europa naquele período foi sentida no Brasil, que, se utilizando do mesmo modelo, conferiu aos bacharéis em Direito o status de “donos do poder”, como afirma Faoro (2008), para designar o papel de construtores da nação, atribuído aos bacharéis em Direito no Brasil.

Neste sentido, a inauguração dos cursos jurídicos em 1827 em Olinda e São Paulo deu o impulso necessário para a consolidação deste projeto em que os profissionais da área jurídica deveriam conduzir a construção do aparato burocrático, jurídico e político a partir do qual o Brasil consolidaria seu papel de nação moderna e independente. Por esta razão, este trabalho se debruça sobre as contribuições da Academia de Direito de Olinda para a invenção da nação no Brasil, visto que a historiografia nacional especialmente prevista na literatura de Beviláqua (1927), Venâncio Filho (1979), Schwarcz (1993) e Wokmer (1998) atribui pouca importância ao curso olindense em seus primeiros anos de funcionamento para o projeto de construção do Estado Nacional no Brasil, executado pelos bacharéis formados nas Academias jurídicas criadas em 1827.

A ausência de fontes em virtude da perda de documentos pedagógicos importantes, possivelmente em virtude da mudança do curso jurídico para Recife em 1854, bem como a modificação do eixo político e econômico do Norte para o Sul do Brasil (ou Brasis) após a chegada da Família Real em 1808, podem ter relegado o curso jurídico de Olinda a uma posição de menor importância que o de São Paulo, quanto ao projeto de construção do Estado Nacional. Neste sentido, o trabalho espera contribuir com a atualização da historiografia acerca da importância da Academia de Direito de Olinda para a invenção da nação no Brasil.

A Nação como Ideal da Modernidade

O conceito moderno de nação pode ser considerado historicamente recente, assim como a própria palavra já que, segundo informa Hobsbawm (2013), o sentido moderno da palavra não é mais velho que o século XVIII. O início da tentativa de uma delimitação para o termo foi marcado precipuamente pela tentativa de estabelecimento de critérios objetivos a partir dos quais os agrupamentos humanos existentes, especialmente na Europa, pudessem ser classificados como nação. Por esta razão, este autor afirma que

[...] As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência da nacionalidade, ou de explicar por que certos grupos se tornaram “nações” e outros não, frequentemente foram feitas com base em critérios simples como a língua ou a etnia ou em uma combinação de critérios como a língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais. (HOBBSAWM, 1990, p. 15).

Apesar disso, o próprio Hobsbawm (2013, p.17) reconhece a impossibilidade de simplificar a conceituação de nação e por isso considera que “[...] não é possível reduzir nem mesmo a ‘nacionalidade’ a uma dimensão única, seja política, cultural ou qualquer outra (a menos, é certo, que se seja obrigado a isso pela force majeure dos Estados).” É por esta razão que, apesar de seus muitos estudos, o mencionado autor prefere adotar uma conceituação generalista a respeito da nação utilizando como hipótese inicial de seu trabalho a ideia de que a nação é apenas “[...] qualquer corpo de pessoas suficientemente grande cujos membros consideram-se como membros de uma ‘nação.’” (HOBBSAWM, 2013, p. 18).

Ainda de acordo com o mesmo autor, foi a era das revoluções na Europa que propiciou o desenvolvimento dos movimentos nacionalistas, especialmente a partir de 1830. O projeto de construção da nação deu-se, portanto, no contexto da tentativa do

estabelecimento de Estados fortes capazes de estabelecer relações de poder e dominação sobre a população por meio de um aparelhamento burocrático e legal capaz de institucionalizar as transformações abruptas do cenário europeu no contexto de saída de uma sociedade agrícola para industrial, o que aproxima a nação ao processo de nascimento e consolidação do capitalismo. Neste sentido, a ideia de nação contribui para a existência de novos mercados, fortalecimento da classe burguesa e estabelecimento de direitos de caráter individualista, tais como: liberdade e igualdade, indispensáveis para a economia liberalista que teve aparato ideológico assentado na filosofia iluminista que começava a ser propagada na Europa, especialmente a partir do século XVIII.

Pelo exposto, aponta-se para o fato de que a invenção da nação na modernidade tem como contexto o projeto de consolidação do capitalismo em sua fase liberalista para o favorecimento da consolidação dos direitos individuais, com o intuito de fortalecimento da classe burguesa em oposição aos poderes dos reis e da Igreja. Por esta razão, a construção da nação não se trata de um movimento neutro ou “natural”, mas sim profundamente imbuído de lutas de poderes e intencionalidades que não podem deixar de ser consideradas na interpretação do processo da invenção da nação no Brasil.

As Academias de Direito e a Invenção da Nação no Brasil

A formação em Direito na Universidade de Coimbra, especialmente a partir do ano de 1772, ano da Reforma da Universidade empreendida pelo Marquês de Pombal, possibilitou o contato dos estudantes brasileiros com o Iluminismo pragmático português e fez desta geração a principal mentora do processo de independência do Brasil, isto porque, em virtude de sua formação jurídica, ocuparam importantes cargos como magistrados, políticos e funcionários públicos da coroa, na então colônia, atuando diretamente nas tomadas de decisões que conduziram à cisão do Brasil com a metrópole. Neste sentido, para Dias (2009),

a independência do Brasil foi marcadamente complexa e contraditória, já que ao invés de construída sob a égide de um nacionalismo revolucionário, foi concebida a partir do prolongamento das estruturas da administração colonial portuguesa. Tal fato está diretamente relacionado à influência dos ilustrados, a maior parte deles bacharéis em Direito egressos da Faculdade de Direito de Coimbra, que fizeram do Iluminismo no Brasil a base para o que a autora chama de “elitismo burocrático”, ou seja, a formação de um Estado capaz de se sobrepor aos interesses localistas e formar uma consciência nacional elitista e utilitária, fruto da fusão dos interesses das elites do período colonial.

Após a independência em 1822, os bacharéis em Direito continuaram tendo papel de destaque para a formação do Estado no Brasil, tanto que uma das preocupações mais urgentes da elite dirigente no período de 1823 a 1827 foi com a criação de cursos jurídicos no Brasil, por força do evidente propósito de formar mentalidades capazes de colaborar para a implementação do Estado nacional recém-constituído. É por esta razão que Joaquim Falcão afirmou que a criação de cursos de Direito no Brasil está diretamente ligada à formação do Estado nacional no Brasil, mais precisamente “do Estado nacional que a elite dirigente projetou e procurou forjar.” (FALCÃO, 1978, p. 67).

Os cursos jurídicos criados em 1827 representam, portanto, um ideal da elite e uma espécie de “nicho” de poder para todos os que tivessem condições de ingressar neles. Porta de entrada para a vida política do Brasil, os cursos de Direito eram estruturas sem as quais o novo país independente não poderia forjar sua própria concepção de Estado e nem as elites poderiam legitimar seu papel de “construtores da nação” ou de “pais” de um povo que não teria condições de pensar por si próprio, mas sim que necessitava das “luzes” que apenas as figuras ilustradas e conhecedoras do funcionamento jurídico e burocrático do Estado teriam condição de realizar a partir de sua formação nos cursos jurídicos. É por esta razão que Mota (2006, p. 249) afirma que “com a criação das escolas de direito, os homens de que a administração do novo Es-

tado necessitava passaram a ser formados aqui mesmo no Brasil”. E da mesma forma, Dias (2005, p. 128) compreende que

[...] essa minoria de letrados, inspirada nos ideais do despotismo ilustrado do século XVIII, reservava para si a missão paternalista de modernizar e reformar o arcabouço político e administrativo do país, sem comprometer a continuidade social e econômica da sociedade colonial.

Tal fato está evidente na leitura dos anais da Assembleia Constituinte de 1823 e da Assembleia Geral de 1826, espaços marcantes para a construção da nação no Brasil, visto que a primeira tinha a responsabilidade de elaborar a Carta constitucional do país, estabelecendo a base de todo o aparelho jurídico do Estado brasileiro, enquanto a segunda deveria elaborar todo o conjunto de leis a partir das quais o Brasil passaria a ser efetivamente independente de Portugal, visto que não teria mais necessidade de utilizar as leis lusas para sua organização. Embora a Assembleia de 1823 tenha sido desfeita pelo imperador Pedro I e a Constituição que estavam elaborando jamais tenha sido promulgada em virtude do desfazimento da Constituinte⁵⁶ os discursos dos deputados deixaram em evidência a importância conferida aos cursos jurídicos para a consolidação do Brasil como nação independente.

A análise das falas dos constituintes demonstra a profunda influência da Ilustração portuguesa, seja em virtude de acreditarem na ciência como instrumento útil ao progresso da nação, seja pelo fato de rejeitarem veementemente as “doutrinas perniciosas” do Iluminismo francês de caráter muito mais radical e revolucionário do que o português. Ainda na Assembleia Constituinte, restou evidente o firme propósito dos constituintes de que os bacharéis em Direito ocupassem os principais cargos e funções

56 Segundo Carlos Guilherme Mota a dissolução da Assembleia ocorreu em virtude do Imperador não ter concordado com o fato de matérias terem sido previstas na Constituição sem necessidade do veto imperial, o que poderia reduzir seu poder politicamente. O resultado foi o fechamento da Assembleia e uma Constituição outorgada em 1824 (MOTA, 2006).

públicas do país, razão pela qual a criação dos cursos jurídicos foi um assunto amplamente debatido e que ocupou os trabalhos dos deputados desde as sessões iniciais. Tanto afincado na crença de que os profissionais da área jurídica eram os mais preparados para dirigir o Brasil como nação independente resultou na aprovação de uma Lei visando à criação de dois cursos jurídicos no Brasil em Olinda e em São Paulo.

O desfazimento da Assembleia Constituinte adiou o projeto de criação dos cursos jurídicos, porém, a Assembleia Geral de 1826 tão logo iniciou seus trabalhos, retomou a discussão da constituinte sobre a criação dos cursos jurídicos e a lei que previa sua criação. Em 1826 os deputados permaneceram confiantes no propósito de que os cursos jurídicos deveriam servir à consolidação da independência do Brasil e reforçaram a missão dos bacharéis como profissionais melhor preparados para a operação do aparato político, administrativo e burocrático do Estado. Os locais em que os cursos jurídicos deveriam funcionar foi um dos assuntos mais discutidos pelos deputados, o que demonstrava a profunda fragmentação em que o Brasil ainda se encontrava, visto que os deputados se viam muito mais identificados com suas províncias de origem, do que como habitantes de um mesmo país, prevalecendo muitas vezes os interesses locais e regionais sobre o geral. Apesar disso, os cursos foram mantidos, conforme a lei criada ainda no cenário da Assembleia Constituinte, em Olinda e São Paulo e em 1827 foram oficialmente criados obedecendo a lógica da formação dos responsáveis pela consolidação da nação no Brasil.

A respeito dos cursos criados em 1827 Schwarcz (1993) e Wolkmer (2007) destacam que os mesmos realizaram um reforço à cultura do bacharelismo, possível herança lusitana deixada para o país recém-independente, e afirmam ainda que os primeiros bacharéis em Direito formados no Brasil tiveram uma importante missão: garantir uma imagem de nação para o Brasil o apresentando ao mundo como país independente e livre da imagem de colônia portuguesa. A criação de novas leis e o estabelecimento de novas práticas jurídicas, adequadas à realidade

de um país independente foram as medidas urgentes e necessárias que estavam sob a responsabilidade destes novos profissionais do Direito no Brasil.

Neste sentido, Shwarcz (1993, p. 185) defende ainda que “era necessário provar ‘para fora e para dentro’ que o Brasil imperial era de fato independente, faltando para tanto “não apenas novas leis, mas também uma nova consciência.” A criação dos cursos superiores em Direito foi, portanto, possivelmente uma providência tomada pelo governo imperial cinco anos após a independência do Brasil no afã de que seus estudantes afirmassem o país como nação independente separada de Portugal. Neste sentido, a análise dos anais da Assembleia Constituinte 1823 e da Assembleia Geral de 1826 aponta para algumas compreensões que merecem destaque:

1. O Iluminismo português foi referência constante entre os deputados que participaram da criação acerca da criação dos cursos de Direito no Brasil;
2. O fato da maior parte dos deputados serem egressos do curso de Direito da Faculdade de Direito de Coimbra contribuiu para a criação de um curso com perfil conservador e utilitarista afastado das percepções mais radicais do iluminismo francês;
3. A criação dos cursos de Direito no Brasil ocorreu com o forte intuito de que os bacharéis em Direito neles formados, assumissem as principais funções e cargos do Estado e afirmassem o Brasil como nação independente para o resto do mundo;
4. A ideia de nação ainda era muito incipiente no período das discussões da criação dos cursos de Direito no Brasil e os discursos dos deputados revelam que ainda havia muita desintegração entre as províncias na época de criação dos cursos jurídicos.

A partir disso, se reconhece que a ideia de nação no Brasil pode ter estado apoiada sob uma visão elitista e segregadora, visto que, os principais responsáveis pela consolidação do processo de independência foram apenas os bacharéis em Direito, que representavam uma elite letrada mínima quando comparada ao restante da população do país constituída especialmente de escravos e pobres analfabetos.

Outro ponto relevante a ser destacado é a influência coimbrã no processo de criação dos cursos jurídicos no Brasil, isto porque ao mesmo tempo em que os bacharéis buscavam afirmar o Brasil como nação independente, acabavam pautando-se em valores e modelos do estrangeiro, buscando reproduzir no Brasil, especialmente os pressupostos do iluminismo luso, conservador e utilitarista bastante viável ao interesse das elites locais do país recém-independente, visto que não desejavam abrir mão de seu status de donos do poder e visaram construir uma nação em que pudessem conciliar os valores do liberalismo à presença da escravidão e da concentração de riquezas em suas mãos evitando ao máximo a participação popular no processo de invenção da nação no Brasil.

O Curso de Direito de Olinda e a Invenção da Nação

Apesar da incipiência de fontes disponíveis no arquivo da biblioteca da Faculdade de Direito de Recife acerca do funcionamento das aulas na Academia de Direito de Olinda durante o período de 1827 a 1840, já que os documentos localizados são de cunho muito mais burocrático do que acadêmico (registros de matrículas dos estudantes, certidões de nascimento (batistério), comprovantes de aprovação da prova para ingresso no curso etc.), o perfil dos egressos que estudaram naquela instituição no período indicam que o curso teve grande importância para a construção da nação no Brasil. Isto, porque a maior parte deles, assim como os estudantes egressos da Academia de Direito de São Paulo, ocupou relevantes cargos na administração burocráti-

ca e judicial do Brasil imperial definindo os rumos políticos que foram adotados pelo país recém-independente.

No período mencionado deve-se destacar a presença de alguns bacharéis como Eusébio de Queiroz, elaborador de uma das principais leis do Império, responsável pela “abolição” do tráfico de escravos no Brasil, José Tomás Nabuco de Araújo que, além de magistrado, foi um dos principais políticos do I Reinado e Teixeira de Freitas que foi um dos maiores responsáveis pela elaboração das leis civis brasileiras. A relevância que estes bacharéis tiveram para as escolhas políticas que consolidaram a independência do Brasil indica que a formação jurídica conferida pela Academia de Olinda teve relevante papel para a construção do aparato jurídico normativo que contribuiu para a formação de um imaginário de nação, especialmente entre os membros das elites do país.

Considerações Finais

A ideia de nação é bastante controversa e não pode ser entendida de maneira uníssona em todos os países que passaram pelo fenômeno dos movimentos nacionalistas. Sendo um fenômeno recente, a nação está bastante ligada ao interesse de consolidação dos valores do capitalismo liberalista e da passagem de uma sociedade agrária para industrial.

No caso do Brasil, o processo de invenção da nação passou fortemente pelas mãos dos bacharéis em Direito, considerados os únicos sujeitos aptos a operacionalizar a máquina do Estado para a constituição de um Estado forte, moderno e independente. A forte presença desta cultura bacharelesca ocorre em decorrência da universidade de Coimbra e do Iluminismo Português, propagado especialmente pelo Marquês de Pombal a partir de meados dos setecentos em Portugal, isto porque, o processo de criação dos cursos de Direito no Brasil obedeceu à lógica portuguesa, já que foram os estudantes egressos do curso coimbrão reformado os principais responsáveis pela criação dos cursos jurídicos no Brasil.

Pelo exposto, se reconhece que o conceito de nação não pode ser visto como um processo natural, mas sim histórico e repleto de intencionalidades que, no caso do Brasil, derivaram especialmente dos interesses das elites de manterem seu poder e afastarem o povo das principais questões do Estado. Por esta razão, se reconhece que os conceitos de cidadania, nação e independência no Brasil podem carregar uma herança histórica de segregação e conservadorismo que pouco pode contribuir para uma real independência nacional.

Desta forma, compreender a relevância dos bacharéis em Direito e dos cursos jurídicos criados em 1827 para a invenção da nação no Brasil é de extrema importância não apenas para a melhor compreensão das bases sob as quais foi estabelecida a ideia de nação no Brasil, mas também pela importância que os cursos jurídicos tiveram neste processo, esperando-se assim que a pesquisa possa contribuir com a atualização da historiografia acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil, especialmente no que tange ao curso jurídico de Olinda, pouco destacado pela historiografia como importante para a formação da nação no Brasil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Senado Federal. Anais do Senado Federal (1826-1835). **Anais...** Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/IP_AnaisImperio.asp>. Acesso em: 15 out. 2018.

DIAS, M. O. L. S. **A Interiorização da metrópole e outros estudos:** aspectos da ilustração no Brasil e ideologia liberal e construção do Estado. São Paulo: Alameda, 2005.

FALCÃO, J. Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional. In: _____. **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

HOBBSAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Traduzido por Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MOTA, C. G. (Coord.). **Os juristas na formação do Estado-Nação Brasileiro – Século XVI a 1850** – São Paulo: Quartier Latin, 2006. Coleção Juristas Brasileiros.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

3.2 O Ensino Agrícola – Elite Rural, Ingerência Estrangeira e Circulação de Ideias Pedagógicas para o Progresso do Ceará: o Caso do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – (1947 – 2008)

*José Wagner de Almeida
Maria Juraci Maia Cavalcante*

Introdução

Ao tratar do Ensino Agrícola no Ceará somos tomados por algumas questões que nos põem em relação estreita com a problemática da educação, que mereceu, por parte de nós pesquisadores, uma atenção maior em razão do significado social e histórico que representam.

Começemos por alguns condicionantes de natureza autobiográfica que nos remetem ao nosso passado vivido como sujeitos imersos na história de uma pequena cidade, sabendo que o desafio da pesquisa histórica está em alcançar o ponto de equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, a objetividade e a subjetividade contida na relação entre os investigadores e as realidades estudadas.

Considerar os recortes da história e da memória é traçar um paralelo entre o dito e o escrito, bem como chegar ao pensado e ao sentido. Halbwachs (1990) diferencia história e memória, quando nos diz porque as duas não são a mesma coisa. Para Halbwachs, a memória liga-se as lembranças das vivências, e que estas somente existem quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo, e ainda as mantêm presentes (*apud* FELIX, 1998, p. 41-42). Nas memórias trazemos incrustradas emoções, afetos, lembranças e interpretações de tempos e circunstâncias vividas.

Tomada por esse desejo, fomos buscar em nossa experiência de vida, passada entre a nossa infância, adolescência e vida adulta, o sentido e o significado, econômico e social do antigo Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – CE, vendo-o agora como

fenômeno histórico. Pouco a pouco, fomos rastrear relatos dos mais antigos, fotografias, matérias de jornais, documentos oficiais e privados, despertado em nós pela curiosidade acerca desta instituição de ensino agrícola no Ceará, a partir de indagações postas no Seminário de História da Educação do Ceará, conduzido pela professora Maria Juraci Maia Cavalcante, em 2008, na Faculdade de Educação (UFC), no período em que cursávamos o Mestrado em Educação.

A literatura por nós visitada, de cunho nacional e regional, assim como saber das lacunas presentes na história social cearense, levou-nos a um despertar para a importância de desenvolvermos estudos sobre o ensino agrícola no Ceará, já que temas como este e suas instituições eram pouco explorados, ficando praticamente ausentes na maioria dos artigos, livros e revistas que já havíamos lido no campo da educação brasileira. A bibliografia referente ao ensino agrícola no Ceará e suas instituições formadoras de nível fundamental e médio - as chamadas Escolas Agrícolas - era insuficiente para responder às nossas perguntas.

Ao nos dedicamos com mais atenção ao assunto, isso nos levou a uma busca bibliográfica mais abrangente. Nos artigos sobre ensino agrícola no Brasil, poucos exploram o ensino rural no Ceará, até porque seus autores, em sua maioria, são do eixo sudeste. Assim, encontramos com maior frequência trabalhos que tratam do ensino agrícola nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Goiás, São Paulo e outros estados do Norte, Nordeste e Sul do Brasil, ficando o Ceará fora da literatura nacional sobre ensino agrícola. Com esta constatação, entendemos ter sido certa a escolha de nos dedicar a uma pesquisa sobre o ensino agrícola no Ceará.

Pensar sobre a história do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira nos afastava de uma visão local, por seus nexos mais amplos com modelos curriculares e políticas educacionais externas. Percebíamos, pouco a pouco, diante dos achados da pesquisa, que havia muitas dimensões da política educacional que perpassavam a vida desta instituição de ensino. Nosso olhar se

volta, então, para as questões de âmbito nacional e internacional em educação rural, no que diz respeito ao ensino agrícola, buscando identificar que elementos foram balizadores, na tomada de decisão para o envio ao Ceará de uma proposta de criação desta instituição de ensino agrícola.

Nesse sentido, ao levantar questões referentes ao ensino agrícola nacional, o Ceará mereceu de nossa parte uma atenção maior, haja vista a necessidade de investigar as suas conexões com experiências e demandas internacionais para este setor da economia, sabendo ser o Brasil uma nação aberta à ingerência estrangeira, tendência ligada ao lugar que ocupou no processo colonial, que lhe acompanhará no século XX.

Para entender a razão da implantação do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, as relações estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos da América na estruturação do ensino agrícola no País assumiram, neste estudo, um lugar de crescente importância, sem deixar de lado outras dimensões políticas no âmbito nacional e local.

Os resultados que apresentamos, neste trabalho, são fruto de uma perseverante pesquisa desenvolvida junto a bibliotecas, acervos documentais, arquivos públicos, páginas da internet e em outros espaços de consulta, que, conjugados, ajudam a compreender o tema tratado. Ao lado de fontes historiográficas e documentais, à medida que avançávamos com a pesquisa sobre uma instituição educacional, fomos percebendo a importância das memórias dos que a viveram. Assim, recorreremos a elas, inúmeras vezes, para nos ajudar a explicar e contar a história de uma instituição de ensino agrícola situada no Ceará.

Das Hipóteses à Tese, do Problema de Pesquisa aos Objetivos

Conforme o percurso feito e apresentado no tópico anterior, formulamos como tese a ser defendida a seguinte problemática: que a educação rural ofertada no período e espaço enfocados, foi resultado das lutas travadas por segmentos da sociedade ci-

vil organizada, representada pelos grandes produtores agrícolas do Brasil, visando adequar a produção agrícola brasileira aos padrões de produção internacional, em razão de demandas advindas do contexto pós-Segunda Guerra Mundial, em que se dá o protagonismo e influência dos Estados Unidos da América, na discussão da economia e política brasileira.⁵⁷

É quando as escolas agrícolas são novamente pensadas como solução - como foi o caso do colégio agrícola de Lavras - e se tornam espaço de disseminação desses interesses, materializados no currículo e na dinâmica da escola ali estruturada. A Escola Agrícola foi parte de um projeto político sustentado a partir da ideia de que o ensino profissional pensado para o Brasil foi fruto de um projeto de qualificação profissional para alunos que habitavam regiões pauperizadas da periferia do capitalismo mundial, como um meio de inseri-los na esfera da produção e mercado de trabalho agrícola, configurado a partir de políticas traçadas fora do Brasil.

Nosso objetivo geral é evidenciar a história do Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima de Lavras da Mangabeira - CE, visando estabelecer o que há de diferente e semelhante, quando se pensa o ensino agrícola no Brasil visto por meio de conexões polí-

57 Dentro desse escopo inicial de relações nacionais e internacionais, formulamos as nossas perguntas da pesquisa: 1) Em que termos e com quais finalidades estavam sendo firmados convênios entre o Brasil e os Estados Unidos da América para o assessoramento técnico na área da agricultura e ensino agrícola?; 2) Até que ponto o ensino agrícola estivera sob determinação de uma ingerência internacional, em períodos anteriores à presença americana no pós-Segunda Guerra Mundial?; 3) O que levou o governo imperial, no período do Segundo Reinado, a implantar na Bahia, em 1859, a primeira Escola de Ensino Agrícola do Brasil, antecedendo assim, experiências subsequentes que viriam a ser desenvolvidas com base em acordos bilaterais assinados entre o Brasil e outros países?; 4) De que modo o Brasil iria responder a essas políticas pensadas para o ensino agrícola?; 5) Como, no Ceará, se deu a implantação das políticas para o ensino agrícola?; 6) Que alterações curriculares estavam em discussão?; 7) O que favoreceu a Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira a ter um ciclo de vida ativo e a fechar suas portas na segunda metade da primeira década do século XXI?

ticas de uma ingerência estrangeira, observando as relações entre as dimensões de recorte local, nacional e internacional nesta instituição de ensino agrícola, no período de 1947 a 2008.

Intensificamos, então, a busca por trabalhos sobre os colégios agrícolas e em especial atenção sobre estas instituições no Ceará junto a bibliotecas, sites da internet, bancos de teses e dissertações das principais universidades do País e do Ceará, em que encontramos alguns trabalhos, conforme lista a seguir: na biblioteca da Universidade Federal do Ceará – UFC, um livro alusivo à comemoração dos 60 anos da Fundação da Escola de Agronomia do Ceará, Centro de Ciências Agrárias da UFC, de Francisco Alves de Andrade, que traz uma análise da influência do ensino agrônômico no Ceará e seus impactos no desenvolvimento das ciências agrárias no Nordeste (Ceará) entre 1918 e 1978; uma dissertação de mestrado de Manoel Alberto Argumedo, que trata da relação educação e trabalho, tendo o caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará como foco de análise, e mostra o significado da relação educação/trabalho para os egressos das escolas agrícolas do Ceará; no Instituto do Ceará, um texto de F. Alves de Andrade, intitulado *Algumas origens do ensino e pesquisas das ciências agrárias no Ceará* e que foi lido pelo autor na sessão solene do dia 5 de junho de 1978, em comemoração aos 60 anos da Fundação da Escola de Agronomia da Universidade Federal do Ceará – UFC, no Instituto do Ceará; por fim, uma Dissertação de Mestrado, na biblioteca da Universidade Estadual do Ceará – UECE, intitulada *Lavouras, culturas e roçados na escola agrícola de Lavras da Mangabeira – CE*, (1954-2000) de Antônio Kinsley Bezerra Viana, que analisa as transformações socioespaciais e influências produzidas na cidade de Lavras da Mangabeira - CE e região centro/sul, a partir da instalação da Escola Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima, a qual, no entanto, não acrescentou novidade ao presente estudo, em face do tratamento dado às fontes pesquisadas.

Em 1994, num estudo encomendado pela SEDUC-CE, conveniada com a UECE, através da sua Faculdade de Veterinária,

visando um diagnóstico situacional capaz de abranger todos os aspectos relevantes envolvidos, e a dar sugestões para melhorar as condições das escolas agrícolas do Ceará, apresentou-se a rede estadual de ensino agrícola do Estado, com apenas cinco colégios agrícolas: os colégios agrícolas de Lavras da Mangabeira, Granja, Mombaça, Pacatuba e Itapipoca. Nesse estudo, não são contabilizadas as Escolas da Rede Federal, Colégios Agrícolas de Crato, Iguatu, hoje Institutos Tecnológicos.

No Estado do Ceará tínhamos registradas até junho de 1970, conforme dados existentes na Secção de Pesquisa do Serviço da documentação - SD, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, informações fornecidas pelas Inspetorias Seccionais de Ensino Médio à Secretaria-Geral do MEC, por ela remetidas ao Serviço de Documentação, junto à Diretoria do Ensino Agrícola - DEA, as seguintes instituições de ensino agrícola:

Quadro - Relação dos Colégios e Ginásios Agrícolas do Ceará até 1970

ESTABELECIMENTO	LOCALIDADE	ATOS
Colégio Agrícola de Acopiara	Acopiara - CE	Dec. nº 22.470/47
Colégio Agrícola do Crato	Crato - CE	Dec. nº 22.470/47
Colégio Agrícola Gonçalves de Carvalho	Iguatu - CE	Dec. Nº 22.470/47
Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira	Lavras da Mangabeira - CE	Dec. Nº 22.470/47
Ginásio Agrícola Juvenal Galeno	Pacatuba - CE	Dec. Nº 22.470/47
Ginásio Agrícola de Granja	Granja - CE	Dec. Nº 22.470/47
Ginásio Agrícola de Guaraciaba do Norte	Guaraciaba do Norte - CE	Dec. Nº 22.470/47
Ginásio Agrícola Capitão Plácido	Santana do Cariri - CE	Dec. Nº 56.419/65
Ginásio Agrícola de Tianguá	Tianguá - CE	-
Ginásio Agrícola Maria Julia Bonfim	Uruburetama - CE	-

Fonte: Ministério da Educação e Cultura - MEC - Secretaria-Geral - Serviço de documentação -1970.

Diante desta constatação, perguntávamos o porquê da ausência de estudos sobre a história destes colégios no Ceará; quais razões explicavam o esquecimento por parte dos pesquisadores, quando não deram a atenção devida a estas instituições, haja vista terem sido colégios que marcaram a história da educação agrícola do Ceará e do Brasil, formando uma rede de instituições de ensino a considerarmos.

Percurso Metodológico

Partimos para a pesquisa visando elementos que nos esclarecessem sobre nossas perguntas. A metodologia utilizada por nós buscou viabilizar a investigação, tendo em vista que, por se tratar de uma instituição escolar, era necessário:

[...] compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES, 1998, p. 58 *apud* Décio GATTI JÚNIOR, 2006).

A partir da especificidade do objeto em causa e das perguntas de partida da pesquisa, optamos por definir estratégias que melhor respondessem à nossa necessidade como investigador. Diante de tal constatação, relatamos aqui os passos percorridos.

A pesquisa se deu em quatro momentos distintos, mas que se complementaram na abordagem, formulação e construção final dos resultados do trabalho. De um modo geral, a proposta da pesquisa é da modalidade estudo de caso, a partir da abordagem qualitativa, assumindo caráter bibliográfico, documental, elementos mesclados ou complementados com fontes orais.

Deste modo, no primeiro momento, o trabalho adotou uma perspectiva bibliográfica e documental. Recorremos a livros, artigos, teses, dissertações, resenhas e outros meios de divulgação editorial que tratavam da História da Educação no Brasil, do en-

sino e das instituições escolares ligadas às questões agrícolas no Brasil e no Ceará.⁵⁸

No segundo momento, continuamos com a abordagem bibliográfica. Desta vez, buscamos identificar os autores que lidam com a área de Educação Agrícola no Brasil, no século XIX e XX. Foram consultados alguns estudos realizados em diferentes épocas, que tratam de aspectos relevantes da História da Educação do Ceará⁵⁹. Nesse momento da pesquisa, buscamos dialogar com diversos historiadores, na tentativa de captar os argumentos apontados por estes com relação a possíveis lacunas presentes no campo da História da Educação no Ceará.

Veio um terceiro momento, em que o trabalho assumiu um caráter mais documental. Foi quando nos dedicamos à consulta

58 Foram consultadas obras encontradas, nas seguintes instituições: Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, Biblioteca Pública de Lavras da Mangabeira, Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, Biblioteca do Conselho de Educação do Ceará, Biblioteca da Secretaria de Educação Básica - SEDUC, Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Biblioteca da Pós-Graduação do curso de Agronomia - Universidade Federal do Ceará - UFC, Biblioteca da Secretaria de Agricultura do Estado do Ceará, Biblioteca da Embrapa do Ceará/UFC, Biblioteca do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Biblioteca Nacional - RJ, Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Bibliotecas virtuais do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas - INEP, do Congresso Nacional, da Biblioteca Nacional de Agricultura - BINAGRI, onde se encontra a documentação referente ao Ministério da Agricultura para o período posterior a 1966 e Biblioteca virtual do Itamaraty, onde constam os acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América e sites na internet com publicações referentes à História da Educação e do Ensino Agrícola no Brasil, que estão referendados no corpo deste trabalho.

59 Nesse conjunto, destacamos José Ricardo Pires de Almeida, Tristão de Alencar Araripe, Plácido Aderaldo Castelo, Valnir Chagas, Simone Sousa, Lourenço Filho, André Haguette, Lauro de Oliveira Lima, Maria Juraci Cavalcante, Graça Loiola, Maria Goretti Lopes Ferreira e Silva, Sofia Lerche e outros.

em diversos acervos públicos.⁶⁰ No quarto momento da pesquisa, foi a vez de buscarmos dados em relação a Lavras da Mangabeira; quando nossa busca por documentos oficiais e particulares, mantidos em acervos públicos e privados, foi fundamental para a construção da escrita da tese sobre a história do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira.⁶¹ Foram diversos os achados, embora esse acervo esteja bastante fragmentado e desgastado pelo tempo, o que revela falta de cuidado quanto à conservação e restauro dessa documentação.

Por fim, com fontes e evidências empíricas em mãos, pudemos esclarecer as questões iniciais apresentadas, podendo chegar a uma lista de resultados, sobretudo, em relação aos objetivos delineados no projeto inicial de investigação e o reconhecimento

60 Visitamos os seguintes acervos públicos: Arquivo Público do Estado do Ceará, Arquivo Geral da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, Arquivo do Conselho de Educação do Ceará, Biblioteca do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas (FGV) – Rio de Janeiro, Biblioteca da Universidade Federal Fluminense – UFF, Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Biblioteca Nacional – RJ, Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, a Biblioteca da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Seropédica, onde funcionou, desde fins da década de 1940, o Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agrônômica (CNEPA) do Ministério da Agricultura; a Biblioteca do Museu Nacional do Rio de Janeiro, que guarda documentação tão variada, quanto significativa sobre a temática em seus múltiplos aspectos, culminando com buscas no Instituto Geográfico, Histórico e Antropológico do Ceará, Banco de dados do Jornal Diário do Nordeste, Tribuna do Ceará e acervo de revistas e jornais da Biblioteca Pública Menezes Pimentel do Ceará.

61 Parte dos documentos estava depositada no Arquivo Geral da SEDUC-CE, onde tivemos acesso ao “livro de ponto” de professores, relatórios anuais de gestão, livros de matrículas e pastas individuais de alunos, pastas com correspondências oficiais contendo leis, pareceres, decretos, regulamentos, atas de reunião, deliberações do MA e do MEC, jornais, folhetins, fotos, livros de ocorrências, registros do currículo da escola, planejamentos de aulas e atividades da escola, atas das festas de conclusão de curso, boletins de alunos, diplomas e correspondência de pais de alunos endereçados ao diretor da escola.

da dimensão ampliada de relações a que este estudo nos conduziu, o que não esgota a temática nele contida. Por essa razão, entendemos que os resultados alcançados abrem espaço para outras iniciativas de investigação e nos instigam a continuar investigando o significado histórico das instituições escolares agrícolas, por tratar-se de um tema pouco explorado no Ceará, e também por representar, no período aqui analisado, um significativo momento da história da instrução pública nesta unidade da federação brasileira e das suas políticas de educação.

Nossos Achados – Resultados da Pesquisa

Os estudos sobre o ensino agrícola no Brasil revelaram que a história da instrução pública para o campo traz uma variada combinação de aspectos políticos, econômicos e gestores que moldaram este ramo de ensino, visando dar ao País uma mentalidade reformista e modernizadora sobre a agricultura e o processo de produção agrícola brasileiro.

Logo que decidimos nos debruçar sobre o estudo em questão, fomos levados a pensar sobre as implicações que teríamos pela frente, sendo uma delas, identificar por que as políticas do ensino agrícola foram marcadas pela ingêneria internacional, haja vista que a produção acadêmica por nós visitada mostrava o ensino agrícola e suas instituições sempre vinculadas, ora à iniciativa privada, como foi o caso dos presbiterianos em São Paulo e Minas Gerais, ora pelos portugueses, no caso da Escola Agrícola de São Bento das Lages da Bahia, primeira Escola Agrícola do País.

As escolas no Ceará que lidaram que o ensino agrícola, eram resultado dessa ingerência? E o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira? À medida em que nos questionávamos mais um desafio aparecia. Foi assim que descobrimos que nosso olhar tomaria rumos mais largos. Passamos, então, a centrar nossa preocupação em procurar responder à pergunta central: se o ensino agrícola representou uma possibilidade de resgatar o Brasil do atraso, por meio de uma política agrícola assentada na concepção de moder-

nidade e/ou de “desenvolvimento”, como explicar a decadência desse ramo de ensino e o descaso para com as instituições que lhe deram feição? Essa, portanto, foi a perspectiva nodal que perseguimos durante a realização deste trabalho investigativo.

O questionamento partiu do nosso encontro com a total desestruturação e decadência da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira que, por mais de quatro décadas, serviu como espaço de formação e promoção dos jovens da região. Esse abandono nos fez perguntar sobre as possíveis razões que levaram esta escola ao fechamento de suas portas. A partir disso, já não era somente a Escola de Lavras, mas o ensino agrícola como um todo que nos interessava. Afinal, pensar sobre o ensino agrícola significava pensar sobre as políticas de instrução pública e o papel desempenhado pelo Estado brasileiro na sua execução.

A dificuldade de acesso a registros oficiais, em função do precário estado de conservação dos documentos da escola que se encontram no Arquivo Geral da SEDUC-CE, impediu que obtivéssemos algumas informações que trariam mais clareza às nossas perguntas, assim como a recusa de alguns atores considerados por nós peças-chaves para esclarecimentos de assuntos pertinentes à Escola estudada, que, por razões não expostas, se furtaram a contribuir.

Ao olharmos para o Colégio Agrícola de Lavras, descobrimos que o ensino agrícola no Ceará e no Brasil teve uma influência estrangeira que marcou a compreensão que se tinha do ensino agrícola e das políticas públicas desenhadas para a agricultura e para a formação de sua força de trabalho. Portanto, o ensino agrícola no Brasil foi fruto das lutas empreendidas pelos produtores rurais que buscavam apoio no Estado brasileiro para a execução de uma política de formação para o trabalho, em razão da necessidade que tinham em alavancar sua produção que vinha dando sinais de decadência.

A formação de força de trabalho humano qualificado para atender uma demanda do campo fez surgir, no contexto da política nacional, as primeiras disputas entre setores organizados da “sociedade civil”, representados pelos produtores agrícolas

que lutavam por espaço de poder no Estado, aqui compreendido como “sociedade política”, ou seja, lugar de disputas entre grupos organizados que atuavam nos mais diferentes aparelhos estatais. Essa luta levou ao reconhecimento da necessidade de instruir a população, que sofria em razão da transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Temos o início das questões políticas envolvendo o campo, o trabalhador nacional e a questão internacional do trabalho.

A escola foi tomada como espaço sociocultural portador de sentidos múltiplos. Ao Estado caberia fomentar e instrumentalizar a sociedade com esse bem considerado imprescindível para o desenvolvimento do país, a educação. Esse foi o ponto desencadeador do processo de aparelhamento e estruturação do Estado, visando atender aos interesses dos empresários do agronegócio e os considerados trabalhadores do campo.

Não imune ao capital internacional, o Brasil propôs e estabeleceu parcerias com outros países, tendo sido emblemáticos os acordos firmados entre o governo brasileiro e o americano. Ao Ministério da Agricultura coube construir, distribuir e fixar o trabalhador nacional, tendo utilizado inicialmente, para isso, os Aprendizados e Patronatos Agrícolas. Ambos marcados pelo caráter da correção social e do controle de conflitos. Foram instituições que, durante as quatro primeiras décadas do século XX, funcionaram como um lugar de difusão do chamado “ensino agrícola”, e representaram, enquanto instrumento de poder dos produtores rurais, seu caráter dominador sobre o homem do campo.

Na primeira metade do século XX, a marca que foi cunhada nas escolas agrícolas era a de um lugar de “recuperação social” destinado aos pobres e aos desvalidos. O discurso da formação para trabalho não passava de um pretexto para esconder sua finalidade de fato, a profilaxia social, já que os grandes centros urbanos, como a então capital da República, o Rio de Janeiro, estava passando por problemas com a violência e a vadiagem.

Outra descoberta que consideramos importante foi entender que a participação do Estado foi decisiva na estruturação do

ensino agrícola. A criação do Ministério da Agricultura representa o sentido dado às demandas da sociedade civil e demonstra que sua atuação foi referendada pelos discursos produzidos pelos “autorizados” a falar sobre a agricultura brasileira, os agrônomos, bacharéis e engenheiros.

O caráter científico foi um marco na atuação do Ministério, no sentido de que a “ciência como fundamento do progresso” nutria e autorizava os tidos “conhecedores dos princípios científicos” a dizer o que seria mais adequado à questão agrária brasileira. Esse argumento, fundado na ideia de que havia uma “crise na produção agrícola brasileira” tornou-se o pretexto para a elite produtora agrícola interferisse nas instâncias de poder com impactos nas decisões que o Ministério adotava.

Portanto, a trajetória do Ministério da Agricultura e sua vinculação a segmentos da sociedade civil organizada, responde parte do que intencionávamos descobrir. Ao nos perguntarmos sobre as relações do Brasil com outros países, em especial, com os Estados Unidos, visando pôr em marcha uma política agrícola com repercussões na educação brasileira, ficou claro que estas políticas do ensino agrícola assentaram-se no argumento que considerava o país incapacitado para resolver seus problemas em razão da falta de uma cultura letrada, sendo necessário estabelecer relações de parcerias com países considerados mais desenvolvidos.

Essa postura demonstra as razões da ingerência internacional sobre a pretendida autonomia da nação brasileira, do Império aos dias atuais, período por nós enfocado. Não se pode dizer que foram somente os aspectos de ordem econômica e política, mas também uma conjugação de fatos, entre eles a falta de uma cultura letrada que fosse capaz de gerir os problemas do país. Isso explica o porquê da necessidade de escolas, visando dar conta de uma formação para a população que, fora do processo produtivo, por não possuir uma qualificação, vai ser responsabilizada pelo atraso do Brasil.

Ao dialogarmos com autores das áreas de Educação, Economia, Sociologia, História, Antropologia e outras áreas, que se

afinam com nossa temática, ficou esclarecido que, para compreender a educação brasileira e o ensino agrícola, não bastava apenas olhar para as instituições escolares que se espalharam pelo país, seria necessário, também, compreender o processo produtivo. Esse encontro interdisciplinar nos levou a verificar que uma educação descolada de uma “racionalidade econômica” não fazia sentido, haja vista ser a escola um espaço para onde se dirigem as pessoas com intuito de aprender algo e que representa uma ferramenta importante das políticas do Estado. Essa potencial motivação em aprender algo foi, no caso do ensino agrícola, a razão da criação de políticas de instrução voltadas para o campo e a consequente criação de uma rede de escolas que se encarregariam da formação desse trabalhador nacional.

Nesse sentido, buscamos compreender e conhecer o processo histórico de uma dessas escolas, o Colégio Agrícola de Lavras, entendendo-o como um complexo simbólico e analítico, permeada por vários aspectos como sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos e projetivos, representações, tradição, memórias, práticas, envolvimento, apropriação, como nos iluminou Justino de Magalhães (2004, p. 58). A impressão que este trabalho nos coloca foi a de que o ensino agrícola e suas instituições formadoras foram devedores do reconhecimento que mereciam. Então, o que de fato encontramos sobre esta instituição de ensino?

Iniciamos colocando o desempenho dessa escola na formação de jovens que a ela se digiriram. O Colégio Agrícola de Lavras expressou para os alunos que lá estudaram, um lugar de aprendizagem e transformação social. Quem à escola se chegava, sabia que ao deixá-la levaria uma bagagem de conhecimento, que o tornaria capaz de enfrentar o mundo, não somente na perspectiva de trabalho, mas por sair preparado para a vida. Fato amplamente apontado nas falas dos ex-alunos e profissionais da escola por nós entrevistados.

Entretanto, quando adentramos na história dessa escola, a partir dos documentos e relatos por nós levantados, percebemos que não somente a formação dos jovens para o mercado de trabalho significou seu existir. Outras questões pulverizam esta ins-

tituição. A política local e as tramas internas por poder marcaram sua trajetória da fundação em 1947 a seu fechamento em 2005. O que tem de significativo neste fato? Assim como ocorreu em âmbito nacional com as políticas de inserção do Estado por parte de segmentos organizados da sociedade civil, no colégio agrícola de Lavras se deu algo semelhante, porém, ressalvadas as devidas proporções. Detectamos que uma cultura permeada de conflitos, envolvendo seus atores por poder, o que parece ter sido uma marca desta instituição. O colégio representava uma possibilidade política para os que passaram por ele.

Nesse sentido, o olhar sobre a gestão da escola revelou que lidar com estas instituições representava um desafio em razão de múltiplas e variadas situações. Do aporte financeiro destinado a essas escolas, passando pela disciplina dos alunos, a participação e engajamento de professores e funcionários, sua relação com a cidade e a região, o currículo, enfim, tudo passava por ressignificações constantes, em razão dos conflitos intramuros. Por outro lado, o colégio agrícola de Lavras, assim como os demais da rede estadual de escolas agrícolas, desempenhou um papel importante no desenvolvimento e desenho das políticas de formação para o enfrentamento dos problemas que impediam a construção do tão acalentado desenvolvimento socioeconômico do País.

Foi uma instituição de ensino profissionalizante que atuou sob o efeito de várias políticas públicas que surgiram ao longo dos anos de forma estratégica nas mais diversas áreas tecnológicas. Em seu percurso enquanto Escola formadora e Educadora, desde o início de sua história, teve um papel bem mais complexo do que somente qualificar mão de obra, porquanto, tinha a missão de transformar a realidade, tanto dos alunos, como da cidade e do Estado. Esse ideal de civilidade, margeado pela cultura da formação para o desenvolvimento agrícola, foi trabalhado com persistência pela escola, embora nem sempre atingindo plenamente seus objetivos como instituição formadora.

Em 1954, quando inicia seu efetivo exercício, passando por quatro décadas seguidas, a de Lavras da Mangabeira foi a única

escola do Ceará que passou pela experiência de ter dado feição a todas as políticas voltadas para o ensino agrícola no Brasil. Em razão dessa escola, assim como as demais, ter tido uma atuação de destaque no processo de desenvolvimento da região onde estava inserida, pois desde sua implantação executara todas as determinações impostas pelo Governo Federal, quando a esta esfera pertenceu até 1971, e, depois, pelo Governo do Ceará, a partir do processo que culminou com a sua estadualização.

No Ceará, as escolas agrícolas foram bastante participativas, sobretudo a de Lavras, por ter uma atuação de vanguarda, visto que, tanto na pesquisa quanto no ensino, logrou reconhecimento que ultrapassava os limites regionais, atraindo alunos tanto de estados vizinhos, quanto de outras regiões do país.

Não obstante os problemas, que foram muitos, no período de 1954 a 2002, em que se formou para o trabalho centenas de técnicos agrícolas, o Colégio Agrícola de Lavras contribuiu para a configuração de um ideário de modernização regional, fomentando a escolarização técnica agrícola como via de progresso no Estado do Ceará. Embora atravessado por entraves, dificuldades estruturais e financeiras e por momentos de rupturas e permanências, o colégio agrícola aqui tratado protagonizou um ambicioso projeto de formação, até então, inédito no Ceará, enquanto instituição de ensino agrícola, com regras claras e rígidas definidas para disciplinar os corpos e os comportamentos.

Aos alunos e alunas era exigido que honrassem aquele espaço educacional e valorizassem a “oportunidade” que lhes fora dada de estarem numa instituição que, para adentrar em seu interior, eram submetidos a um rigoroso e disputado exame. A escola para receber esses alunos, funcionou com o sistema de internato e semi-internato com alojamentos para alunos pobres de outras cidades da região e estados vizinhos do Nordeste e do Norte.

A dinâmica pedagógica obedecia a um rigoroso processo que relacionava teoria e prática, era o aprender-fazendo, concepção pedagógica amplamente desenvolvida no modelo escola-fazenda. Os professores, ao atuarem no Colégio Agrícola de La-

vras, desenvolveram uma cultura escolar agrícola marcada por metodologias e técnicas, nas quais as aulas resultavam em oportunidades de aprendizagem para alunos e mestres. Entre aulas teóricas e práticas, havia um momento para o descanso à noite, sob um rigoroso controle disciplinar que era posto em prática pela direção da escola aos alunos, assim como havia um horário certo para as refeições e para o estudo. Cabia, portanto, aos inspetores de alunos, o dever de acompanhá-los, “vigiando” quem de fato estaria usando a biblioteca como espaço para estudo. Aos indisciplinados eram impostas penas de suspensão e proibição de “descer para a cidade” nos dias em que era permitido aos alunos internos sair da escola.

Nos acervos visitados e na documentação da escola por nós acessada, a ausência de registros sobre o funcionamento mais detalhado do internato e das tarefas de manutenção exercida pelos alunos é algo que chama a atenção e indica a necessidade de novas e futuras pesquisas que possam dar visibilidade a outras descobertas, acerca dos conflitos, enfrentamentos, conformismos e resistências dos sujeitos envolvidos no processo formativo, uma vez que esta escola era um lugar de conflitos. No entanto, a escola também era um lugar de camaradagem entre seus atores. Na “escola até podia existir brigas, mas fora dela todos eram irmãos”, expressou uma das professoras, que também fora aluna da escola, em entrevista a nós concedida.

A despeito das relações produtivas, a escola tinha a preocupação de formar seus alunos para o mercado que os aguardava. Alguns professores, os mais comprometidos, pautaram sua prática em empenho didático, buscando dar aos alunos uma formação que lhes servisse para a vida prática, pois, afinal, muitos eram filhos de agricultores e retornariam para suas cidades, levando os conhecimentos necessários para aplicarem em seus sítios e fazendas. Neste sentido, podemos dizer que houve uma singularidade no seu jeito de ser escola agrícola. Sua cultura escolar foi além das normas e práticas de uma instituição que se ocupava essencialmente com o ensino técnico agrícola.

Os componentes curriculares eram organizados por núcleos. Havia o núcleo das disciplinas técnicas de agricultura, zootecnia, oficinas rurais, indústrias rurais e outras. O interesse em desenvolver técnicas modernas de manejo e produção; a necessidade de renovação da criação de animais, tanto em quantidade quanto em qualidade; a adoção de práticas modernas na mecanização e industrialização de alimentos; o foco no rendimento da produtividade agrícola e pecuária; estes são alguns indicativos de que a cultura escolar tenha sido influenciada, em parte, pelas práticas, embora não funcionassem a contento em alguns segmentos apontados devido aos escassos recursos que a escola dispunha. Situação agravada com a passagem da escola da esfera federal para a esfera estadual. O Colégio Agrícola não cumpria na íntegra a finalidade para a qual foi instalado, apesar de possuir uma estrutura física e material direcionadas para o atendimento dos propósitos de formação e qualificação para o trabalho agrícola.

Com a implantação do Colégio Agrícola de Lavras buscava-se oferecer aos alunos uma formação específica para o campo. Os núcleos possuíam em comum a possibilidade de propiciar aos alunos aprenderem a realizar os serviços relacionados à agropecuária, através da prática, tanto em atividades referentes à parte animal quanto em atividades da lavoura. Em face das razões apontadas, parece ter sido de significativa relevância o papel desse Colégio na modernização da agricultura no Estado do Ceará, tendo em vista o enorme contingente de alunos formados por essa instituição que vieram a atuar como agentes difusores das novas técnicas na utilização de equipamentos e insumos agrícolas, assim como, assumindo postos de comando em agências públicas e privadas voltadas para o ramo da agricultura e da pecuária.

Por meio de evidências históricas e empíricas extraídas das diferentes fontes: documental, bibliográfica, jornalística, fotográfica e oral por nós acessada, foi possível evidenciar o papel que a instituição teve ao ofertar o ensino agrícola, a partir dos cursos de iniciação e mestria agrícola no nascedouro da escola e, posteriormente, como colegial e ensino técnico agrícola. Houve uma troca

de experiências culturais entre a instituição e a cidade de Lavras da Mangabeira, o que possibilitou o processo de ensino e de preparação de profissionais que a comunidade almejava.

O colégio agrícola, ao transmitir ensinamentos, não só contribuiu para o desenvolvimento da agropecuária da região, mas também dos próprios alunos, uma vez que, ao concluírem os cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e Técnico Agrícola, levavam consigo a marca da instituição: o orgulho de ter sido formado para trabalhar na agropecuária, sentimento expresso por discursos proferidos em festas e eventos dos quais a referida escola participou. Os ex-alunos e funcionários da escola de Lavras, quando falam dela, expõem com entusiasmo o prazer de ter estudado ou trabalhado nela.

A realidade vivenciada pelo colégio agrícola enfocado refletia o que se desenhou para a política de ensino agrícola do Brasil. Um modelo de escola criada a partir da experiência estrangeira, particularmente a norte-americana, que no Pós-Segunda Guerra Mundial apresentou ao mundo seu projeto desenvolvimentista e colocou-se para os países tidos atrasados ou não desenvolvidos, disposto a “guiá-los” nos assuntos ligados à cultura agrícola.

Essa ingerência se deu de forma consentida e amparada em acordos e parcerias firmados entre o Brasil e Estados Unidos da América. Foram vários os acordos de cooperação técnica, materializados em ações que se deram de forma programada com o Serviço de Informação Agrícola - SIA, responsável pela edição e divulgação da propaganda do Ministério da Agricultura. Houve poucas transformações nas políticas de ensino agrícola, dando-se, por vezes, um aperfeiçoamento nesta área. Não parece ter havido uma mera cópia e/ou ruptura de modelos, mas sim uma adequação destes às novas demandas advindas do cenário internacional, com reflexos na política e na economia do Brasil.

Como já enfocamos em passagens anteriores, o papel desempenhado pelos agrônomos teve uma importância fundamental neste momento. É tanto que será a partir da influência deste profissional, que teremos uma política de reestruturação do MA,

que irá pôr sob nova tutela o ordenamento do ensino agrícola. Vejamos que, com a exigência do profissional “agrônomo” como elemento capaz de desenvolver e administrar de forma mais eficiente políticas voltadas para a agricultura, dá-se um caráter mais científico à questão da agricultura no Brasil, tanto do ponto de vista técnico científico, quanto do ponto de visto geopolítico.

Contudo, esse modelo vai se instituir e provocar resistência, situação agravada pela implantação do modelo “extensionista americano”, que em nada pode ser comparado a quando tomamos como parâmetro para análise as realidades do Brasil e a dos Estados Unidos da América. Esse choque trouxe graves consequências, dentre as quais as lutas camponesas. O sistema extensionista adotado no Brasil não atendeu ao pequeno e também não atendeu ao não proprietário de terras. Isso pôs em xeque a política que se pretendia desenvolvimentista para o campo. Afinal, a que trabalhador intencionava-se alcançar? São questões como essa que nos instigam a procurar investigar sobre a presença americana no campo da agricultura brasileira. Matéria para novas pesquisas, já que o estudo aqui desprendido não esgotou todas as variáveis acerca dessa parceria Brasil/EUA. Há ainda muito a se problematizar e esclarecer.

No entanto, a presença americana no Colégio de Lavras “não era sabida” pelos sujeitos que atuavam nesse equipamento educativo. Isso em razão da própria situação da cidade que, à época, não se pensava dentro de um contexto maior, sequer nacional, pois tudo era pensado a partir das questões locais e a partir da política local. Nas entrevistas que realizamos, em nenhum momento ouvimos dos entrevistados afirmar conhecer essa matriz americana, e/ou nacional que envolvia a sua criação; apenas falam que o Colégio significava uma oportunidade de crescimento profissional e ascensão social.

Assim foi pautada toda a história da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira, que construiu, ainda, ao longo de meio século de atividade, uma relação afetiva não só com o povo daquela localidade, mas com a população de toda a região do centro/sul

cearense, que, durante anos, foi sistematicamente atraída pelo seu modelo educacional e nível de ensino considerado de excepcional qualidade, superando a maioria das escolas agrícolas da rede estadual e federal durante muito tempo.

Infelizmente, essa escola encerrou suas atividades no início de 2002 e foi entregue a saqueadores, ao abandono e ao sucateamento patrocinado pelo governo do Ceará, por não investir na rede de escolas agrícolas sob sua responsabilidade. As condições para manter esse equipamento em funcionamento haviam sido esgotadas. Faltavam recursos, faltavam alunos, já não tinham como se adaptar à nova realidade educacional exigida pelo atual espaço agrário. De tal modo, que foram paulatinamente substituídas por novos modelos de instituições educacionais mais condizentes com a atual realidade estabelecida através do modelo produtivo adotado pelo estado e pelo agronegócio.

Entretanto, não podemos sintetizar este desfecho da escola apenas como tendo sido resultado de gestões que passaram pela escola e nem da falta de aportes financeiros. Outras questões devem ser consideradas como desencadeadoras dessa derrocada. Não foi somente a escola de Lavras, todas as escolas agrícolas da rede estadual de educação do Ceará fecharam suas portas na década de 1990, Lavras tendo sido a última a abandonar suas atividades. Em meio ao descaso, se ensaiou uma intervenção municipal o que não teve prosseguimento em razão da falta de interesse da política local.

Os motivos que fizeram o Brasil a não avançar com esta modalidade de instrução pública, vindo somente na segunda década dos anos 2000 dar novo significado, apontam que, com as políticas extensionistas para o campo iniciadas na década de 1950, houve um processo de desestabilização das escolas agrícolas, uma vez que o papel desempenhado pelas agências do Estado brasileiro como a Embrapa, o Ministério da Agricultura e Secretarias Estaduais de Agricultura, junto ao homem do campo, levaram a redirecionamentos de recursos por parte do governo, vindo agravar a situação das escolas agrícolas, por terem seus recursos financeiros diminuídos.

A escassez de recursos somada a dois outros aspectos: a redução do Estado, com fechamento de órgãos importantes que absorvia a mão de obra formada nos colégios agrícolas, que passou a adotar uma política de restrição de pessoal, fez a procura pela formação em Técnico Agrícola diminuir de forma significativas e, conseqüentemente, não ser viável para o Estado insistir em manter estas escolas, apesar de se tentar resignificá-las, fato ocorrido somente no final dos anos 1990, porém sem êxito. Somado a este aspecto, outro fator foi decisivo, a mecanização e sofisticação da produção agrícola no Brasil, que, em parte, veio a substituir a presença humana, caindo a oferta de vagas para técnicos agrícolas no Brasil.

Neste estudo empreendido por nós, ficou claro que a forma como a Secretaria de Educação do Estado do Ceará considerava o ensino agrícola, fornece pistas para o que acima levantamos como hipótese provável para o fechamento destas escolas. O foco da SEDUC-CE, não foi nas escolas agrícolas, fato demonstrado pelo próprio organograma da instituição, quando reservou apenas um Departamento para tratar do assunto “ensino agrícola” e “colégios agrícolas”, vindo inclusive a excluí-lo, tempos depois.

É nesse cenário de ruína e abandono pelo poder público local, estadual e nacional que o Colégio Agrícola Prof. Gustavo Lima, uma das escolas mais procuradas por jovens do Ceará, Norte e Nordeste do Brasil e que fez do Ceará um dos estados brasileiros a colocar-se na “primeira linha do ensino agrícola do Brasil”, segundo reportagens do jornal *Gazeta de Notícias* (o matutino independente do Ceará), que dedicou uma página, no segundo caderno, do ano XXXIII – numa sexta-feira, 10 de julho de 1958 – nº 9.307 para mostrar a importância da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira no cenário nacional, fecha suas portas.

Falar do Colégio Agrícola de Lavras significa recorrer à memória dos que guardam em suas histórias de vidas, lembranças e marcas que se fundiram ao longo dos tempos. Hoje, esta história está mais presente nas mentes que em editorações. Nas conversas em calçadas, escolas, praças, feiras. Enfim, onde se toca no as-

sunto sobre o Colégio Agrícola de Lavras, não é difícil colhermos relatos emocionantes, saudosos e indignados, que trazem a marca de um tempo, de uma cultura, e a representação de significados para o povo daquela cidade. Em todos esses anos, a escola fora palco de encontros e desencontros, de disputas e desmandos, de interesses e indiferenças, desejos e descasos. Entretanto, algo ainda perdura da imagem de um colégio que trouxe para Lavras da Mangabeira e para o Ceará, a ideia de progresso e desenvolvimento para a sua agricultura e educação.

Referências Bibliográficas

ARGUMEDO, Manuel Alberto. **Relação Educação e trabalho: o caso dos técnicos agrícolas do Estado do Ceará**. 1984. 398f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará – UFC, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC – **Relação nominal dos Colégios e Ginásios Agrícolas do Ceará cadastrados no MEC até 1970**. Brasília: Secretária Geral – Serviço de documentação -1970.

CASTRO, F. de Andrade. **Ensino e desenvolvimento das ciências agrárias no Nordeste (Ceará); 1918-1978**. Fortaleza: BNB, 1979. 556p.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

VIANA, Antonio Kinsley Bezerra. **Lavouras, culturas e roçados na escola agrícola de Lavras da Mangabeira – CE (1954-2000)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PROPGE, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2012.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI JR., Décio & FILHO, Inácio Geraldo. **História da educação em perspectiva: ensino, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2006, p. 91-103.

_____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

3.3 A Linguagem do Corpo Prescrita no Currículo Integrado do Curso de Fisioterapia da UFC: Espaços de Aprendizagem sobre a Saúde e a Doença

Fabiane Elpídio de Sá Pinheiro

Patrícia Helena Carvalho Holanda

O currículo é uma instância permeada de valores, concepções, crenças e (pré) conceitos, acerca do aluno, do ensino, da aprendizagem. Sendo adaptado ao processo, portanto, ele é dinâmico e necessita estar em congruência com os diversos setores da sociedade. Pode-se dizer que o currículo é aquele que direciona o que deverá prioritariamente ser apreendido pelo profissional.

Neste sentido, entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e re-elaborados. (MENEZES; ARAÚJO, 2006, p. 2).

Conforme Colombo e Berbel (2007), “a inserção do discente frente à observação da realidade e ao reconhecimento dos pontos críticos do problema vivenciado permitirão uma melhor reflexão dessa realidade, mantendo conexão com o mundo real e a teoria”.

O ensino, particularmente na perspectiva da formação profissional, requer que se estimulem os alunos a aprender e construir conhecimentos coerentes com sua própria prática:

As contingências do mundo contemporâneo exigem trabalhadores capazes de enfrentar os desafios de uma realidade altamente cambiante. Assim, o processo de se instrumentalizar depende, em grande parte, dos próprios trabalhadores, que precisam identificar quais competências desenvolver, de modo a participar de forma ativa no mercado de trabalho. (ARAÚJO, 2007, p. 10).

O contexto mostra-se favorável às mudanças curriculares, mas é preciso agir de modo organizado para potencializar as possibilidades que se apresentam, neutralizar resistências e reorientar o processo.

Uma atitude crítica pode ajudar a olhar a situação de maneira mais abrangente, e isso passa, também, pela sensibilização e mobilização de todos os que precisam se envolver na efetivação da mudança. (TOASSI *et al.*, 2012).

Questões como saúde, cultura e sociedade estimulam uma nova concepção de práticas pedagógicas e educativas, ampliando a capacidade humana na análise e compreensão dos problemas. Aspectos subjetivos estão presentes nesse processo, e profundas transformações vão sendo observadas no processo de ensino e aprendizagem.

A subjetividade permite desvelar as relações entre os conhecimentos e ancorá-los em suas dimensões cognitivas, psicomotoras, habilidades e atitudinais (tomada de decisão). Tais aspectos são relevantes quando se trabalha com um currículo baseado em competências. (SANTOS, 2011).

O século XX, particularmente em suas três últimas décadas, conforme Botomé e Rebelatto (1999) testemunhou o inegável avanço técnico-científico da Fisioterapia, a qual se tornou capaz de oferecer técnicas sofisticadas para solucionar “até mesmo os mais complexos problemas de saúde funcional”. Em contrapartida, tal avanço não trouxe as melhorias esperadas, no sentido de diminuir os índices de doenças crônicas que levam à incapacidade

física dos indivíduos e, conseqüentemente, não conseguiu extrair ainda a hegemonia da formação com perfil curativo e reabilitador.

A formação do Fisioterapeuta partiu da necessidade em reabilitar a população vítima da 1ª e 2ª Guerras Mundiais e dos sequelados de poliomielite. Nesse processo, houve um grande desenvolvimento das áreas de neurologia, traumatologia e ortopedia como clínicas de especialidades da profissão. Portanto, conforme Divaina (2010),

nas décadas de 60 e 70 até meados dos anos 80, do século passado, observou-se uma preocupação na formação curricular técnica desses profissionais em prepará-los para a reabilitação dos indivíduos incapacitados.

A integralidade do cuidado no processo de especialização das profissões da saúde sofria pela falta de formação generalista imposta aos currículos, no sentido de reorganização das linhas de cuidado centradas no indivíduo e no meio em que vive, dadas as questões subjetivas do processo de saúde e doença, individual e prioritário de cada pessoa.

A profissão tem como objeto de estudo o movimento humano tanto nas diferentes formas de abordagem biológicas, através das especialidades que envolvem as alterações cinético-funcionais, como também as representações subjetivas do processo de adoecimento. Portanto, o currículo pauta-se na atenção integrada do sujeito e da comunidade. Historicamente o conteúdo curricular dos cursos de Fisioterapia no Brasil, modelados pelos currículos americanos e ingleses, apresentava-se em ciclos de matérias básicas, ou seja, de formação geral, pré-profissionalizante e profissionalizante.

A representação do corpo nos currículos voltava-se fortemente para o conhecimento dos aparelhos e sistemas corporais, onde a doença, suas causas fisiopatológicas e conseqüências transitavam no ensino teórico prático do curso. Tais representações obtidas foram um tipo de legado dos modelos internacionais que implementaram inicialmente, as áreas de neurologia, traumatologia e ortopedia, na formação dos fisioterapeutas no mundo e no Brasil.

O currículo da UFC apresenta, como justificativa, a inserção do curso de Fisioterapia em uma instituição pública e que forma profissionais diferenciados, com uma visão técnica e de campo social, além de oferecer uma alternativa de formação acadêmica, com adequações curriculares, que permitam a formação de um profissional que irá se opor ao modelo tradicional e flexineriano dos cursos da área da saúde, e em especial a Fisioterapia que teve, como formação anterior no Brasil, uma profissão da área técnica, para somente em 1969, formar profissionais fisioterapeutas com reconhecimento superior.

No que concerne à sua ampla área de formação, o currículo do curso de Fisioterapia da UFC possibilita uma aprendizagem dos alunos, não somente através das metodologias tradicionais, mas também ativas e problematizadoras, desenvolvendo a pesquisa como princípio educativo.

De acordo com o PPP (2009) do curso, “as metodologias empregadas serão garantidas pela inserção de forma precoce e hierárquica do estudante nos campos de atuação da fisioterapia logo nos primeiros semestres dos cursos”. A aprendizagem dinâmica alia o conhecimento teórico prático do aluno, pois a vivência da realidade possibilita ao aluno apreender os conceitos sobre saúde e doença, na interação com o meio ambiente.

A flexibilização curricular garantida pelo currículo integrado não é visualizada no currículo do curso, mesmo com a apresentação de módulos temáticos que contemplam conteúdos que deverão interagir entre si e em outros semestres. Percebe-se uma organização curricular verticalizada com módulos ainda dispostos em caráter disciplinar e ainda fortemente agregados a pré-requisitos entre os módulos. Além disso, estes profissionais deverão estar aptos para a tomada de decisão, através de um gerenciamento contínuo dos seus processos de trabalho, atuando com empreendedorismo e como líderes das equipes de saúde.

A educação permanente dos profissionais favorecerá o aperfeiçoamento das condutas e procedimentos destinados à população atendida. A atenção integral ao indivíduo deve ser pautada

em uma visão humanística, fornecendo cuidados contingentes e contínuos com resolutividade das ações em saúde. Para isto, o perfil esperado do profissional de saúde compreende o compromisso com a universalidade, a equidade e a integralidade do cuidado. A ideia é que a formação deve permitir o entendimento da necessidade de garantia do cuidado que as pessoas demandam, em todas as suas dimensões, das atividades de promoção e prevenção até aquelas que envolvem serviços com maior densidade tecnológica. “Enfim, o que se deseja é uma formação que garanta o equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social.” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 297).

De acordo com Rodrigues e Reis (2002):

[...] os inúmeros fatores, que contribuem para o descompasso entre a formação em saúde e as necessidades de saúde brasileiras, fazem parte: a falta de integração entre o ensino básico e o profissionalizante, a formação de profissionais, cada vez mais especializados e com dificuldades para um cuidado generalista, e a dicotomia do ensino em inúmeras disciplinas [...].

Os autores se referem a uma problemática, que tantas vezes induz precocemente à formação profissional especializada.

No Brasil, em uma perspectiva transformadora, imposta pelas necessidades da sociedade e, a partir da Constituição de 1988, com a implementação do Sistema Único de Saúde, em suas diretrizes e princípios, as instituições começaram a se adequar, inovando seus currículos cujas trajetórias permitiram a inserção de conteúdos que tratavam de aspectos antropológicos, sociais, filosóficos, psicológicos e teóricos para abranger as variáveis determinantes do processo saúde/doença.

Diante disso, nos perguntamos sobre como teriam se configurado nas formulações curriculares do Curso de Fisioterapia da UFC as noções de corpo e adoecimento. Outras indagações postas foram: Este currículo tem a intenção de incluir nos processos de aprendizagem do aluno a investigação aprofundada do corpo, en-

quanto lugar da saúde e da doença? Como esse corpo que adocece é representado no currículo? Por que a Fisioterapia nesse processo de adoecimento do corpo precisa de uma dose de evolução?

Tais questionamentos remetem à necessidade em pensar que o sujeito, com uma doença incapacitante, precisa de procedimentos técnicos que estimulem e resgatem sua habilidade motora, como também o seu processo histórico, social e cultural. Para tanto, conhecer tais aspectos ajuda a avaliar os “porquês” do adoecimento e suas significações.

Durante a formação do fisioterapeuta, é importante tecer diálogos acerca do corpo do “paciente”, pois esse corpo incapacitado se encontra em constante transformação. Conforme Lieberman (2015),

os campos científicos como fisiologia e bioquímica nos ajudam efetivamente na compreensão dos mecanismos que estão subjacentes a uma doença e, mais interessante é que muitos dos sintomas que o sujeito apresenta são resultados de adaptações físicas, funcionais e psíquicas que o ajudam a lidar com o adoecimento.

Destarte, a proposta do curso de Fisioterapia da UFC tem como princípios norteadores a orientação da formação profissional, com “base nos preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS)” (BRASIL, 1990), permitindo revelar a necessária visão sistêmica na compreensão de que a saúde deve ser reconhecida em todas as suas dimensões, que não se distanciam das dimensões de vida do ser humano.

Tais aspectos foram inseridos no currículo de um curso, nascido sob a hegemonia do paradigma newtoniano e cartesiano, que se distanciavam das ideias que circulavam entre Inglaterra e Estados Unidos (EUA) e outros países, sob a sua área de influência. Portanto, as dimensões (biológicas, psicossociais, históricas, antropológicas e ambientais), quando apreendidas pelas formas de cuidado dos fisioterapeutas, produzem uma significativa mudança comportamental e psíquica nas relações dos fisioterapeutas e pacientes.

Para tanto, o currículo deve apresentar a necessidade de enfrentamento de modelos sistemáticos e ilhados, o que propõe uma abordagem da saúde do ponto de vista multicultural e interdisciplinar. Porém, essas questões se mostram pontuais em alguns modelos e programas de extensão do curso. Isso é verificado através dos módulos do Eixo da Formação Social, Humana e Pesquisa, e neste eixo estão envolvidas atividades de formação e aprendizagem, em uma permanente articulação da prática com a teoria, objetivando utilizar o instrumental das diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas da saúde, também fazendo parte desse eixo, as atividades relacionadas à pesquisa.

O eixo contempla as experiências e atividades de formação e aprendizagem, através de uma busca permanente da articulação da prática com a teoria, e do diálogo com os demais eixos: Formação Social, Humana e Pesquisa e de Formação Biológica - Indivíduo, Cultura e Sociedade, que tratam dos aspectos socioantropológicos e filosóficos relacionados ao corpo, saúde e doença, bem como os aspectos epidemiológicos e ambientais, relacionados à saúde e doença. Percebe-se, através das ementas e programas dos módulos de Indivíduo, Cultura e Sociedade (Eixo I) e Vivências em Fisioterapia I (Eixo III - Formação Pré-Profissional Integrativo), uma aproximação para o estudo do corpo, enquanto saudável, e no desenvolvimento de doenças dentro das questões que se remetem ao sentido simbólico desse corpo (tanto físico quanto psicológico), fornecendo uma moldura para o aluno interpretar as experiências físicas e psíquicas do processo de adoecimento.

Durante essa experiência de aprendizagem, o aluno desenvolve um processo de modelagem desse corpo. Essa “política corporal”, associada aos conhecimentos prévios do estudante sobre os saberes do corpo, saúde e doença, exerce um controle poderoso sobre todos os aspectos do corpo do indivíduo, percorrendo o contexto de sua vida através dos diferentes modos de poder, perpassando pelas formas de força e disciplina desse sujeito. Esse poder inicial, atribuído por Foucault (1979) “reprime, mas produz efeitos de saber/verdade sobre esse corpo numa via dupla (paciente- aluno/docente)”.

A finalidade é tornar os corpos dóceis, que são corpos maleáveis e moldáveis, o que significa que, por um lado, que esse corpo disciplinado pelo saber técnico se sujeita à obediência política para se tornar saudável. Deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém; já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdo. Assim, para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria aprender ou ensinar. Assim, “do entrecruzamento de um e de outro, poder e saber, é que se dá a constituição do sujeito.” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Os conteúdos curriculares iniciais e suas ementas, presentes no Eixo I (Formação Social, Humana e Pesquisa) também abrangem a compreensão de corpo humano no aspecto microscópico, e como um organismo físico que oscila entre a saúde e a doença.

As partes do corpo, bem como órgãos doentes, são visualizados pelas lentes de microscópios. É apresentada, nesse eixo, uma linguagem do corpo transitando entre a filosofia e socioantropologia da saúde, nas diferentes culturas, ensinando o aluno a interpretar o corpo enquanto organismo que constrói uma realidade social, bem como saberes voltados às áreas técnicas e científicas da Fisioterapia, tais como: Informática em Saúde, Administração e Planejamento e os conteúdos de Pesquisa para a conclusão do trabalho final, porém não há uma integralização na matriz curricular desses conteúdos e seus módulos. O eixo II, formação biológica, representado pelos módulos de Lógica Molecular dos Seres Vivos I (Biologia Celular, Biofísica, Genética, Citologia, Histologia e Embriologia), Cinemática I (Cinesiologia e Biomecânica), Processos Patológicos e Mecanismos de Agressão (Patologia Humana, Parasitologia, Microbiologia e Imunologia), Biologia e Fisiologia do envelhecimento e Eletroterapia, Termoterapia e Fototerapia, apresenta conteúdos que deverão integrar-se, para que o aluno tenha uma noção de um todo e, não somente de partes do corpo.

Os conteúdos programáticos, prescritos no eixo supracitado, transitam entre os primeiros semestres do curso, porém não

se articulam totalmente. Observa-se que eles são apresentados aos alunos como disciplinas “compartimentos”, que dificultam o processo de integralização curricular.

Na visão anatômica, Helman (2009) refere que “o corpo é visualizado e palpado para o reconhecimento de suas estruturas com o auxílio de dissecações anatômicas, desenhos de estruturas ósseas e órgãos ou imagens de raios x”, intensificando a ciência do corpo com ênfase em suas partes e nos desvios ou disfunções, dificultando a forma como o discente representará as queixas físicas, funcionais e psíquicas do doente. Tal questão interfere nas crenças e saberes sobre como o corpo é construído e desconstruído pelo discente e paciente, durante a terapia funcional. Geralmente a construção desses saberes baseia-se na cultura herdada, em teorias e nas experiências pessoais, influenciando na relação com o paciente.

No módulo, Saúde: processo e assistência e seus conteúdos de Epidemiologia e Políticas de saúde, contidos no eixo I (Formação Social, Humana e Pesquisa) e Primeiros Socorros, inseridos no eixo IV (Formação Profissional Instrumental – Práticas Assistidas nas especialidades da Fisioterapia), a saúde é entendida nesse eixo como processo sociocultural, econômico e político. Sendo assim, esse entendimento demonstra que as concepções sobre saúde e doença não são estáticas, pois podem variar de acordo com os estados físicos, psicológicos e ambientais.

Nesses eixos não ocorrem articulações entre as questões relacionadas à cultura, à saúde, doença e conhecimentos técnicos sobre o corpo e seus prováveis desvios. Ainda insere conhecimentos e práticas que aproximam o aluno da realidade, da atenção fisioterapêutica, na busca pela saúde e intervenção da doença no âmbito preventivo e curativo.

O Eixo III (Formação Pré-Profissional Integrativo) apresenta as Vivências em Fisioterapia I, II, III e IV, conteúdos de Prática Fisioterapêutica I, II, III e IV e seus Projetos Integrados, inexistentes no currículo prático e oculto. No eixo III, destinado à formação pré-profissional integrativa, incorpora os chamados

“projetos integrados em módulos que permitem a busca permanente da articulação da teoria com a prática.” (DUTRA; ROSSATO; BARROS FILHO, 2011). Tais projetos permitem a interação da prática assistencial interdisciplinar, o que leva à integralização das práticas em saúde.

Nesses projetos integrados podem ser inseridas temáticas transversais que pontuem, por exemplo, temas como trabalho, ciência, cultura e sua relação com a saúde, estes deverão ser operados, didática e pedagogicamente, a partir da relação do aluno com a realidade na construção de sua identidade profissional.

Portanto, corroborando Schneider (2007),

a construção dos projetos integradores em currículos integrados implica as experiências frente aos problemas cotidianos dos estudantes, favorecendo a apreensão de um conhecimento democrático e contextualizado.

As Vivências em Fisioterapia constituem as áreas de atuação da profissão e a articulação com seus conceitos históricos, saúde, doença e a abrangência da atenção fisioterapêutica nas diferentes redes de atenção em saúde e Introdução à pesquisa II, que trata das questões éticas, bioéticas e deontológicas do processo saúde e adoecimento do corpo.

Quanto aos módulos dos Eixos IV (Formação Profissional Instrumental) e V (Profissional Avançado), observamos que eles contemplam o entendimento do funcionamento e da interação entre os diferentes sistemas do organismo, caracterizando, também, suas bases celulares e moleculares; dessa forma, os profissionais em formação poderão discutir, de forma abrangente e multidisciplinar, a relevância dos processos biológicos nas diferentes patologias, as dimensões da formação do profissional fisioterapeuta, compreendendo as múltiplas dimensões envolvidas no processo atenção-saúde-doença e a instrumentalização do aluno na prática, apresentando os temas biológicos de forma integrada e crescente em complexidade, além de oferecer oportunidades de perceber e analisar criticamente o processo saúde/doença, com-

preendendo o desenvolvimento de uma clínica integrada e comum aos diversos campos profissionais envolvidos.

Percebe-se, então, que os conteúdos técnicos sobre o corpo e a doença dos módulos no Eixo de Formação Profissional Instrumental (Eixo IV) e Profissional Avançado (Eixo V), esses conteúdos envolvem conceitos sobre a percepção e análise crítica da doença e não do processo de adoecimento do corpo e as subjetivações, já que não articulam com os conteúdos do Eixo I, de formação social humana e de pesquisa. Eles dispõem, em seus módulos, a compreensão do desenvolvimento de clínicas (especialidades) que não estão integradas na matriz curricular prescrita e oculta.

Tais práticas são vivenciadas pelos alunos em diferentes áreas do saber fisioterapêutico, levando-se em conta as validades das informações, baseadas em evidências científicas em saúde e doença, na atenção fisioterapêutica, conceitos e definições técnicas sobre as disfunções corporais, na perspectiva da avaliação, planejamento, prescrição e execução de tratamento fisioterápico, além de prognóstico de cura e incapacidade.

Os módulos de práticas clínicas especializadas se reportam ao perfil clínico e funcional dos indivíduos acometidos por incapacidades, e são apresentados aos alunos a partir dos conceitos de incapacidade, como categoria de construção social. Porém, mesmo utilizando a linguagem da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ainda há o obscurimento de domínios relacionados aos aspectos pessoais nesses módulos curriculares.

Tal proposição se vincula à utilização da CIF (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008), pelos docentes do curso, “como ferramenta de mudança na abordagem do processo saúde e doença, considerando o ambiente como facilitador ou barreira para o desempenho de ações e tarefas dos sujeitos”.

Destarte, a CIF tem sido apontada como uma ferramenta multidimensional que permite visualizar a saúde humana, sob várias vertentes, e realizar diversas atuações. Abordagens sobre o corpo

do doente psíquico e neurológico, assim como suas subjetivações, são incorporadas apenas ao módulo de Clínica Fisioterapêutica, em Neurologia e Psiquiatria, integralizando com os conhecimentos sobre o corpo nos módulos de Indivíduo, Cultura e Sociedade, Vivências em Fisioterapia I e II e Saúde: processo e assistência.

Portanto, o currículo do Curso de Fisioterapia da UFC apresenta-se apenas com alguns conteúdos integralizados, fazendo parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem, como finalidade, oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidos pela atividade humana, fruto da relação do corpo com o ambiente no qual o sujeito se contempla em todas as suas formas de expressão.

A busca pela integralidade do cuidado tem sido um princípio definido pelo Sistema Único de Saúde na busca de ampliar o escopo de assistência ao indivíduo; além dessa atenção destinada aos cuidados permanentes nas redes de atenção em saúde, com ênfase no campo primário de prevenção e promoção à saúde, procura-se pautar em construtos que se referem às atividades e participação do indivíduo, em sociedade, com enfoque aos fatores pessoais e sociais.

Sendo assim, como constituir nos currículos do curso de Fisioterapia a integralidade como eixo norteador dos campos de atenção em saúde funcional? Que adequação os currículos dos cursos de Fisioterapia deverão sofrer diante das demandas da saúde da população e do SUS? Como reorientar as práticas pedagógicas para a compreensão do processo saúde e adoecimento? Como constituir a percepção contextualizada de corpo, em situação de vulnerabilidade, pelos alunos do curso de Fisioterapia?

Sabendo que o problema das estruturas e dos comportamentos patológicos no homem é complexo, a pessoa portadora de uma incapacidade levanta inumeráveis problemas que remetem, ao conjunto das pesquisas anatômicas, embriológicas, fisiológicas, psicológicas.

De acordo com Canguilhem (2012), esse problema não pode ser dividido, pois, quando visto de maneira contextualizada, as chances de esclarecê-lo são maiores. “Especular tal incapacidade

levantando questões que extrapolam os termos da racionalização médica, facilitará a compreensão da natureza da própria doença, pois, desde os tempos mais remotos, o homem tende a dominar a doença restabelecendo seu estado normal. Saúde e doença não podem ser vistas como opostos quantitativos”. Este autor discute justamente qual seria a fronteira entre o normal e o patológico, sobretudo quando relacionada a um ou mais indivíduos.

Na condição de adoecimento do corpo, instauram-se novas normas de vida pela redução do nível de atividade, em relação com um meio novo, mas agora limitado. Segundo Canguilhem (2012), é comum que o doente procure fugir da sua angústia em face dos riscos catastróficos que corre. A doença passa a ser uma nova dimensão da vida do indivíduo que tenta adaptar-se a esse novo corpo, habitado por essa condição que foge da normatização das estruturas e funções. O corpo passa a ser plástico e tenta ser para além dele, renunciando a qualquer limitação vegetativa imposta pela doença ou absorve-se a atmosfera de anormalidade e ócio, entregando-se à situação de adoecimento.

A saúde é um estado de sedução, de vitalidade de ser possuidor de normas vitais. Costuma ser aflitivo ao observar a imagem de pessoas tão saudáveis, e a doença é vista como um crime muitas vezes cometido pelo excesso ou omissão do doente. Muitas vezes o estudante ou profissional fisioterapeuta se depara com a hostilidade do paciente diante do estado conflitivo da doença. Tal estado remete a sensações de culpa, onipotência, desenlace para com o próprio corpo, numa espécie de fuga, diante dos problemas causados pelas alterações de seus hábitos. Portanto,

a doença é um comportamento de valor negativo para um ser vivo individual, concreto, em relação a atividade polarizada com seu meio. Nesse sentido, não é apenas para o homem, mas para qualquer ser vivo que só existe doença do todo orgânico, apesar de os termos patologia ou doença, por sua relação com pathos e com o mal, indicarem que essas noções se aplicam a todos os seres vivos apenas na regressão simpática a partir da experiência humana vivida. (CANGUILHEM, 2012, p. 161).

No enfrentamento dessas questões, observa-se que novas exigências são acrescentadas à formação dos alunos de Fisioterapia, frente aos desafios postos pelo processo de adoecimento do indivíduo. Tais indagações emergem do colapso das certezas, das inovações tecnológicas, reduzindo cada vez mais o corpo, da certeza de finitude do homem e da sua necessidade de expansão.

Segundo Pimenta e Lima (2011), “problematizando as práticas do ensino, o docente irá perceber que, com a utilização de novos conceitos oriundos de outros campos disciplinares, produz-se uma melhor compreensão e proposição do real”. Sabendo que todo corpo adoecido tem uma história e conta uma história, estamos diante de uma relação que envolve muitos elementos a considerar.

A história do corpo confunde-se com a história da filogênese humana, isto é, com a história do desenvolvimento da espécie. E reflete, de certo modo, a história social da humanidade. Neste sentido, repercutem também sobre o corpo as contribuições das representações sociais construídas a partir das crenças e ideias religiosas. Esta assertiva é absolutamente válida quanto às representações do corpo no Cristianismo, que foram edificadas a partir da teologia cristã. Já a história contada pelo corpo, na ontogênese, no desenvolvimento do indivíduo, reproduz de certo modo a história da filogênese e incorpora o repertório de representações coletivas oriundas de uma determinada cultura num determinado intervalo de tempo, isto é: o corpo é histórico. Ele carrega consigo, na história do corpo individual de um determinado indivíduo, a história do corpo da humanidade, do corpo da espécie. (GOMES, 2006, p. 2).

Para os alunos, o corpo passa a ser um campo de conhecimento, atribuindo-lhe um status epistemológico que supere a sua tradicional redução a um instrumento ou maquinário, e busque a transformação de saberes sobre esse corpo que funciona em sistema com a mente e entre o individual e o social.

O aluno ao ser permitido olhar multidimensionalmente o doente, transformará seus conceitos exercendo sobre o corpo um

cuidado processual e transformador, levando o doente a perceber-se no mundo em um processo de significação que possibilite uma linguagem compartilhada sobre a doença.

O doente passa a se perceber numa rede de cuidados para além da instrumentalização e da técnica. Ou seja, não será apenas instrumento de ensino para o aluno. Cada um tem perspectivas igualmente válidas, construídas a partir das experiências vividas, em que conflitos e diferenças farão parte desse processo de busca. O aluno em busca do saber fazer, o doente em busca do seu reestabelecimento e o docente como mediador desse processo. Daí a necessidade em conceber um currículo que descaracterize o aluno receptor de informações, promovendo o desenvolvimento de um futuro profissional transformador de suas práticas corroborando o que Schon (1992) cita acerca da “profundidade da relação entre o saber escolar e a reflexão-em-ação de professores e alunos”.

Esse Corpo que Adoece: a Construção de Significados no Currículo Oculto

Partimos aqui de uma noção do que seja saúde e currículo. Com relação à primeira, temos que:

a saúde é um processo social dinâmico relacionado com outros processos sociais, no qual cada indivíduo constrói e entende sua saúde e sua doença através da representação sociocultural em consonância com a realidade em que vive. (SILVA JÚNIOR; GONÇALVES; DEMÉTRIO, 2014, p. 1).

No caso da formação dos agentes e profissionais de saúde, temos que considerar o que pode oferecer o currículo como ferramenta que induz a práticas discursivas e processos de subjetivação, sabendo, com o apoio de Ferraro (2009), que essas dimensões têm impacto real sobre a identidade dos sujeitos por elas atingidos.

Os fatores psíquicos, afetivos, históricos, culturais e ecológicos do adoecer humano são subestimados pelo paradigma redu-

cionista e fragmentado imposto pelos currículos que fortalecem as disciplinas e conteúdos biológicos que tencionam ao que Prista (2010) apresenta como “atitudes rígidas, formais, rigidez dos conceitos e, conseqüente absolutização da objetividade”. Muitos dos avanços tecnológicos e científicos começaram de um questionamento, de uma ideia por mais incipiente que pareça; por isso, reconhecer o processo saúde/doença de maneira unidimensional descontextualizando os determinantes em saúde, dificulta a relação entre o cuidador e a pessoa que necessita de cuidados.

A subjetivação da realidade impõe uma necessidade dinâmica de formação dos estudantes, o que requer esforço duplo e responsável no tocante ao seu aprendizado. No momento em que a sociedade é marcada por profundas transformações políticas, sociais, religiosas, econômicas e culturais, os currículos optam pelos processos multidimensionais e necessidade em se compor novos diálogos entre as áreas do saber.

Há recursos verbais e não verbais suscitados na relação entre o aluno e seu campo de conhecimento, sobretudo o corpo do paciente. Neste processo, o aluno aciona todas as possibilidades analíticas e sintéticas, verbais e não verbais, e, ao se construir, constrói relações diferenciadas com o outro. Ao agir, ao estar em movimento, envolve o seu aparato psiconeurológico, a disposição de suas escolhas, pois ele “deixa de ser expectador de sua história e passa a ser autor e ator principal e, por mudança de atitude constrói relações de liberdade, solidariedade, de alegria e de humanidade.” (PRISTA, 2010). Pode-se pensar que a sociedade precisa ser entendida em um modelo em que os conhecimentos se atravessam e compõem numa interação orquestrada e dinâmica.

As práticas de ensino em Fisioterapia precisam focar seus determinantes plurais com enfoque à condição de saúde e não somente à doença e sua unicausalidade. Numa perspectiva crítica, entendemos que, para além do currículo prescritivo, esses “aspectos e aprendizagens” são considerados como atitudes, comportamentos e valores que emergirão das relações sociais. Afinal, “os aspectos do ambiente educativo que contribuem de forma im-

plícita para aprendizagens sociais constituem o currículo oculto.” (SILVA, 2010). Nesse sentido, o modelo biomédico proposto a partir das recomendações do relatório flexineriano, “que avaliou as escolas médicas americanas por encomenda do governo, influencia até hoje os currículos de Medicina e das outras áreas da saúde” têm, entre outras características:

a ênfase na formação de especialistas, o que tem significado a exclusão dos fatores sociais, psicológicos, emocionais, entre outros, na compreensão do processo de adoecimento. Esse modelo ao enfatizar a formação dos especialistas de forma dicotômica, na qual se separa o “bio” do “psi”, ou seja, o biológico da subjetividade dificulta a compreensão integral do ser humano e de seu processo de adoecimento. (CIUFFO; RIBEIRO, 2008, p. 128).

A educação superior em Fisioterapia, no Brasil, foi reconhecida no final dos anos sessenta e início dos anos setenta do século XX, surgindo, assim, pela forte tendência das especializações, configurando sua identidade voltada para o tecnicismo. As disciplinas que compartimentalizaram os saberes sobre o corpo foram hierarquicamente dispostas em semestres e continham eixos básicos, com disciplinas voltadas para as áreas biológicas, genética, fisiologia, semiologia e anatomia. Após a conclusão dessas “cadeiras”, surgiam os eixos de disciplinas aplicadas nas áreas de cardiologia, pneumologia, traumatologia, ortopedia, pediatria, reumatologia e neurologia e, finalmente, o eixo de práticas supervisionadas, estágios curriculares. Percebe-se que a configuração do currículo dos cursos de Fisioterapia ajustou-se às configurações do currículo tradicional, pautado nos construtos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Ou seja, o currículo revelado como processo de racionalização de resultados educacionais.

No discurso curricular tecnicista, como subjetivar o corpo organizado e estruturado? E o que fazer com as percepções e experiências subjetivas dos alunos? Como ajustar seus conhe-

cimentos para a apreensão do corpo no processo saúde e doença para além do currículo prescrito, ação e oculto?

Os novos conceitos que tentam ampliar a percepção do corpo, em processo de adoecimento, surgem da antropologia, filosofia, sociologia e psicologia, porém com pouca integralização nas disciplinas e módulos técnicos do currículo e tampouco no cenário real de aprendizagem à luz das subjetivações ocultas nas relações sociais.

Bourdieu (1999), na sua obra *A reprodução*, discute acerca do valor do universo simbólico como dispositivo de subjetivação do que chama capital cultural. O autor argumenta que novos valores sobre o corpo seriam assim inseridos e considerados, muitas vezes, como um duplo mecanismo de dupla violência do processo de dominação cultural.

Poderia a escola também contribuir para essas novas reconfigurações do corpo? O que a mídia tem a ver com isso também? Mas, no entanto, esse corpo tem sido dominado pelos dispositivos que o regem e, ao mesmo tempo, o confundem? Ele tem sido produto da dominação cultural, social, política, econômica, tecnológica e, sobretudo das ciências da saúde. E, como fazer o aluno compreender essas questões relacionadas às diversas culturas? Entendendo que o multiculturalismo emergiu pela problemática das migrações e da globalização, constituindo um importante fator de mudança na atenção à saúde das populações. Esse aspecto também tem sido alvo de preocupações na formação de docentes, pois tais questões estão prescritas e ocultas no currículo.

A escola, por sua vez, ignora estas diferenças sócio-culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural. Desta forma a escola, para este sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante. (STIVAL; FORTUNATO, 2008, p. 2).

Para Santos (1993), o que chamamos de saber escolar responde em sua organização a interesses políticos postos na sociedade onde está inserido, razão pela qual devemos notar o conteúdo ideológico presente nos livros didáticos, no ordenamento curricular, dos discursos dos professores, se queremos entender como se dá o controle e a estratificação social e da chamada força de trabalho.

Numa perspectiva mais ampla, aprende-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais. A principal fonte constituída no currículo oculto são as relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a gestão e os alunos, entre alunos e alunos. Não se compreende o corpo doente em um espaço rigidamente constituído.

No currículo oculto, o corpo é ritualizado, normatizado e disciplinado, mas a partir das experiências de vida pessoal e profissional, onde saberes se misturam, categorizando-o explícita ou implicitamente. Essa consciência permitirá a transformação do conhecimento. O currículo oculto penetra o corpo pela invisibilidade das relações sociais, este transita os espaços do currículo tradicional, como fato, fenômeno, e esse corpo, na visão tecnicista, foi instrumentalizado, modelado para ser útil ao sistema econômico, presente e hierarquizado numa sociedade capitalista no qual se determinam formas de consumo deste corpo.

No entanto, esse corpo precisou ser retomado para uma imersão multicultural, onde a subjetivação se constitui na sua relação com o mundo. O campo da saúde para dar conta desse corpo, precisa ser multicultural por meio de sua dimensão prática de significação.

Os significados sobre o corpo adoecido organizam-se em sistemas, em estruturas e relações, sendo organizados como marcas simbólicas. Esse trabalho de significação nunca é fixo e, tampouco, puro.

Há uma constante transformação nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos pelas experiências novas e através da percepção do professor, e estes precisam se perceber como pes-

soas importantes no processo educacional e de formação pessoal. Portanto, o corpo é discursado no currículo oculto do curso de Fisioterapia, transitando pela história da profissão, pela ótica da saúde e doença, pelas relações entre alunos e docentes, alunos e pacientes, alunos e alunos, alunos e serviços de saúde e, finalmente, pelos materiais culturais existentes.

Trabalhar com essas diferenças, somente no âmbito da educação escolar, como refere Santos (1993), resulta em práticas que em nada alteram o seu significado social. Por isso, com base em Foucault (2011), entende-se que o discurso sobre o corpo, no currículo oculto do Curso de Fisioterapia, não pode ser visto apenas como um conteúdo representado por um sistema de signos, mas tem que ser visto como discurso que é orientador de práticas que, sistematicamente, contribuem para formar aquilo de que falam; ou seja, para o filósofo, o corpo é elemento constitutivo da realidade dos alunos, pacientes e professores, ambos se constituindo através de arranjos sociais, políticos e econômicos. Portanto, o que se constitui nos processos de ensino e aprendizagem sobre o corpo do doente é o que se chama “regime de verdade”, que é instituído na forma de um discurso científico. Este controla o corpo, pois pelo poder disciplinar, se desenvolve um conhecimento sobre o comportamento das pessoas, de suas atitudes, do seu desenvolvimento.

Tais constatações podem ser verificadas durante o processo de adoecimento. Desse modo, o discurso pedagógico sobre esse corpo não se define apenas pelo que é dito, mas, sobretudo pelo que silencia. No desenrolar das relações de saber-poder, verdade e dominação sobre o corpo, o aluno e o professor constroem uma identidade para cada sujeito de que cuida, tendo como pano de fundo a influência dos processos de subjetivação. Tais relações são muito fortes, principalmente, no currículo oculto, pois esses processos não estão prescritos e tampouco legitimados como conceitos e teorias, pois o que se configura é um jogo de prescrições que determinam exclusão e escolhas.

O currículo oculto também define os saberes necessários sobre o doente para a formação do aluno; o que existe é um “controle”, uma “seleção”, uma “organização” que acabam impondo uma condição de “dominação” para uma hegemonia desse corpo e percebe-se que as evidências científicas têm ainda um papel relevante na execução de um discurso técnico sobre o corpo. Cada módulo ou disciplina representa esse corpo e o doente, bem como suas formas de terapia sobre esse corpo adoecido.

Nesse sentido, é importante observar que as ideias sobre o corpo, no currículo do curso analisado, se configuram ainda em caráter racionalista, muito embora se clame pelas questões subjetivas frente à fugacidade das verdades científicas, porque, de acordo com Ferraro (2009), é justamente o exercício da crítica que permite compreender a relatividade de tais verdades.

Considerações Finais

O corpo no ensino da Fisioterapia não é mais aquele do passado, ele vem se transformando no decorrer das relações sociais e esferas econômicas, políticas e culturais. A unidade não define mais o corpo, não há uma só ciência para o corpo, mas várias ciências. A necessidade em compreender o ser humano e seu corpo, em seus aspectos afetivos, culturais e sociais, reforça a inserção de outras áreas de atenção aos indivíduos. Daí a importância da interdisciplinaridade como eixo para a construção dos conhecimentos necessários para a organização dos cuidados necessários em saúde das populações. Para tanto, a comunicação dos profissionais fisioterapeutas deve ser de fácil compreensão aos sujeitos e a interação entre eles deverá ser pautada no respeito mútuo, na garantia de um atendimento multiprofissional e interprofissional para o bem-estar da comunidade.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Verônica Santos et al. Integração curricular na formação superior em saúde: refletindo sobre o processo de

mudança nos cursos do Unifeso. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022007000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022007000300013>.

ARAÚJO, Dolores. Noção de competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v.31, Supl.1, p. 32-43, jun. 2007.

BOTOMÉ, Silvio Paulo.; REBELATTO, José Rubens. **Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. 2. ed. São Paulo: Manole,1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990: Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, p. 18.055, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_14423743.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CIUFFO, Regina Signorelli; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Brazilian Public Health System and medical training: possible dialog? **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 125-40, jan./mar. 2008.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

DIVAINA, Alves Batista. **O ser fisioterapeuta: desenvolvimento profissional e qualidade de vida no trabalho**. Dissertação (Mes-

trado Profissional em Desenvolvimento Regional), Faculdade Alves Faria (ALFA), Goiânia, 2010.

FERRARO, José Luís Schifino. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós) modernidade. **Revista Travessias**, Porto Alegre., v. 3, n. 1, p. 1-16, jul. 2009.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Rev. Adm. Pública.**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, Abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2011.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leocilêa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925_1387.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

HELMAN, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIEBERMAN, Daniel E. **A história do corpo humano: evolução, saúde e doença**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2015.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e aprendizagem: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Monografia (Especialização em Ensino Superior e Docência no Contexto do Semi-Árido) – Departamento de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Organização Panamericana de Saúde (OPAS). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)**. Universidade de São Paulo. São Paulo: Edusp, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRISTA, Rosa; MANOEL, Felismar. Motricidade Humana e Fisioterapia. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, v. 10, n. 10, p. 18 – 33, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657505>. Acesso em: 17 jun. 2019.

RODRIGUES, M.M.; REIS, S.M.A.S. **O ensino superior e a formação de recursos humanos em áreas da saúde**: os desafios e tendências atuais da integração e da interdisciplinaridade. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Magistério Superior do Centro Universitário do Triângulo (UNIT), 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Novas abordagens no campo do currículo. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, p. 73-75, abr./jun. 1993.

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, mar. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000100012>.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da educação básica: o currículo integrado em questão. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais...** 1., 2013. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola**: visão de Pierre Bourdieu. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2008, Paraná. **Anais...** Curitiba: Graduação e Pós-graduação em Educação, 2008.

SILVA-JÚNIOR, Nadson Duarte; GONÇALVES, George; DEMÉTRIO, Franklin. Escolha do itinerário terapêutico diante dos problemas de saúde: considerações socioantropológicas. In: III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., Salvador, **Anais...** Salvador: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti et al. Integrated curriculum for teaching dentistry: new directions for training in the field of healthcare. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, São Paulo, v.16, n. 41, p. 529-42, abr./jun. 2012.

3.4 Entre os Escritos, o Ouvido e o Vivido: Percepção dos Discentes, Docentes, e Preceptores dos Cursos de Medicina Sobre a Formação Médica e a Medicina Contemporânea

*Walney Ramos de Sousa
Patrícia Helena Carvalho Holanda*

Introdução

Penso ser relevante, para melhor circunstanciar este artigo, apresentar o percurso autobiográfico que me levou ao Doutorado em Educação na linha de História e Educação Comparada, na Universidade Federal do Ceará (UFC) e, ao estudo do tema.

Graduei-me em medicina pela UFC, em 1980. Naquela ocasião, o acesso ao ensino superior se dava exclusivamente através de concurso vestibular, não para um curso de graduação específico, mas para duas grandes áreas: Ciências ou Humanas; Medicina estava em Ciências. Desse modo, já iniciava o Curso de Medicina sob o viés tecnológico. Durante o curso, a nós estudantes, era dito nas aulas e nas enfermarias que “médicos não podem se envolver com o sofrimento do doente”, “pacientes são inimigos do médico, não se iludam”, dentre tantas outras máximas do mesmo teor.

Teimei em acreditar que a Medicina é mais que uma ciência, entendendo-a como uma arte que conjuga o saber técnico com a capacidade de ouvir e ler nas entrelinhas o que o outro, por vezes tão diferente de nós, tem a dizer de seus medos, suas aflições, seus queixumes, adoecimentos e, que espera de nós enquanto médicos. Fiz Residência Médica em Clínica Médica, depois em Endocrinologia, seguiu-se o Mestrado em Medicina. O aspecto do que seja a profissão médica, assim como o que fosse o processo de adoecimento não permeava o curso de graduação, nem de pós-graduação. Durante o exercício da minha vida profissional, trabalhei como socorrista em um grande hospital público da cidade do Rio

de Janeiro, ocasião em que conheci o embrutecimento do médico e do estudante de medicina que lá, fazia estágio supervisionado.

Desde o final da década de 1990, *pari passu* à atividade médica profissional, exerço a docência no Curso de Graduação em Medicina, o que me possibilita vivenciar as agruras desses jovens em conjugar biotecnologia e sofrimento humano. Desde 2012 faço parte da coordenação colegiada do Curso de Graduação em Medicina da UNIFESO, Teresópolis-RJ, o que me aproximou das exigências normativas das políticas públicas de Saúde e Educação, assim como do distanciamento do prescrito e do possível de ser oferecido e experimentado, quer por estudantes, professores, e médicos, quer pela sociedade em geral.

Esse contexto me trouxe inquietação, necessitava compreender os porquês e, a partir dessa compreensão, conclamar os atores envolvidos à discussão para uma possível reconstrução. Para tanto, precisava ampliar os meus saberes, alargar minha história de médica e professora de Medicina, o que me trouxe ao doutorado. Era tempo de qualificar as minhas observações e explicações primeiras, totalmente intuitivas, e assim também qualificar a minha escuta junto aos estudantes, professores e preceptores dos cursos de Medicina.

A Formação Médica e a Prática Médica Contemporâneas – o Dilema da Biotecnologia e do Cuidado em Saúde

Atualmente, a Medicina é uma ciência, assim definida como ciência da Saúde, mas que se voltou quase que inteiramente para a doença, desconsiderando o adoecimento, porque esse está relacionado com a integralidade do sujeito e não somente com seu corpo físico.

Não pode ser negado que o avanço biotecnológico é desejado, mas a biotecnologia desgarrada das humanidades não cumpre o papel primeiro do fazer médico que é o cuidado em Saúde, que tem como significado ouvir, respeitar, compreender e tratar as necessidades de Saúde do outro.

A atitude de cuidar não pode ser apenas uma pequena e subordinada tarefa parcelar das práticas de Saúde. Segundo Ayres (2000), é fundamental que se entenda o lugar privilegiado do cuidado nas práticas de Saúde: atitude e espaço de (re) construção de intersubjetividades, de exercício aberto de uma sabedoria prática para a Saúde, apoiada na tecnologia, mas sem deixar resumir-se a ela a intervenção em Saúde.

A Medicina tecnicista, biomédica, que orienta o médico e o estudante de Medicina a se apoiar em meios diagnósticos para evidenciar agravos e doenças, afastou-se do sujeito humano sofredor como uma totalidade viva, conduzindo à percepção que o diagnóstico substitui a atenção e o cuidado.

Esse processo é multicausal, envolvendo as mudanças histórico-sociais que aconteceram e acontecem na dinâmica da história da Humanidade. Mas uma das formas para (re) construir a práxis médica passa por mudanças na formação médica.

A Regulamentação da Formação Médica e os Desafios para o seu Cumprimento

As escolas médicas são regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina (DCN – Medicina), atualizadas pela Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014, vigentes até o momento.

Essas Diretrizes estão organizadas em três eixos estruturantes: Atenção à Saúde; Gestão em Saúde; Educação em Saúde e Educação Continuada, que, no plano teórico, atendem às necessidades para a formação médica.

Entretanto, a despeito da potência teórica dessas DCN, não se alcançou efetiva e amplamente os prepostos. Dentre tantas causas, decerto as questões tensionadas envolvidas na execução dessas políticas públicas no País com orientação neoliberal, despontam como causa primeira.

O Prescrito, o Ouvido e o Vivido

A formação médica se reverte de um longo e complexo processo de construção de competências referentes aos domínios cognitivo (técnico específico), ético e relacional da profissão. Nesse processo, vai reafirmando valores históricos como o da interação com o paciente e sua família/cuidador, que, na contemporaneidade, ganham contornos no discurso da humanização das práticas de Saúde.

A formação médica humanística tem caráter transversal, ocorrendo ao longo da graduação, em diferentes momentos e cenários de ensino e aprendizagem do currículo formal, informal e nas interações das pessoas no ambiente acadêmico – aspecto este que também responde por parte da resistência à formação humanística, uma vez que a cultura institucional na escola médica, em meio a muitas contradições, é ainda predominantemente tecnicista. Estas contradições se fazem notar na convivência de ideologias profissionais divergentes, que ficam evidenciadas no âmbito da academia e dos serviços de saúde.

Mas o que Pensam os Estudantes e Professores de Medicina?

Para a escuta qualificada a essa questão, considerando a abrangência que envolve a temática da formação médica, fizemos o estudo em ambiências que desvelassem a diversidade, ao mesmo tempo que guardassem uma aproximação com a representatividade das escolas médicas do Brasil contemporâneo. Como o tema suscitava o emprego de uma pesquisa qualitativa, adotamos a entrevista semiestruturada com observação participante na qual o pesquisador é também um partícipe, assim escolhemos escolas que guardassem proximidade com a formação e atuação da pesquisadora. Com esses pressupostos, selecionamos:

- (I) A Faculdade de Medicina da UFC (FAMED/UFC), fundada em 1948, reconhecida por sua excelência, e na qual a pesquisadora fez sua graduação e guarda

suas memórias afetivas. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) adota um currículo centrado no estudante, com estrutura modular; abordagem pedagógica empregando a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em alguns módulos; com proposta de inserção nos serviços de Saúde desde o início do curso. Fizemos a visita à FAMED-UFC campus Fortaleza, no segundo semestre letivo de 2015, momento no qual ainda vigia o PPC de 2001.

- (II) A Faculdade de Medicina da UNIFESO (FAMED/UNIFESO), situada na Região Sudeste do Brasil, fundada em 1975, com uma história de protagonismo nos movimentos de transformação na educação médica, e na qual a pesquisadora exerce atividade de docência e gestão. O PPC adota o currículo integrado, abordagem pedagógica empregando a ABP, do 1º ao 4º ano; inserção dos estudantes nos serviços de Saúde desde o início do curso. As entrevistas foram realizadas no segundo período letivo de 2016, quando vigia o PPC de 2014.

Os Estudantes

Considerando a importância de reproduzir a diversidade de tipos de sujeitos existentes, escolhemos estudantes do 1º, 4º e 6º ano, pois esta diversidade localiza o começo, a fase intermediária e a terminalidade do curso.

Nas entrevistas, evidenciamos que os estudantes do 1º e 4º anos se mostravam mais satisfeitos com o curso. Alguns demonstravam preocupação com a desorganização dos serviços de Saúde, percebida a partir da inserção nesses serviços. Já os estudantes do 6º ano mostravam-se mais contidos em suas falas: percebia-se insegurança com a terminalidade do curso e o receio de não estarem adequadamente preparados para o exercício profissional. Sobre a

pergunta “Como é ser estudante de medicina?”, responderam mais com base no modo como viam o coletivo sem nele se incluírem. Nenhum fez uma narrativa autobiográfica. Compreendemos que a autoidentidade de cada um não se referenciava na imagem de grupo que coletivamente constituíam, corroborando um aspecto típico das subjetividades contemporâneas.

Percebemos uma marcada diferença do ser estudante no início do curso e ao longo da graduação:

Não sei se é uma característica do curso de Medicina, mas até o 4º ano você é um; depois que começa o internato, você é outro. No início, você é só um estudante; no internato você começa a ser médico. É muita responsabilidade. Engraçado que mudamos até o jeito de vestir e ser – abandonamos o boné, a mochila, mantemos a barba feita, falamos mais baixo e procuramos não usar gírias; estudamos não para as provas, mas para entender o que o nosso paciente tem e o que é melhor para ele. (estudante do 6º ano).

Das características descritas pelos estudantes sobre eles mesmos, mostraram-se como mais reveladoras: a competitividade, a superficialidade e o individualismo.

Eu vejo que aqui é cada um por si. Às vezes, um colega se aproxima mais, só por interesse imediato, meio que “usa” as pessoas. Mas, a gente encontra pessoas legais e com essas trata de fazer amizade. (estudante do 4º ano).

Quando cheguei aqui, isso me assustou muito. Agora, no final do curso, vejo que só fiz um amigo. As relações são instrumentais. Aqui, no Diretório, eu acolho os meninos, mas fica por aqui. Isso dificulta até para reivindicações coletivas. (estudante 6º ano).

Estou rodando na Pediatria, me corta o coração ver criança sofrendo. Uma criança que era do “meu leito” morreu, eu me emocionei e um colega ficou zoando porque eu estava chorando. O professor me disse: vai aprendendo, isso vai acontecer outras vezes.... (estudante 6º ano).

Os Professores

Os professores selecionados tinham mais de dez anos de graduação em Medicina, atuavam como professores, preceptores e médicos preceptores de serviço. Uma vez que os preceptores exercem o ofício de professor, doravante passaremos a nos referir a todos como professores. Entrevistamos doze professores com área de atuação em clínica médica, clínica cirúrgica, urgência e emergência.

Todos os professores entrevistados disseram gostar da atividade de ensino, mas com diferentes visões e propósitos quanto a ser professor:

Eu gosto muito do contato com os alunos e com os médicos-residentes; gosto de acompanhar o crescimento deles, de saber notícias deles após alguns poucos anos. Além disso, eles nos trazem perguntas e a gente se sente obrigado a estudar, é uma relação de troca, de alguém que conhece um pouco mais, mas que também está aprendendo. (professor de clínica cirúrgica).

Eu gosto muito de dar aula! Sinto-me num palco. Coloco o microfone e me transformo. Preparo-me para as aulas, estudo muito, procuro trazer as últimas publicações sobre o tema e transmito aos estudantes. (professor de clínica médica).

Eu, particularmente, sempre gostei de ensinar. O grande problema é que isso demanda tempo para estudar e preparar uma boa aula. Mas, isso não traz projeção, a não ser perante aos estudantes. Outro aspecto é de ordem pragmática: em uma cirurgia privada, mesmo de pequeno porte, ganho o equivalente ao meu salário aqui na universidade. (professor de clínica cirúrgica).

Das características do coletivo sob o olhar dos professores, mostraram-se como mais contundentes: a competitividade, a desconfiança e a disputa de poder:

Penso que, aqui no hospital, a maioria tem o mesmo perfil: trabalha muito, ganha pouco, mas gosta do que faz e sente-se feliz assim. Entretanto, quem aparece é uma minoria que quer poder, impor condutas, sobressair à custa do trabalho alheio. (professor de clínica médica).

Tem colegas que, saindo daqui, se transformam. Tiram o jaleco e colocam a gravata, pegam sua caneta Mont Blanc, colocam um sorriso, e vão brilhar na clínica privada. O que mais me incomoda é que tratam de forma diferente os pacientes do público e do privado. (professor de clínica médica).

Essas características do coletivo, observadas tanto nas falas dos estudantes como na dos professores, podem explicar a pouca disponibilidade das pessoas para a intersubjetividade, levando ao individualismo, isolamento e sentimento ou comportamento de solidão.

Dentre os diversos modelos de apreensão do “real/ narrado/ observado” e de técnicas de análises embasadas em diferentes linhas de pensamento que permitem o tratamento dos dados, escolhemos a produção de conhecimento em um processo hermenêutico, aqui compreendido como busca de compreensão e interpretação dos fenômenos (transformados em objetos de estudo sistematizados) por meio da comunicação humana (GADAMER, 1993).

A verdade é produzida no decorrer da experiência dialógica, na relação entre o intérprete e o que ele procura entender, na forma de um juízo válido sobre um recorte de realidade. O estatuto da verdade dado ao conhecimento se dá pelo alcance a um sentido pertinente. E será a verdade possível, restrita à circunstância e condição do estudo e provisória, como qualquer verdade científica, conforme evidenciam Rios & Schraiber (2012).

Para nos aproximarmos do encontro pedagógico, sob o viés técnico-metodológico, construímos núcleos temáticos que nos permitiram produzir e interpretar dados empíricos relativos a diversas situações e contextos das narrativas e da observação participante, dando concretude e particularidade aos temas abs-

tratamento delineados. São eles: o constructo de si e do outro, o cuidado e a tecnologia.

Núcleo Temático – Constructo de Si e do Outro

Giddens (2002) diz que vivemos um tempo no qual predomina a cultura voltada para projetos reflexivos do eu, que resultam em narrativas biográficas em constante construção e reconstrução. Um processo com interesse do indivíduo sobre si mesmo, sendo essa contínua produção da autoidentidade o principal modo de subjetivação da contemporaneidade. Para Augé (2005), nos tempos atuais da hipertrofia e deformação do eu, tornou-se frequente colocar a singularidade como referência. A individualização das referências reivindica poder absoluto ao interesse particular e à consciência individual descolada do coletivo.

Tais subjetividades se expressam no interior das escolas médicas imiscuídas aos aspectos mais particulares de sua tradição e prática. Mas, ainda assim, com assento nas principais características dos tempos atuais.

O eu-médico idealizado e o vivido

Na Clínica Médica, eram recorrentes entre os professores representações do “médico de verdade”, ou do “médico ideal”, como um sujeito inteligente, que acerta todos os diagnósticos, que salva, que cura. Um lutador, um quase herói. As histórias que povoam esse imaginário coletivo são as batalhas ganhas, como revelado no relato de uma professora ao contar um desses casos:

Eu estava na fila de uma agência bancária quando um homem caiu ao chão. Eu corri para socorrê-lo, já dizendo que era médica. Era uma insuficiência respiratória aguda; me vali da tampa de uma caneta Bic e fiz uma traqueostomia! Deu certo. Vejam, meninos, somos médicos o tempo todo! (professora de clínica médica).

O que nos chamou a atenção nessa fala é que, tanto nas imagens que constroem a figura do bom e do mau médico, ele é

sempre uma pessoa que incide sobre uma realidade interferindo, mudando destinos. Não um sujeito que auxilia, alivia ou conso-la. O cuidar, como agir compartilhado e interativo com o outro (AYRES, 2005, 2009), tem pouco apelo:

O que me preocupa é que o médico, atualmente, trata do doente mais para sua própria satisfação. Eu fiz o diagnóstico, eu tratei... O meu ego ficou cheio! Ele não se identifica como cuidador, tem até aversão a essa postura (professor de clínica médica).

O bom médico é um cara... É uma frase que está na introdução da 14ª edição do Harrison's International Medicine desde a sua 1ª edição "[...] Pacto, simpatia e compreensão são qualidades esperadas do médico, dado que o paciente não é uma mera coleção de sintomas, sinais, funções desarranjadas e emoções perturbadas. O paciente é um ser humano com medos e esperanças, procurando alívio, ajuda e tranquilização [...]" e, veja, esse livro é o preconizado por todas as escolas médicas do Ocidente. Não é bonito? Isso é o médico... (professor de clínica).

Na visão desses professores, ser médico é atender pacientes no sentido mais amplo da relação médico-paciente, cerne da atuação médica:

Então, uma das minhas grandes paixões é atender doente. Apesar de cansar, dá prazer. Médico é quem cuida e, para cuidar, você tem que olhar no olho do paciente e entender o que ele está sentindo, o que ele está passando, para você tentar ajudar. Hipócrates falava que você tinha que sentir a alma do doente. (professor de clínica médica).

Na Clínica Cirúrgica, o médico idealizado está bem mais próximo do vivido. É o médico bem-sucedido nos moldes do que se considera sucesso na sociedade contemporânea.

Outro conflito entre a condição ideal de ser médico e a situação real está a pressão tecnológica como elemento axial da prática médica, deslocando os aspectos interativos da profissão para um lugar periférico:

Veja bem, tem uma visão ideal de ser médico e tem a visão real. Eu acho que a visão ideal do médico, e de muitos que buscam a Medicina inicialmente, é aquela do médico como detentor de um conhecimento para ajudar, amparar momentos difíceis, para resolver problemas quando uma pessoa está mal em vários aspectos do seu viver. Agora, tem o lado prático, que atualmente vejo com muita preocupação. A Medicina tem se tornado um bem de consumo dentro de uma economia de mercado que leva ao enfraquecimento do lado humano da Medicina. Até para os nossos alunos que estamos formando médicos, eu me preocupo, porque cada vez mais a gente assiste à exposição de situações de trabalho que valorizam menos a relação médico-paciente e mais os aspectos tecnológicos. (professor de clínica cirúrgica).

Na Urgência e Emergência, o médico idealizado está bem distante do vivido. O socorrista é o médico do primeiro contato em situações limites e, de sua conduta, do seu fazer, vai depender o prognóstico, muitas vezes a vida de uma pessoa. Outra característica é a brevidade do encontro clínico, que muitas vezes não se configura como tal, posto que, muitas das vezes, o paciente não está em condições de estabelecer nenhum diálogo:

Eu gosto muito de trabalhar com urgência e emergência; é gratificante receber uma pessoa em situação crítica de saúde e conseguir restabelecê-la. Na nossa atividade a relação médico-paciente não se estabelece como nas demais especialidades: se estabelece muito mais com os familiares. Não é raro que, passado alguns meses, a pessoa que atendemos retorne para nos agradecer. Isso é muito bom (professor de urgência e emergência).

Para o socorrista, ser médico é uma experiência de confronto com a morte:

A morte é o maior desafio que o socorrista tem. Nunca me acostumei com ela (em termos médicos, não em termos filosóficos, como uma sequência natural da vida). Em termos médicos, nunca aceitei a morte e também nunca criei cicatriz psico-

lógica. Eu sofro com cada paciente que venha a falecer. Isso eu não aprendi a superar (professor de urgência e emergência).

Entre os estudantes, percebemos que as ideias sobre o que seria o bom médico oscilam entre o que constituiria o médico ideal em contraposição a um ideal de médico mais realista, menos fantástico. O eu-médico idealizado seria aquele que salva, que seria ou faria grande diferença na sociedade e teria notoriedade por isso. Visão que vai se esvaindo ao longo da sua formação:

Eu tinha uma visão mais romântica de ser médico, essa coisa de bombeiros: “Eu vou salvar vidas”. Mas, depois, acho que quando você entra na faculdade entende como uma profissão. Tem época em que acho que quero trabalhar em horário comercial e ter uma vida razoavelmente estável. Assim, eu não queria me comprometer muito com a profissão. Porque acho que a Medicina te exige isso. Tem que tomar essa decisão do quanto você quer se comprometer com a profissão e com as pessoas que você vai atender com seu conhecimento. E isso mudou muito durante a faculdade (estudante do 6º ano).

Acerca do custo emocional da Medicina e suas consequências, os estudantes comentaram:

Eu acho que, às vezes, como médico, você começa a ficar meio cruel, na medida em que você fica mais duro em algumas situações que você tem que ser mais frio, manter uma certa distância. Toda hora você está no limite da vida, no limite da dor, do sofrimento, das perguntas. Quantas vezes você é questionado sobre uma coisa que não sabe? Eu me lembro de um paciente que acompanhei com uma doença neurológica rara. Ele me perguntava: eu vou voltar a andar? Quem vai responder isso, se não sabemos? Então, eu vim com uma ideia do que era Medicina que na verdade não correspondeu muito à realidade. (estudante do 6º ano).

Depressão e ansiedade! Isso mesmo. Meu amigo se identificou com uma situação que ele não conseguia lidar e precisou de um apoio para continuar. Tudo bem, isso acontece muito na faculdade de Medicina. (estudante do 6º ano).

O outro fica na condição de coisa, quando na inter-relação apenas um dos envolvidos atua como sujeito, prevalecendo apenas a sua subjetividade em desconsideração à do outro, ainda que com as melhores intenções.

No modelo de ensino que nos retorna às telas do século XIX, o grupo de alunos e seu mestre em volta do leito discutem o caso de uma maneira que transforma o doente em objeto de estudo e intervenção.

De onde vem? Da antiga cátedra. É uma cultura medieval. Quer dizer, o paciente é objeto do ensino e literalmente esta afirmação: é o objeto do estudo, mas objeto, coisa, portanto. Aí, pouco importa o paciente, importa o que eu posso tirar do meu ensino com ele. Isso ainda hoje é real. (professor de clínica).

A linguagem também revela a redução da posição de sujeito dos pacientes. A expressão “dono” do paciente, por exemplo, é bastante utilizada no lugar da palavra “responsável”, que seria o termo da linguagem que melhor evidenciaria a relação médico-paciente, e não a “posse” do outro.

O estudante também é o outro coisificado, quando colocado no lugar de quem não sabe e deve fazer da forma que o professor mandar. Ainda que durante o internato o estudante tenha mais autonomia sobre o seu aprendizado, observamos que nas discussões ele é passivo e acaba funcionando como aquele que permite ao professor espaço para exibir o seu saber.

Para os alunos, a coisificação das pessoas é uma experiência constrangedora.

Desde o início da faculdade, somando todos os cenários do curso, a ginecologia foi a pior experiência. Tem professor que não tem nenhum pudor, deixa a paciente constrangida, daí você fica constrangido. A paciente está constrangida ali. Cinco “moleques” tocando uma paciente e discutindo na frente dela. Complicado, não é fácil, tenha certeza disso. (estudante do 6º ano).

Núcleo Temático – Tecnologia

Nos diferentes cenários observados, pudemos perceber, na prática clínica, o exercício do modelo biomédico na atenção à saúde e circunstâncias em que revela suas “insuficiências”, que, em realidade, se apresentam como limites da prática médica atual, quais sejam, os limites das transformações que este saber pode operar, em razão do tipo de aproximação praticada relativamente ao adoecimento.

Algumas características do modelo biomédico presente no ato médico cotidiano destacam-se devido aos efeitos que determinam nas tessituras da intersubjetividade: A visão centrada na doença – a prática clínica e o ensino médico aparecem fortemente voltados à visão centrada na doença ou na sua investigação. A elaboração do raciocínio faz-se focada na conjugação dos dados biomédicos que vão compor um constructo de doença que se apresenta como uma “entidade” quase “independente do doente”. A fragmentação – o saber médico, construído através de recortes e aprofundamento conexo à especialização, tornou-se complexo e fragmentado. A linguagem – o discurso médico, mais do que uma forma específica de linguagem que identifica e segrega um grupo específico, retira da comunicação termos que, na linguagem, evocariam emoções, imagens, coloridos vivenciais, agindo como um escudo contra aproximações do viver e sentir comum. A alienação – a tecnologia fascina médicos e pacientes, partícipes de um mesmo mundo no qual a tecnologia define estilos do viver. Associados à voracidade consumista e aos excessos que esse modo de funcionamento social determina, a prática médica se tornaria, ela mesma, um efeito colateral da Medicina tecnológica:

Hoje em dia, tem doente que chega e não aceita a ideia de que um diagnóstico pode ser feito sem lançar mão de exames. O complexo médico-industrial-midiático faz a cabeça das pessoas no sentido de: consuma Medicina, Medicina é bom. A Medicina, hoje, está recheada das tecnologias e cada região do corpo pode ser invadida, devassada. Todos os problemas podem ser detectados precocemente e você vai poder se livrar

de todos eles. Isso é martelado, dia e noite, pelos meios de comunicação de massa. Pede-se um exame desnecessário, aí surge uma imagem suspeita. Como as relações de confiança são frágeis, funda-se por intervir cirurgicamente e alcançar a imagem, que, como esperado, não justificava o ato cirúrgico. (professor de clínica cirúrgica).

Núcleo Temático – Cuidado

Para Habermas (1985), na Modernidade, haveria o predomínio da racionalidade instrumental – ruptura na dimensão ética das interações que, no extremo, produz a coisificação e mediação dos indivíduos. Refletidas na cultura médica, Schraiber (2008) e Ayres (2004) denotam essas características em concepções terapêuticas que consideram apenas o tratamento orgânico, em relações médico-pacientes em que o encontro clínico pareceria mais um “desencontro” que uma interação:

Outro dia, atendi um rapaz que é trabalhador rural. O cara todo o dia vai trabalhar andando 5 quilômetros e volta andando 5 quilômetros. Aí ele foi a um colega médico especialista que lhe disse: o senhor precisa fazer mais exercício, caminhar pelo menos 1 hora por dia. Quer dizer, desconhecer o outro que está do outro lado é não o escutar. (professor de Clínica).

Aqui, não temos falta de insumos, mas não temos leitos suficientes; então, não conseguimos resolutividade. Os pacientes ficam aguardando vaga, o que acaba lotando o serviço. Os estudantes, no primeiro momento, se assustam, mas logo entram na rotina. As relações aqui são curtas, não se estabelece vínculos e eu própria me defendo, não me envolvo muito (professora de Urgência e Emergência).

Considerações Finais

A humanização, como valor, aponta para a dimensão em que o cuidar da saúde implica reiterados encontros entre suje-

tividades socialmente conformadas, os quais vão, progressiva e simultaneamente, esclarecendo e (re) construindo não apenas as necessidades de saúde, mas aquilo mesmo que se entende ser a boa vida e o modo moralmente aceitável de buscá-la (AYRES, 2004). Quanto mais formos capazes de identificar e trabalhar esses aspectos, tanto mais seremos capazes de reconstruí-los.

Então, talvez trabalhar com a Medicina Baseada em Narrativa possa ser um trilhar para a construção da humanização na formação médica.

A *Narrative Based Medicine* ou, como preferem os autores britânicos, *Narrative Medicine*, ou, na tradução para o português, *Medicina Baseada em Narrativa* (MBN), foi concebida, entre outros, por Rita Charon no final dos anos 90 do século passado. É uma metodologia que defende que a prática médica centrada no doente devendo incluir a competência de interpretar “stories of illness”, a fim de melhor atender à experiência pessoal da doença. Sustentada nos trabalhos de Paul Ricoeur (1994 e 2012), que evidenciaram as raízes narrativas da construção da identidade, a MBN reconhece a natureza intersubjetiva da relação terapêutica e reclama a relevância do conhecimento narrativo para o diagnóstico, o processo terapêutico, a educação de doentes e profissionais de Saúde.

No entanto, apesar da percepção da potência da MBN, resta ainda desvelar o modo como operar a integração entre a narrativa do adoecimento, a tecnociência e os contextos e modelos assistenciais.

Concluimos, assim, que a formação médica está sendo questionada e revista, com vistas ao seu aprimoramento pedagógico e profissional. No cerne desse questionamento, está a compreensão de que o ato do cuidar em Saúde é, pois, uma relação intersubjetiva que, além do saber profissional e das tecnologias necessárias, abre espaço para negociação e inclusão dos saberes, dos desejos e das necessidades do outro.

Referências Bibliográficas

AYRES, J.R.C.M. Cuidado: tecnologia ou sabedoria prática? **Interface Comunicação. Saúde. Educ.**, v. 3, n. 2, 2000.

_____. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 3, p. 16-29, 2004.

_____. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, n.3, p. 549-560, 2005.

_____. **Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC – IMS/UERJ – ABRASCO, 2009.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Editora Papiрус, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Resolução CNE/ CES Nº. 116/ 2014, Brasília, 5 de junho de 2014.

CHARON R. Narrative and medicine. **N. Engl. J. Med.**, v. 350, n. 9, 2004, p. 862-4.

GADAMER, Hans-Georg. **O Mistério da Saúde: o cuidado da Saúde e Arte da Medicina**. Fortaleza: Edições 70,1993.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Editor, 2002.

HABERMAS J. **Ciência, técnica como ideologia**. São Paulo: [s.n.], 1985. (Coleção Os pensadores.).

RICOUER, P. **Tempo e narrativa (Tomo1)**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papiрус, 1994.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François. Campinas, SP: Ed UNICAMP, 2012.

RIOS, I. C; SCHRAIBER, L. B. **Humanização e humanidades em medicina**: a formação médica na cultura contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

SCHRAIBER, L. B. **O médico e suas interações**: a crise dos vínculos de confiança. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

CAPÍTULO 4

**Formação Docente, Educação Feminina
e Sexualidade em Discursos e Práticas**

4.1 Formação de Professores no Cariri Cearense: Influências, Referências e Fontes de Pesquisa

Tania Maria Rodrigues Lopes

Introdução

Ao ler estas folhas, entramos no tempo. Um tempo que se reconstitui [...] Folhas da vida como episódios que, ao serem visitados, se desenrolam no dia-a-dia de cada um, trazendo à tona suas verdades, as verdades de um tempo que não estivemos lá, apenas revisitamos pedindo licença para entrar na história lendo cada página. Nossas pegadas ficaram depositadas nestas folhas, para contar, para outros, nossas histórias. (ALVES, 1989)

Este estudo é resultante de pesquisa desenvolvida durante o Doutorado em Educação, que envolveu a questão do movimento de interiorização de instituições escolares destinadas à formação de professores no Cariri Cearense. Objetivou esclarecer os fundamentos políticos e pedagógicos que inspiraram as primeiras experiências naquela Região. No início do século XX, a formação de professores estava concentrada na Capital do Estado, Fortaleza, onde as “moças de famílias” com condições econômicas favoráveis se deslocavam, das distantes cidades do interior, para cursar aquela que era uma das mais “belas profissões para mulheres” para se tornarem as moças prestigiadas da sociedade das pequenas e médias cidades do Ceará.

Assim, como acontecia em todo o País, havia um movimento articulado envolvendo a Igreja e o Estado para assegurar a criação de instituições educativas destinadas a formar professores no contexto de amplas mudanças econômicas e sociais que fermentavam a construção nacional. Esse período, primeiras décadas do século XX, revelou como uma de suas principais marcas na

organização da educação nacional a transplantação de modelos e referenciais educacionais de nações desenvolvidas. De acordo com Saviani (2008, *prefácio*):

As escolas se configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, destinadas a prover a instrução de toda a população, [...] surge a necessidade de assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí, a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores.

Essa constituição histórica registra ocorrência de lutas e disputas ideológicas, avanços e recuos, fracassos, bem como articulações e influências internacionais. Todavia, às ações planejadas estavam articuladas a estruturação de um Brasil moderno que buscava a inserção nas sendas do desenvolvimento, as quais não comportavam improvisações pedagógicas, nem manutenção e/ou ampliação dos indicadores de analfabetismo registrados nos censos educacionais, assim como a urgente qualificação dos mestres.

A literatura explorada evidenciou a organização de instituições escolares para formar professores nos grandes centros urbanos, sobretudo nas capitais dos Estados. Diante desse fato, o interesse da pesquisa foi identificar e esclarecer o movimento que marcou a criação de escolas no Cariri cearense, observando as seguintes questões: qual a importância das instituições escolares para formar professores no Cariri cearense? Que referências e modelos foram aplicados às práticas desenvolvidas naquela região? Como os dados foram coletados?

A tese foi produzida com base em estudos e reflexões de historiadores e pesquisadores da história da educação, estrangeiros e brasileiros, em âmbito nacional e regional, destacando-se Magalhães (2005), Nóvoa (1995), Saviani (2008), dentre outros. Objetivando compreender a importância das escolas normais e a formação de professores, destacamos as contribuições de estudos

desenvolvidos por Villela (2008), Manoel (2011), Nóvoa (1992, 1995, 2008), Meyer (2000), Saviani (2008), Romanelli (1985), Almeida (2007), Nagle (2001), Monarcha (2009), Boto (1996), Calvalcante (2000, 2009, 2011), Miguel *et al.* (2011), Sousa (1955), Castelo (1970), dentre outros estudos.

Para facilitar a compreensão do leitor, o texto está organizado com uma introdução, uma sessão que coloca em discussão referências e modelos incorporados e desenvolvidos pelas instituições criadas no Brasil; na sequência, breve contextualização sobre as instituições escolares no Cariri cearense: uma história reconstituída, continuando com uma discussão sobre pesquisa e fontes; por último, as considerações finais.

Referências e Modelos Aplicados à Formação de Professores no Brasil

A história das Escolas Normais no Brasil envolve continuidades e rupturas, conforme registros de criação, fechamentos de portas e recriação, entre a segunda metade do século XIX, sob o Império, e o século XX republicano. Esse quadro reflete que até a sua consolidação enquanto política de Estado, tais instituições passaram por períodos de ajuste e espera, enquanto a própria sociedade nacional ia sendo formada.

A normatização e regularização do ensino nas escolas normais como espaços de referência para o magistério foi, também, condição essencial para qualificar o ensino público em todo o território nacional e contribuir tanto para a organização do ensino primário, quanto para a profissionalização docente. Na concepção de Nóvoa (1992, p. 16):

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas é também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário.

Os formatos de organização compreendidos entre o século XIX e princípio do século XX evidenciaram que o Estado republicano exerceu mais controle sobre as suas instituições educativas, adaptando-as ao planejamento e racionalidade técnica, em articulação com os princípios de criação e organização dos sistemas nacionais de ensino em diferentes países ocidentais. Essa tendência, que alcançou também o Brasil, orientou as primeiras diretrizes, tomadas de empréstimo de modelos e práticas, que transitavam da Europa e dos Estados Unidos, como referências para os países em processo de organização política e administrativa, pois a “ambição republicana de ‘formar um homem novo’ concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo.” (NÓVOA, 1992, p. 17).

O marco regulatório e as primeiras orientações curriculares mostraram uma tentativa de substituição de um modelo “artesanal” de formação de professores, baseado na tradição e imitação, características da cultura pragmática, pelo modelo “profissional” (NÓVOA, 1992). Na concepção deste autor, as tentativas de normatização e institucionalização desta formação teriam, como pressuposto, a ampliação do domínio teórico e de métodos específicos, assim como a aquisição de um *ethos* condizente com a profissão.

De acordo com Villela (2008, p. 29):

para a conquista do reconhecimento do ofício, foi fundamental o surgimento das escolas normais, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional.

Nóvoa (1992, p. 16) aponta que:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Evidências teóricas indicaram que durante o primeiro e o segundo período da república, Estado e Igreja mantinham diálogos centrados nos mesmos interesses, por perceberem na religião um instrumento eficaz para “edificar regras e valores, ditar hábitos e costumes, normatizar corpos e esculpir mentes.” (ALMEIDA, 2007, p. 15).

A educação, segundo essa concepção, circunscrita tanto no ideário do Estado, como nas projeções da Igreja Católica, representava uma ferramenta por meio da qual seriam transmitidos valores e disputas ideológicas de uma época, condição essencial para inculcação moral e normatização de comportamentos, bem do interesse destes segmentos.

A história glamourosa das primeiras experiências assinala que várias escolas normais criadas estavam vinculadas a estruturas privadas de ensino, sobretudo as ordens e/ou congregações religiosas, sob a orientação preponderante do ideário católico. No entanto, já estavam presentes no território brasileiro as ordens protestantes, com suas respectivas estruturas educacionais. Nas escolas privadas, era o próprio professor que assumia o ônus da formação para assegurar seu espaço profissional nos sistemas de instrução. Esse detalhe revela a ausência do Estado no sentido de promover a profissionalização docente observando o marco regulatório existente.

A literatura revelou que, naquele período marcado por incertezas, havia indefinição de orçamentos para garantir o funcionamento das escolas normais e a efetivação dos cursos destinados à formação de professores. A sociedade brasileira, em tais moldes, reorganizava-se transitando entre interesses e valores diversos. A dificuldade dos governos, quanto à definição de políticas públicas objetivando o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade das instituições escolares, repercutiu tanto no trabalho dos professores quanto nos resultados dos estudantes.

Era responsabilidade dos poderes públicos assumir a tarefa da instrução por meio da criação, financiamento e monitoramento de escolas, pois a instituição escolar passou a ser considerada,

na sociedade ocidental e, conseqüentemente, no Brasil, a forma legítima de educar as futuras gerações. Esse Brasil em construção reivindicava um novo professor, que deveria reunir as condições teóricas e metodológicas para assumir a nobre missão de preparar cidadãos para a convivência social e laboral, assim como para tomarem parte nas decisões políticas e econômicas em benefício da organização de um novo modelo social.

Instituições Escolares no Ceará e no Cariri Cearense: Breve História

Na história da educação, do ponto de vista sociológico, Magalhães (2005, p. 14) afirma que a instituição escolar aparece como “principal suporte”, pelo “conjunto organizado de práticas e ritos, exercitadas por sujeitos qualificados em espaços e tempos determinados”, materializadas em “contratos societários ou individuais”, bem como produz uma “cultura profissional docente normalmente interligadas com espaço de difusão das tecnologias de formação/(in)formação”.

Para este autor, a história da educação constituída como um discurso do passado revela que as instituições escolares traduzem

toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social. (MAGALHÃES, 2005, p. 15).

O referido autor (2005, p. 98) ressalta que

na vida das sociedades, as instituições e os profissionais que nela atuam, são parte integrante da tomada de decisões e das reflexões sobre o presente ou o futuro, como fator de identidade.

Segundo Nóvoa (1995, p. 15) “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional

onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”.

No cenário nacional um movimento organizado, orientado por reformas educacionais em vários estados definiu estruturas pedagógicas para formar professores, objetivando qualificar a educação pública. Estudos desenvolvidos por pesquisadores que se debruçaram sobre fatos históricos do Cariri cearense, destacando-se Araújo (2006) e Barros (2011); Nogueira (2008), Silva (2010) e Varela (2012), nos ajudaram a compreender o movimento inicial de implantação das primeiras escolas nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte, em sintonia com os acontecimentos em nível nacional.

Esses estudos revelaram que havia uma trajetória de ideias e de projetos sobre um trabalho educativo, que disseminou uma tradição da cultura educacional europeia, quanto à formação de professores, por meio da incorporação de orientação pedagógica disseminada por duas importantes instituições escolares, responsáveis pela formação do magistério cearense: o Colégio Imaculada Conceição (CIC) e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC).

A estrutura educacional no Ceará, no começo do século XX, era considerada precária por estar resumida ao Liceu do Ceará (na capital); o Seminário da Prainha (em Fortaleza); o Seminário do Crato (a 600 quilômetros da capital); o Colégio Imaculada Conceição (para meninas, também na capital); a Escola Normal (na Capital); a Escola de Aprendizes Marinheiros (na capital); 335 cadeiras de ensino primário, na capital e distribuídas de forma irregular por todo o interior do Estado (SOUSA, 1955).

A lista de instituições apresentada, no entanto, mostra iniciativas importantes de ordenamento escolar, considerando que o Liceu e a Escola Normal formavam professores, assim como aquelas ligadas à Igreja – caso do Seminário e do ensino militar. No ensino primário, indica a existência de escolas esparsas, mas que constituíram um embrião do que viria a ser, no século XX, a sua rede escolar, fortalecida nas décadas de 1920/1930.

Objetivando a preparação de professores para as escolas primárias e elementares, matriz educacional praticada no Ceará, segundo dados oficiais, havia em Fortaleza, três instituições em funcionamento até 1923, ano da criação do Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ) na cidade do Crato, a Escola Normal do Ceará (ENC)⁶², o Colégio Imaculada Conceição (CIC) e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (CNSSC). Sobre o assunto, encontramos dados de estudos indicando que estas instituições, guardavam algumas semelhanças e diferenças, em relação aos saberes e práticas desenvolvidas, em outras unidades federativas.

A pesquisa revelou a concentração dessas instituições formadoras na capital, Fortaleza e apontou que as práticas pedagógicas e orientações administrativas do CIC e do CNSSC influenciaram as experiências no Cariri cearense. Nesse sentido, localizamos documentos relacionados às rotinas pedagógicas, os quais indicam aproximação dos formatos pedagógicos que inspiraram e/ou fundamentaram as experiências vivenciadas, possivelmente incorporadas e transplantadas em razão das práticas de formação vivenciadas por suas diretoras, Madre Ana Couto, CSTJ, e a professora Amália Xavier, ENRJN, como parte do aprendizado de suas vivências formativas no CNSSC.

62 Desde a sua fundação, a Escola Normal obteve, seguidamente, várias denominações, entre estas: Escola Normal (1884-1823), Escola Normal de Fortaleza (1924-1925), Escola Normal Pedro II (1925-1938), Escola Normal Justiniano de Serpa (1938-1947), Instituto de Educação do Ceará (1947-1952), Instituto de Educação Justiniano de Serpa (1952-1960), Instituto de Educação Justiniano de Serpa – Centro Educacional (1960-1961), Centro Educacional do Ceará (1961-1966). Com a Lei nº 8.559, de 19 de agosto de 1966, a escola passou a ser chamada de Instituto de Educação do Ceará, denominação que perdura até os dias atuais (GUERREIRO, 2004). A Escola Normal abrigava duas instituições anexas: a Escola Complementar e a Escola-Modelo. A Escola Complementar tinha a função de receber os alunos das escolas reunidas ou dos grupos escolares¹² que, interessados em ingressar no magistério primário, preparavam-se durante dois anos para prestar o exame de admissão, podendo ingressar assim na Escola Normal. A Escola-Modelo, por sua vez, era um grupo escolar que servia como escola de aplicação para os futuros professores (NOGUEIRA, 2001).

Além de uma abordagem ideológica centrada no dogmatismo religioso, observada no currículo do CIC e do CNSSC, a Escola Normal Pedro II, considerada a escola oficial do Governo do Ceará teve orientações curriculares baseadas em Escolas Normais francesas e dos EUA. Documentos evidenciaram que a exigência na execução do processo formativo e, conseqüentemente, no exercício profissional, era que os professores dominassem conteúdos que deveriam transmitir às crianças, secundarizando uma preparação qualificada quanto ao aspecto didático-pedagógico.

A interiorização da formação de professores, por meio das duas instituições criadas, respectivamente, em Crato e Juazeiro do Norte mostram que as duas cidades tiveram experiências bem diversas, no que se refere à educação escolar e formação feminina. No Crato, em 1923, D. Quintino criou o primeiro colégio fora da Capital, o Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ), para instruir mulheres e formar professoras, observando o marco regulatório em vigor. Mais tarde, em 1934, lideranças políticas apoiadas pelo Padre Cícero fundavam, em Juazeiro do Norte, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJN, pioneira na formação de professores para escolas rurais no Brasil.

A instrução e formação da mulher representavam também, por parte do Estado e, nos limites estabelecidos pela Igreja, ações promotoras do desenvolvimento social das médias e pequenas cidades. Com muitas limitações, cerceamentos e tentativas de controle sobre “corpos e mentes”, o objetivo maior daquele modelo de educação era preparar as mulheres para o serviço doméstico, os cuidados com a família – marido e filhos, “como companhia agradável e educada para os salões da alta sociedade local.” (ALMEIDA, 2013, p. 30).

Reconstituindo a História das Instituições do Cariri Cearense: Pesquisa e Dados

O recuo que se faz no tempo é para compreender as políticas direcionadas para atender às demandas e necessidades relativas à

oferta de educação para mulheres e homens, das zonas urbanas e rurais, ao longo da história educacional do País. Nesse recuo, nos deparamos com relatos diversos, registrados em livros, periódicos, documentados em arquivos e/ou acervos oficiais ou pessoais, na memória compartilhada entre gerações, permeadas por ideias e ideais, modelos, concepções e ritos, que atravessaram fronteiras de terras próximas e distantes.

O estudo objetivou entender, especificamente, os processos educacionais correspondentes ao período compreendido entre 1920-1960, com atenção especial para os processos de formação de professoras no Cariri cearense, marco inicial da interiorização da profissionalização do magistério no Ceará. Assim, buscou-se articular alguns aspectos da história da educação no Ceará as primeiras experiências de formação de professoras, com centralidade para a Região do Cariri cearense.

Seja por abordagem qualitativa ou quantitativa, as pesquisas produzem algumas inquietações, dúvidas, evidências em forma de respostas, que o presente nem sempre consegue esclarecer, logo, remete fazer, por procedimentos específicos, um retorno ao passado. O recuo ao passado se deu pela utilização consorciada dos documentos, enquanto memórias impressas, que legitimam a ação institucional e as memórias narradas de dezesseis mulheres, ex-alunas das duas instituições, como recurso de dar voz aos protagonistas, no sentido de preservar os significados da história de um tempo e de suas instituições.

Assim, as ideias e práticas pedagógicas aplicadas aos processos formativos de que participaram estas mulheres na condição de ex-alunas foram registradas em forma de narrativas orais, narrativas estas que representam uma fonte rica de revelação e reflexão sobre as ações que permearam a profissionalização do magistério caririense. Estas narrativas revelam ainda os sonhos, as relações e práticas, as repercussões da experiência sobre as realidades sociais das duas cidades.

A pesquisa bibliográfica relacionada com a investigação qualitativa possibilitou identificar estudos sobre algumas experiências sociais e educacionais em solo cariense, contidos em dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da UFC, UECE e de outras instituições.

Considerações Finais

Para Le Goff (2003, p. 13), “o interesse no passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente”, entretanto, torna-se necessário observar a dinamicidade dessa relação, de forma a compreender os significados e dimensões do que é passado e presente, na perspectiva de criar um diálogo envolvendo as fontes e sujeitos, na direção de fertilizar as concepções em relação ao objeto de estudo.

Como lugares de formação, por excelência, as escolas representavam importantes referenciais no cenário de desenvolvimento da Nação, como observa Monarcha (2009, p. 33): “a instituição escolar torna-se central no conjunto das sociedades, a ela delegando-se a unificação da cultura no quadro de formação das cidadanias nacionais”. Para Nóvoa (1995, p. 23) a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sociedade.

Embates e disputas à parte identificados durante toda trajetória de pesquisa, o objetivo é caracterizar as instituições escolares carrienses, referenciadas como pioneiras nos processos de formação de professores para a instrução primária pública, com o intuito de apontar evidências do significado social de experiências tão singulares para a Região e o Estado, no momento crucial da organização dos sistemas municipais de instrução pública.

Com base nestas balizas, buscou-se, aliar estudo bibliográfico, exploração de documentos (oficiais, institucionais e pessoais),

bem como os relatos da história de vida e formação narradas por um grupo de professoras.

Nas narrativas de ex-professoras e ex-alunas buscamos reconhecer as influências recebidas de tradição pedagógica vivenciada pelas diretoras, Madre Couto e Amália Xavier, em instituições escolares de matriz europeia, respectivamente o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração, sediadas em Fortaleza, por suas experiências formativas distintas, as práticas apreendidas daquela realidade e transplantadas para as instituições educativas criadas na região do Cariri.

A pesquisa documental e bibliográfica indicou que a formação da mulher produziria uma ação qualificada no seio familiar, exatamente nos moldes do ideário planejado pela Igreja romana para a sociedade. O acesso à escola, ou talvez a uma parte dos conhecimentos por ela divulgados, poderia garantir um rígido controle sobre os valores e o comportamento social da população, sobretudo das mulheres. Esse cenário inspirou o desenvolvimento de instituições voltadas para disseminar valores culturais, educacionais e religiosos vinculados aos interesses do ideário católico e do Estado brasileiro. Esse estudo não se esgota aqui, pois abre outras possibilidades, provoca outros olhares e pode instaurar novas indagações.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. S. Educadoras missionárias na província de São Paulo em finais do século XIX: fragmentos de sua passagem pela educação escolar. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2013.

_____. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, O. A. (Org.). **Folhas do tempo: edição comemorativa dos 70 anos do Colégio Santa Doroteia**. Pesqueira/PE, 1919-1989.

LE GOFF, J. [1924]. **História de memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto Editora, 1992 (Coleção Ciências da Educação).

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespânia, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. (Prefácio). ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

SOUSA, J. M. Atualidade das Escolas Normais Rurais. In.: _____. **A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no seu 20º Aniversário**: edição comemorativa. Juazeiro do Norte: Mimeo, 13 jun. 1955.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil. In.: LOPES, A.P.C. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.

4.2 Precarização da Docência: com a Palavra, a Professora Tutora da EaD

Ana Cláudia Uchôa Araújo

Patrícia Helena Carvalho Holanda

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordamos a questão da precarização da docência, com enfoque na Educação a Distância - EaD, partindo da perspectiva de doze professoras tutoras que atuaram nesta modalidade, como profissionais de ensino superior na Universidade Federal do Ceará e no Instituto Federal do Ceará, com a contribuição de autores como Antunes (2009), Almeida (1998), Alves (2009), dentre outros.

É um trabalho que tem sua origem na pesquisa desenvolvida por mim no Doutorado em Educação Brasileira, na Linha de História e Educação Comparada, no Eixo de Família, Sexualidade e Educação, em que abordei o papel da mulher na docência, com uma perspectiva contextual e genealógica, envolvendo a década de 1920 e o período de 2007 a 2012.

O texto, ora apresentado, tem a seguinte estrutura: após a introdução, há uma discussão teórica com enfoque na precarização da docência, seguida da análise das professoras tutoras, encerrando com as considerações provisórias e as referências utilizadas para este estudo.

Precarização da Docência: Elementos Iniciais para a sua Discussão

Entender a precarização da docência pede, antes de tudo, que discutamos brevemente a respeito da precarização do trabalho, entendida aqui, na contemporaneidade, como as novas formas de organização do trabalho, implementadas de modo a garantir que as empresas, indústrias e afins permaneçam competitivas no cenário capitalista atual. Antunes (1999) traz importantes pistas para o

entendimento deste fenômeno, quando esclarece como as mudanças em curso no mundo do trabalho devem ser vistas:

Um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalho produtivo. (ANTUNES, 1999, p. 53).

Assim, de modo a assegurar uma estrutura mais enxuta para as corporações, visando garantir a sua rentabilidade e lucro, foi preciso adotar novos paradigmas de exploração da força de trabalho, os quais ainda continuam em curso, assumindo variadas roupagens. Porém, no tocante à docência, a precarização de sua mão de obra no Brasil não é um fenômeno recente. Tampouco, podemos inferir que as questões de gênero ou a predominância feminina ou o reconhecimento social desta profissão como sendo profissão de mulher, podem ser vistos, *a priori*, como as causas desse fenômeno. A esse respeito, Almeida (1998, p. 73) comenta:

Não há como sustentar a questão da desvalorização profissional de categoria docente apenas em razão de sua feminização. Na realidade, a imprensa brasileira publicada nas primeiras décadas do século mostra que a categoria nunca foi valorizada ou bem remunerada em toda a sua história. Acredito que a razão é mais propriamente sociológica e econômica do que de diferenciação sexual. O baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem suas raízes mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente, na sua feminização.

Nesse sentido, cabe-nos perguntar: o que seria a precarização da docência? Como ela se manifesta ou se manifestaria? Quais seriam os seus traços, por assim dizer?

Para a entendermos, é certo que devemos vislumbrá-la num quadro mais amplo, o da desvalorização das profissões como um todo. Também é necessário perceber as transformações por elas sofridas, sobretudo com o advento da mecanização, das novas tecnologias, das alterações no modo de produção, da mudança de valores sociais e econômicos, entre outros, e isso não tem começado hoje.

Assim, a mão de obra, não só a docente, viu-se, no século XX, num cenário de desmantelamento de conquistas trabalhistas, outrora duramente obtidas, que deve ser entendida num conjunto muito maior de ações que engloba a degradação ambiental, o aumento da violência social e, ao mesmo tempo, o fortalecimento do modo de produção capitalista, de forma a assegurar-lhe a sobrevivência e a lucratividade.

No caso da docência, mesmo que quase cem anos separem as professorinhas dos anos 1920 (as normalistas) das tutoras do século XXI e estas mulheres tenham formação e história de vida diferentes, há questões recorrentes no campo profissional que as irmãs nam como, por exemplo, a falta de reconhecimento profissional, os baixos salários e as condições de trabalho deficitárias, entre outras, conforme pontua Alves (2009), a respeito de artigo publicado em revista de circulação em Fortaleza, na década de 1920:

A autora do artigo, Ambrosina d'Albuquerque Siqueira, descreveu a missão educacional como motivo de iluminação na vida da criança, valorizando a ideia salvacionista que justificava a superação dos sacrifícios que a realização dessa tarefa iria requerer. As “provações das professoras” eram compreendidas na dificuldade de se locomoverem de um município para outro, no recebimento de salários baixos (e em alguns casos atrasados) e ainda, no trabalho sem material adequado [...]
(ALVES, 2009, p. 37)

Especificamente para olhar a docência, no contexto da precarização contemporânea, devemos observar as seguintes formas de manifestação, as quais não diferem do que vimos há quase um século:

Muitos são os desafios da profissão professor o que faz com que se evidenciem a precarização do trabalho docente, no que diz respeito à estrutura das salas de aula, remuneração do profissional, valorização da profissão, recursos de trabalho, cargas horárias a serem cumpridas, entre outras inúmeras situações que acabam tornando essa profissão desvalorizada pela comunidade universitária. (SANTOS *et al.*, 2012, p. 4).

Se essa situação de precarização da docência no ensino presencial se anuncia e se presencia a olhos vistos, como então se materializa na EaD?

Na seção seguinte, ouviremos as professoras tutoras acerca dessa temática.

Precarização da Docência na EaD pelo Prisma da Professora Tutora

Observar a precarização da docência na modalidade de EaD, pelo prisma das profissionais de ensino, as professoras tutoras, é extremamente revelador, em virtude de elas estarem na ponta do processo, em relação à hierarquia de profissionais que atuam na modalidade. Elas são o elo entre a instituição ofertante dos cursos e os alunos e, ao mesmo tempo, conhecem, embora parcialmente, o polo de apoio onde as aulas são ofertadas durante os encontros presenciais:

Mas, os profissionais, os alunos, como eu falei, eles questionam nos cursos de formação e falam sobre a posição do tutor, dentro de toda a equipe, que é vista como inferior. E, na minha visão, não é. O tutor é tão importante quanto as outras funções dentro da EAD, é ele que mantém o ambiente ativo com os alunos (Professora tutora 1 – IF).

É a gente que vai para a linha de frente da coisa, que vai conhecer o aluno, ouvir todas as histórias, as desculpas, não é? É sempre a internet que não funciona, é sempre o cachorro que comeu o trabalho, meu filho está doente, minha mãe está morrendo. Eu já vi umas mães morrerem umas três ou

quatro vezes! Então, o que eu acho complicado desse trabalho é exatamente essa separação entre o tutor e o conteudista. Na minha opinião, o tutor, já que ele é quem vai para a linha de frente, quem vai conhecer os polos, as dificuldades, vai conviver com os [tutores] presenciais, lidar com os alunos, viajar, conhecer toda essa realidade, ao final do curso, ele deveria ser consultado [...] (Professora tutora 2 – IUFCV).

A compreensão das tutoras é reforçada pela constatação da desvalorização do tutor, que não é ouvido, e é possível perceber isso no seguinte depoimento:

Então, eu penso que esse trabalho docente na EaD, como tutora da EaD, é desvalorizado. Da forma como a EaD está configurada, o tutor parece ser um mero executor daquilo que foi pensado previamente, mas não que eu considere que ele seja isso...Ele é tão importante quanto um professor conteudista. [...] Esse trabalho docente, exatamente isso que você colocou, o tutor, para mim, é um executor daquilo que foi pensado previamente. Ele, portanto, não tem muita autonomia. Ele tem autonomia nesse fazer, de forma relativa, porque se a gente for perceber, ele tem autonomia nos fóruns, porque nos fóruns ele tem a liberdade de direcionar a discussão a partir das leituras que ele tem, ele sugere outras leituras, ele problematiza a temática. Apesar dessa temática, ela ter sido previamente pensada por outra pessoa [...] (Professora tutora 5 – IUFCV).

Através dessa fala, percebemos que a separação entre o professor que elabora o conteúdo (professor autor ou conteudista), o professor que coordena a disciplina (professor coordenador da disciplina ou formador) e o professor que, de fato, ministra a disciplina no ambiente virtual e nos encontros presenciais nos polos (professor tutor a distância), acaba por reafirmar, muitas vezes, uma separação, que pode ser danosa, personificada em castas, partindo do professor que, teoricamente, tem domínio do conteúdo, sabe mais, que pesquisa, elabora e/ou coordena a disciplina, para o professor que apenas ensina, que vai para a linha de frente, exercendo uma autonomia parcial.

A esse respeito, convém destacar: embora o professor que ministra a disciplina não tenha elaborado o conteúdo, é ele quem faz a transposição didática no ambiente virtual e interage com as turmas, por meio de ferramentas. Ele se ressentia, muitas vezes, de não ser valorizado em relação a este saber que acumulou ou de sequer ter a oportunidade de conhecer quem elaborou o material utilizado nas aulas:

Você tem um professor conteudista, não é? E mesmo nos institutos particulares é mais ou menos isso. Você tem o professor conteudista que monta o curso. Aquele curso é lançado no AVEA, como eu já disse anteriormente. Esse material geralmente não tem muita atualização. Desde 2010, e já era trabalhado especificamente no curso de didática, já era o material trabalhado antes e eu não sei quando é que ele foi lançado. Mas já era aquele material que estava sendo trabalhado, continua sendo trabalhado até hoje e nós estamos em 2014. Então já vai aí um bocado de anos e não há atualização do material. Então aí esse professor conteudista lança através dos programadores esse material no AVEA. Os programadores é quem vão realmente dizer, assim, pôr o layout da coisa, implementar interatividade, os links, etc. E você tem na base dessa pirâmide os tutores que, em sua maioria, sequer conhecem o professor conteudista, não é? (Professora tutora 2 – IUFCV).

Como pondera esta entrevistada, o espaço de diálogo pode ocorrer, mas é uma prática não livre de contradições, uma vez que é limitada em seus desdobramentos, pois não retorna em mudanças na organização didática da disciplina:

[...] Eu me lembrei de uma discussão muito forte entre esse professor e esse tutor que não necessariamente é considerado o professor... Porque, vou falar da realidade da UFC, o professor conteudista é o professor coordenador da disciplina, então é ele que elaborou o material, é ele que planejou as atividades, inclusive, os critérios das avaliações... Ele pede sugestão para os tutores, mas a elaboração da avaliação final é dele e os critérios de avaliação também são dele, então a gente tem aquele senti-

mento às vezes... A gente recebe a prova pronta e nem sempre nossas questões são contempladas... Aquelas questões ali a gente não sabe como foi que elas surgiram. Elas estão lá tão postas. [...] (Professora tutora 5 – IUFCV).

A ausência do diálogo pleno entre os participantes do processo de docência, neste fazer-se docente que se dá (ou deveria ser) compartilhado entre a equipe docente, pode ainda levar a uma forma de docência estranhada, fragmentada, em que o tutor é apenas executor de algo com o qual não concorda, mas que não se sente incluso, de fato, como explica esta tutora:

Bom, a instituição oferece o apoio pedagógico porque tudo já vem pronto. Os ambientes vêm prontos, o material didático vem pronto, os questionamentos vêm prontos, a avaliação. No meu entendimento, isso dificulta a atuação do tutor por quê? Porque essa hierarquização de domínio não é boa para uma atuação, uma vez que o tutor já recebe um questionamento do fórum, que ele não concorda com aquele questionamento, mas ele tem que discutir com os alunos, porque já está posto lá. Tem outra, a avaliação já vem pronta, a avaliação que vai aplicar presencial. Então o tutor não toma parte dessa avaliação, mas é ele que vai avaliar e é ele que vai atribuir [valor] à avaliação final [...]. (Professora tutora 1 – IUFCV).

A compreensão dessa tutora acerca dos desdobramentos do estranhamento docente que se estabelece ainda é reforçada, quando comenta:

Ele vai avaliar uma coisa de que ele não participou da feitura. Esse documento é o que vai dizer a respeito do que o aluno apreendeu, se é que pensam que avaliação é isso, que avaliar não é isso, né? Então, o tutor está no ambiente virtual de aprendizagem, mediando a aprendizagem desse aluno, regulando, avaliando essa aprendizagem de uma maneira formativa ao longo da disciplina, promovendo novos conhecimentos, enfim, colaborando ali com o aluno. O tutor também aprende com o aluno, fazendo aquele ajuste de saberes, aquela

troca de saberes, mas ele não tem a participação nesse processo do fazimento [...]. (Professora tutora 1 – IUFCV).

As falas acima se completam com o que outra entrevistada nos explica, ao afirmar a necessidade de uma gestão de EaD que se faça democrática e ouça o que o professor tutor tem a dizer:

Então, o primeiro ponto que já deveria ter sido mudado era esse, vamos fazer uma gestão democrática então da EAD, vamos fazer o que os manuais de didática e gestão estão falando, vamos ver o que esse povo tem para dizer. Eu tenho tanto para falar, inclusive, estava até propondo: “Gente vamos fazer um encontro de tutores para dizer: - Ei, [...] eu tenho conhecimento, eu não sou reboque, eu não sou rebanho, eu não sou um jumento que vocês botam um negócio lá nas costas e eu saio andando [...]” (Professora tutora 2 – IUFCV).

Essas falas mostram uma estrutura de ensino ainda hierárquica e vertical, com uma separação nítida entre quem pensa e quem executa. Tudo isso se desenvolve num contexto mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, as quais, curiosamente, são veiculadas como possibilitadoras de expansão de opiniões. Nesse sentido, o espaço para que a educação se dê de forma mais amplificada para o tutor e o estudante pode esbarrar no distanciamento disto em relação àquilo para o qual Fétizon e Minto (2007, p. 100) alertam:

[...] a educação escolar não ocorre pelas simples circunstâncias sócio-culturais (sic) em ação na escola – logo, o desempenho do professor não pode ser aleatório, assim como seus resultados não podem ser fortuitos: ambos devem ser frutos de uma formação muito cuidadosa. E ensinar significa, em essência, potencializar a arte de pensar (inata, no ser humano e, portanto, no estudante), de construir concepções claras que se aplicam a experiências de primeira mão, selecionar informações relevantes, testar descobertas – logo, a formação do professor implica a posse do método científico e a capacidade de aumentar a chance de sua transferência para a experiência do educando.

Porém, percebe-se que alguns professores tutores, por iniciativa individual, conseguem romper com o planejamento hierarquizado de disciplinas e fazer ouvir sua voz, mesmo que não seja de forma plena, como relata esta respondente:

Olha, eu peguei um material didático de uma disciplina X, certo? [...] Eu levei outro material, imprimi outro material e dei para os alunos e nós estudamos o material e avisei para a coordenadora que a prova deveria ser feita nos ditados da teoria da aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon, mas a hierarquização é tão grande que eles não me chamaram para o fazimento da prova. Exatamente, então, foi considerado isso, mas eu não tive participação na prova. Mas, eu também fiquei na expectativa da prova porque se a prova não tivesse vindo à altura, com certeza, eu teria ido lá para refazer a prova, porque eu realmente sou assim: eu questiono, eu estou no estágio de questionamento, eu questiono. A gente estuda uma coisa e faz outra. (Professora tutora 1 – IUFCV)."

Esse contexto não atinge a todos de mesma forma, pois embora haja quem procure as brechas para se fazer ouvir, há quem opte por outra forma de reação – o imobilismo:

Eu vejo que alguns profissionais não estão atuando como realmente deveriam atuar. E que, ali, eu sou o tutor daquela turma, então eu tenho orientação pedagógica, tenho toda uma responsabilidade sobre aquele meu aluno, então tenho que acompanhá-lo na plataforma, tenho que ter contato com esse meu aluno via e-mail, via telefone, para realmente trazê-lo à responsabilidade do curso que ele está fazendo. (Professora tutora 2 – IF).

Além disso, pode provocar comparações acerca da atuação dos tutores, seja por parte dos alunos, seja por parte dos pares de profissão:

Eu sou a chata, eu sou a Caxias, eu sou a cricri, porque aí tem a turma que reclama porque o professor que deveria estar sexta à noite e sábado de manhã para dar aula. No sábado ele vai

embora, então ele já deu o conteúdo todo na sexta-feira. [...] Então outro problema que eu tenho percebido no relato dos alunos e na própria vivência com outros tutores é, por vezes, a falta de seriedade com o trabalho. Eu vou lá porque é um extra, porque eu vou agregar essa bolsa ao meu salário, mas não porque eu acredite ou porque eu queira. Eu vou por ir mesmo, como renda, e aí os alunos ficam reclamando dessas ausências e a gente se prejudica quando quer cumprir o horário. (Professora tutora 6 – IUFCV).

O trabalho docente pode não ser desenvolvido a contento, em virtude dos valores recebidos no regime de pagamento por bolsa:

E volto a dizer o que eu acabei de dizer: você vai sem nenhuma garantia trabalhista e por você não ir com nenhuma garantia trabalhista, isso gera um desconforto e, mais ainda, as pessoas também relaxam. Se eu não estou recebendo essas coisas todas, para que eu vou me matar? Eu dou nota, os alunos vêm. Eu já ouvi isso de gente que já é tutor: se eu vou ganhar a mesma coisa de qualquer jeito, para que eu vou me matar? Eu vou ganhar uma mixaria, eu vou trabalhar uma mixaria, você está entendendo? Então, faz um trabalho de quinta porque não vai ganhar direito. (Professora tutora 2 – IUFCV).

Além disso, a sobrecarga de trabalho a que estes profissionais estão expostos pode favorecer o indivíduo desempenhar a tutoria ou a sua atividade profissional principal de forma superficial, pois precisa se ocupar além do suportável para se manter e/ou para satisfazer suas necessidades de consumo:

É, eu acho o seguinte: como a bolsa não tem um valor significativo, o tutor acaba desempenhando outras atividades para, no final do mês, ter uma renda satisfatória. Com isso, acaba acumulando muitas atividades, e isso vai repercutir em algum lugar, e esse lugar pode ser a EAD... Mas também pode repercutir na minha principal atribuição, no lugar onde eu trabalho, porque eu posso me dedicar por um determinado momento à tutoria, deixando de fazer aquele trabalho que eu também preciso fazer. Então, eu acho que é a vontade do ser

humano ter uma renda cada vez melhor porque as demandas são muito grandes e, principalmente, quem tem filhos... Mas você também pode querer ter uma casa, viajar, uma roupa melhor, uma vida melhor. (Professora tutora 5 – IUFCV).

Em que pesem as diferenças de atuação profissional e suas repercussões para a categoria no contexto da precarização, outro fator merece destaque: as condições que a instituição promotora do curso oferece aos tutores para seu deslocamento, com a finalidade de realizar os encontros presenciais e exercitar a docência, levando em consideração também a estrutura dos polos, cuja manutenção é de responsabilidade do município. Nesse sentido, há entrevistadas que pontuam dificuldades:

Enfim, mas a estrutura física das instituições que a gente teve, elas ficaram muitas vezes a desejar. Eu já fui para a tutoria em Meruoca, que era uma salinha, assim, pequena. Era praticamente uma passando por dentro da outra. Às vezes a internet não funcionava, às vezes, um datashow que não havia e você tinha que ter o plano B, o plano C. Você deve saber bem como é que é essa realidade. E às vezes, assim, o transporte, eu, por exemplo, fui pra São Gonçalo, não tem bolsa e aí eu tive que ir para o IFCE, para poder ir no transporte do IFCE, aí tem toda aquela espera. Eu acho que, assim, não sei se a palavra é dificultar, porque eu sempre já levava o plano B, mas o trabalho poderia ser melhor se essas condições fossem melhores também. (Professora tutora 6 – IF).

A gente também tem a dificuldade do próprio polo, não é? E quando eu ia no começo, diziam assim, “olha, vocês levem tudo”, “hum, como assim? “Vocês levem datashow, vocês levem computador, vocês levem tudo que vocês vão precisar usar”. “Mas o polo não tem que ter isso? Por que eu tenho que levar?” Aí, logo no começo, eu levava tudo. Aí você sai com medo, porque você está levando elementos que são caros [...]. Como a gente teve colega, que foi abordado, que tomaram data show, levaram computador... E aí, você se arrisca. Então, a gente comprava tudo, a gente levava tudo, né? E ainda que

... você vai com peso, você vai viajando, você pode chegar, danificar o material. A gente levava todo o material. Aí numa das discussões que eu tive com esse professor [formador], que era muito bom, muito organizado, eu disse: “Não, não vou mais levar nenhum material, porque se a instituição oferece educação a distância, diz que o polo tem todo esse material, ele tem que ter.” (Professora tutora 6 – IUFCV).

Esta tutora também pontua a ausência de estrutura adequada para o exercício de tutoria na instituição ofertante, ponderando a sua necessidade:

Ana, na verdade, minha atuação dentro da EAD é dentro da minha casa. No meu computador, dentro da minha casa. Porque a gente não tem aqui uma sala específica. [...] Então eu acho que as pessoas precisam compreender que a educação a distância, para que alguém nela trabalhe, precisa também do espaço físico, não só do espaço virtual. Aí isso aqui eu acho que seria primordial ter aqui dentro. [...] Tem a sala do pessoal da Tecnologia, tem a sala da coordenação e só. Então nossos espaços aqui são muito pequenos, muito restritos. Eu acho que espaço físico com computador, com a internet melhor, com essa formação metodológica, não só a formação de sistema, mas a metodológica, eu acho que isso deve ser pensado um pouco, uma formação mais extensa, de seis meses, com aulas a cada sábado. Eu acho que a gente tem que pensar uma saída para essas questões que estão se fazendo necessárias agora. (Professora tutora 5 – IF).

Além do exposto, são apresentados por estas mulheres, outros elementos configurados como aspectos da precarização do trabalho:

É o aspecto da remuneração. Porque desde o início, desde que eu comecei a atuar como tutora, que é a mesma remuneração. Eu comecei a atuar mesmo em 2010. Então, desde esse período, que o valor da bolsa é o mesmo. E a gente não vê nenhuma sinalização de uma melhoria. Não digo só no aspecto financeiro, mas a questão mesmo da profissionalização do

tutor. Tornar o tutor uma profissão e não apenas ele ser visto como colaborador do curso (Professora tutora 1 – IF).

Em termos de financeiro, sim, porque eles pagam para a gente as diárias e as passagens, muito embora as diárias sejam meio mixurucas, mas vai, em termos financeiros de bolsa, não, porque R\$765,00 para uma pessoa que já está terminando o doutorado é brincadeira, é palhaçada com a cara da pessoa. Só que a galera pensa que é uma bolsa, mas não é uma bolsa, porque ela é meia bolsa. Então vamos combinar que isso é um absurdo pagar R\$765,00 para um doutor, R\$765,00 para um mestre, R\$765,00 para um especialista e R\$765,00 para um graduado. Não interessa a tua graduação, não interessa a tua titulação. Tu vais ganhar a mesma coisa. Então está garantido aí (Professora tutora 2 – IUFCV).

A dificuldade de deslocamento ao polo, relacionada com a não emissão de diárias em tempo hábil, a marcação do horário das aulas e das viagens também são aspectos apresentados por estas entrevistadas:

Aconteceu que um dia, numa dessas disciplinas, para a minha estadia, a diária não foi depositada. Não tinha sido depositada ainda até eu sair. Quando eu cheguei lá, ainda não foi depositada, tá? Mas eu sempre vou com um preparozinho à parte. Então quando eu cheguei lá, eu fui ao banco e não tinham sido depositadas as diárias. Aí o que que eu fiz? Como eu tinha levado uma reservazinha, paguei a pensão e a minha alimentação e vim. Quando eu cheguei, é que tinha sido depositada. Então, são todos esses embaraços que acontecem. Eu penso que não é só com a mulher, mas também com o tutor que a EAD ainda precisa ainda se antenar para essas coisas. (Professora tutora 1 – IUFCV).

Teve polo que eu acabei não indo mais, porque não tinha condição de uma mulher, às 22h, sair de um polo, porque não tem um carro para deixar, não tem uma pousada que está aberta, não tem um vigia no polo e aí a gente acaba, por ser mulher, ser considerada, no interior, principalmente, o sexo frágil, e os ho-

mens não respeitam. Então, não, esse polo não é um polo para levar uma mulher. Esse polo não tem um professor para ir? Nas discussões de lotação, a gente escuta muito: “Não tem um professor para ir pra esse polo? Esse polo é muito perigoso, não dá para ser uma professora.” (Professora tutora 6 – IUFCV).

A ausência de concurso público e a inexistência de vínculo empregatício aparecem nesta fala, como traços da precarização:

Não tenho nenhum vínculo. Um dia desses eu estava conversando com a menina e estava dizendo: “Olha, se o tutor tivesse ao menos um concurso.” Eu já pensei sobre isso, em como melhorar a situação do tutor. Na minha opinião, assim, a solução que eu encontrei era que, na verdade, a gente fizesse concurso, está entendendo? E a gente trabalhasse pelo menos um concurso como substituto, que você tem o prazo de dois anos. Você não tem o vínculo empregatício com a universidade, mas você tem algum vínculo com a universidade, você tem alguma coisa. (Professora tutora 2 – IUFCV).

A situação acima relatada complementa-se com a constatação da tutora de que não é viável atuar na modalidade diante das condições apresentadas:

Eu viajei e bateram no meu carro e o valor da bolsa não pagou o conserto do meu carro. Então são essas questões que a gente também precisa falar. Financeiramente, estar na UAB não é viável, não. E não é atrativo o financeiro, não é atrativo o da UAB. Eu digo que quem trabalha na UAB precisa ter outras condições, porque o financeiro não, não vai ser bom. (Professora tutora 6 – IUFCV).

Viajar para longe, enfrentar o desconhecido, entre outras dificuldades, parece não ser algo circunscrito à tarefa das professoras tutoras, uma vez que as normalistas, no Ceará de 1920, já enfrentavam tal realidade, conforme registro de Alves (2009, p. 69):

O resultado do cadastro escolar apontava para o empenho dispensado pelas professoras para aplicar as aulas, como nas cida-

des do interior em que elas lecionavam em suas casas devido à falta de imóveis onde as aulas pudessem ocorrer. Para ensinar, as professoras eram levadas a viajar para outros municípios. Utilizavam do seu próprio material para instrumentalizar a escola, alugavam salas e eram responsáveis pelo recebimento do aluguel com o dinheiro enviado pelo governo.

O quadro acima nos revela a precarização nas escolas do Ceará, o que reforça em nós a compreensão de que tal situação se liga a um cenário bem mais amplo de nossa história, que diz respeito à pouca preocupação com a escolaridade do povo, sendo esta imposta mais por uma necessidade de mercado e pelas pressões populares do que por obra desinteressada ou devotada do Estado e das elites governantes.

No tocante a uma possível vinculação entre a precarização da docência na EaD e a feminização do magistério, uma entrevistada vincula essa situação a uma questão política e não ao fato de haver mulheres exercendo essa atividade:

Eu acredito que [a precarização] é uma questão mesmo de política, que a profissão ainda não é reconhecida, que ainda está no processo. O fato da precarização desta carreira profissional, na minha visão, não tem relação com o fato de a maioria dos tutores serem do sexo feminino. Eu não vejo dessa forma, eu percebo principalmente que a profissão do tutor não é reconhecida como profissão. Mas, que não tem um retrato, na minha visão, não tem uma relação com a feminização da profissão docente na EAD. (Professora tutora 1 – IF).

Esta tutora complementa:

Eu acho que essa precarização da EAD é uma questão de gestão. Não é uma questão de atuação feminina. A atuação feminina na EAD se dá por conta de que a mão de obra feminina está em excesso e ela é mais barata do que a mão de obra masculina. Mas a precarização, eu acredito, que é questão de macrogestão, de política, de modalidade, é algo que passa mais pelo grande, pelo cume da pirâmide do que pela base. A

gente está na base. A gente não está no cume, infelizmente. (Professora tutora 5 – IF).

Para essa tutora, a precarização da docência na EaD está relacionada à gestão da modalidade. A fala da tutora abaixo, no entanto, aponta para a relação entre a presença feminina no mundo do trabalho e a precarização, porém num patamar mais amplificado:

Não sei se tem a ver com essa coisa da gente, porque a gente ter mais mulheres na EaD, porque a gente acaba tendo mais mulheres no magistério. A gente tem uma situação precária em nível de pagamento, de valorização da carreira. Não sei o porquê, mas essa luta da mulher, ela é um fato. E realmente os espaços em que ela mais atua são os mais precarizados. As pesquisas estão aí e mostram. (Professora tutora 4 – IF).

Assim, pela fala da tutora, depreendemos a sua compreensão de que as ocupações predominantemente femininas tendem a ser precarizadas, o que guarda relação com as considerações de Lustosa (2009, p. 54): “Na conjuntura atual, observa-se é que as tendências mais recentes do mundo do trabalho acarretam para a mulher circunstâncias de exploração e precarização mais intensificadas [...]”.

Porém, em se tratando do magistério ou de outras profissões que perderam prestígio social, merecem ser levadas em consideração as palavras de Almeida (1998, p. 73), quando afirma: “É fato notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda de seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político.” Isso se evidencia com a sua massificação profissional junto às camadas mais pobres da população.

Considerações Finais

A precarização da docência não é um fenômeno novo. Esse processo perpassa, tanto a educação presencial, quanto a educação a distância, além de se estender a outras modalidades, ex-

pondo as dificuldades de atuar em geral na condição de docente, sobretudo, no campo do ensino público.

Tal precarização não está circunscrita à dimensão de gênero; atinge homens e mulheres e evidencia, ainda, que o desprestígio da docência está ligado a questões, sobretudo, políticas e econômicas. Isso exige, dos pesquisadores, a compreensão da precarização num sentido mais amplo que envolve sujeitos indistintos.

Exige, além disso, um olhar mais apurado quanto aos processos de feminização das profissões, em que seja enfocada especialmente a docência, procurando tecer relações entre seus condicionantes e incluindo o modo de produção em que estamos inseridos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, Raquel da Silva. **Mães da pátria: educadoras na Terra da Luz. O ensino primário no Ceará na década de 1920**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Dissertacao%20Raquel%20Alves.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

FÊTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 39, p. 93-105, fev. 2007.

LUSTOSA, Maria Anita Vieira. **A inserção da mulher na esfera produtiva: leitura de gênero, trabalho e educação**. 2009. Dissertação

tação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3571/1/2009_Dis_MAVLustosa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus et al. Representações em relação à precarização do trabalho docente: um olhar dos alunos do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina. Revista Eletrônica Pro-docência. UEL, n. 1, v. 1, jan./ jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/NOVOS%20TEXTOS%2006%20a%2014/ADRIANA%20JESUS-DAYANE-KARINA-HELIO-ANDERSON.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

4.3 Ausentes, Bastardos e Cerceados: O ABC da Problemática Sexual na Escola e o Discurso Docente

*Jarles Lopes de Medeiros
Gisafran Nazareno Mota Jucá*

Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados da pesquisa desenvolvida para Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC)⁶³. O nosso objetivo principal é analisar as concepções docentes e suas expressões, materializadas na prática pedagógica frente ao tema sexualidade e seus desdobramentos na família, nas relações de gênero, nas diversidades sexuais e nas questões biológicas. O que pensam os professores? Como agem?

Para tanto, foram realizadas entrevistas com nove professores de Educação Básica, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Nessa etapa do estudo, utilizamos como recurso metodológico a História Oral (JUCÁ, 2013 e 2014; AMADO e FERREIRA, 2006). O procedimento nos permitiu conceber as falas dos sujeitos como fonte que se revela por meio do diálogo, não sendo menos importante do que os documentos e/ou teorias abordadas.

Uma das características da História Oral, segundo Amado e Ferreira (2006), é que não se trata de uma simples metodologia, pois considera, em sua construção, a subjetividade do pesquisador e do entrevistado, articulando método, teoria e prática. Nesse sentido, Jucá (2013 e 2014) destaca o traço multidisciplinar da

63 Dissertação intitulada “A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais”, sob a orientação do Professor Doutor Gisafran Nazareno Mota Jucá. O trabalho foi defendido no dia 17 de março de 2017.

abordagem, o que, dependendo dos objetivos do estudo, pode ser técnica e/ou fonte que fala e dialoga.

O método nos permitiu compreender as concepções dos docentes, uma vez que tiveram a oportunidade de desenvolver diferentes raciocínios, não apenas respondendo perguntas. O que marca essa abordagem é a subjetividade que permite que os sujeitos explanem sobre o assunto com maior liberdade. Os professores apresentaram nuances diferentes sobre um mesmo fenômeno. Com a História Oral, os dados amadurecem, tendo no período das transcrições da fala um momento fértil de inspiração e análise.

Para a análise das entrevistas, utilizamos o procedimento metodológico da Análise do Discurso (BRANDÃO, 2012; FOCAULT, 2014), o que nos permitiu realizar conexões da linguagem com o campo social mais amplo. A abordagem evidencia a necessidade de considerar elementos externos aos sujeitos, os quais influenciam suas concepções. A partir das falas, que apresentavam diferentes concepções acerca de temáticas comuns, realizadas as análises em busca de construir um discurso unificado acerca das concepções docentes, o que só foi possível através das interfaces entre História Oral e a Análise do Discurso.

As entrevistas foram realizadas numa escola de Ensino Fundamental II da SME. Para a escolha da instituição, consideramos dois critérios: o primeiro foi relacionado às políticas educacionais, a partir das quais foram selecionadas algumas escolas do Município de Fortaleza com as menores notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)⁶⁴ no Ensino Fundamental II; o segundo foi a questão socioeconômica, em que foram elencadas algumas regiões do município que indicavam alta

64 Órgão responsável por apresentar junto, ao Governo Federal, os índices da qualidade da educação nacional. Para tanto, apresenta notas que representam a aprendizagem e o fluxo dos alunos, obtidos por meio de avaliações e estatísticas. A nota que representaria um sistema educacional de qualidade deveria ser 6,0. No Ensino Fundamental II atuam os professores investigados nesta pesquisa, a média do Município de Fortaleza em 2013 foi de 3,8 estando acima da meta projetada, que seria 3,5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2016.

criminalidade, infraestrutura urbana precária, dentre outros. O intuito foi selecionar uma escola que apresentasse uma realidade socioeconômica precária e com uma nota no IDEB abaixo da média do Estado do Ceará.

A motivação para a escolha da instituição não deve ser concebida de forma simplista. Acreditamos que os números nos quais nos baseamos não dizem respeito apenas a uma nota de avaliação ou estatística. Estão carregados de simbolismos e representam a *agonia* de um sistema educativo em declínio. Não se trata apenas de um número, uma vez que o trabalho possui uma abordagem qualitativa, levando em consideração outros pontos que compõem a paisagem da instituição, tais como: situação econômica, criminalidade, falta de verbas educacionais, estrutura precária, crise na família etc.

Não por acaso, a escola apresenta inúmeros problemas de ordem social e econômica, como foi observado durante a pesquisa e relatado por alguns professores, dentre eles, o alto índice de adolescentes grávidas e jovens envolvidos com drogas e criminalidade. Sem dúvidas, a instituição não está imune aos reflexos do meio social no qual está inserida.

Optamos por não identificar os nomes dos professores e da escola. Apesar do estudo ter como base uma pequena amostra (nove sujeitos e uma instituição), ele retrata uma realidade possível em diversas escolas públicas. Este artigo condensa os principais resultados em torno das categorias analisadas, divididas em tópicos de análise ao longo do texto: sexualidade, gênero, diversidades sexuais, gravidez não planejada na adolescência e família.

Família e Educação (Ausência)

Iniciamos a apresentação dos resultados sob a óptica familiar. De uma forma geral, os professores apontaram a instituição como fundamental para a efetivação do processo educativo. No entanto, reclamaram a sua ausência nos espaços escolares, o que acaba repercutindo em suas práticas docentes, uma vez que os profissionais

acabam não tendo a quem recorrer em muitas situações, tais como a indisciplina dos alunos e o baixo rendimento escolar.

Esboçaram uma compreensão limitada em torno da configuração familiar, cristalizando como ideal o arranjo clássico urbano, formado por pai, mãe e filho, modelo esse que teve o seu auge em meados do século XX, conforme destaca Holanda (2012). No entanto, outras configurações surgiram e se consolidaram nas últimas décadas. Os múltiplos arranjos familiares da atualidade fizeram surgir o discurso de que há uma crise oriunda da desestruturação familiar.

A psicóloga salienta que

[...] a família tem passado, historicamente, de uma concepção tradicional, em que é considerada a célula fundamental da sociedade, para uma circunstância de crise institucional e reconfiguração de valores e do seu significado social e educacional. (p. 444).

De uma forma geral, os professores consideraram que a instituição familiar se encontra desestruturada, pois nem sempre as crianças e adolescentes possuem um adulto em quem possam confiar e acompanhar a sua educação, concepção essa relacionada à ausência dos pais biológicos.

Atualmente, há uma diversidade nos arranjos familiares, em que o modelo clássico se torna cada vez mais raro. Inúmeros fatores estão relacionados a essa pluralidade, dentre eles a diminuição da fecundidade e o envelhecimento da população (VILLA, 2012). O vínculo biológico entre pais e filhos deixou de ser o fator determinante nessas formações, em que a adoção de filhos por casais homossexuais e a produção independente reconfiguraram o modelo clássico. Juntando-se a tais fatos, há as crianças que vivem com avós, tios e outros parentes.

Apesar do patriarcado ser uma característica marcante nas sociedades contemporâneas, onde historicamente a autoridade masculina, imposta institucionalmente em diversas esferas sociais, norteou a economia, a política e as relações familiares, Cas-

tells (2013) informa que essa ideologia se encontra em crise. A família, durante muito tempo, funcionou como um dispositivo ideológico de repasse e reforço dos preceitos patriarcais, com a autoridade masculina sobre as mulheres e os filhos, perpetuando a ideia de superioridade masculina nas mentalidades.

A inserção da mulher no mercado de trabalho, bem como os métodos de fertilização assistida e independente, contribuiu para a consolidação da crise do patriarcado na instituição familiar. As famílias constituídas por casais homossexuais, com ou sem filhos, *colocaram em xeque* a família patriarcal, que tinha como exigência a heterossexualidade. Castells (2013) destaca que “[...] a família patriarcal está se tornando um estilo de vida adotado por uma minoria.” (p. 189).

Assim, de acordo com o Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012), existe uma drástica diminuição no tamanho da família contemporânea, além de haver uma diversidade em suas configurações. Os arranjos familiares se apresentam de forma menos tradicionais, nos quais avós e netos representam um número significativo das famílias. Outro ponto observado é que as famílias reconstituídas, formadas por casais divorciados de relações anteriores, em que o filho pertence a apenas um dos cônjuges, apresenta um aumento.

Há também um aumento nas famílias constituídas por casais sem filhos, passando de 14,9% no ano 2000, para 20,2% em 2010. Em relação às famílias monoparentais, as mulheres sem cônjuge com filhos representam 12,2%, enquanto que os homens na mesma situação representam 1,8%. 37,3% tem a mulher como responsável principal, não só no âmbito econômico, mas também na tomada de decisões e no reconhecimento de sua autoridade pelos demais membros. Sayão (2011) faz um apanhado sobre esses pontos que incidem nos arranjos familiares, destacando que, desde a década de 1960, novos agrupamentos familiares surgiram, com ou sem filhos, independentemente da presença de cônjuges, com recasamentos e uniões homossexuais.

Nesse sentido, os professores manifestaram resistência em reconhecer arranjos familiares diferentes do modelo clássico. Como principais resultados do discurso docente analisado acerca da instituição familiar, temos os seguintes: família é basilar no processo educativo, porém, está ausente da escola e os professores acabam não tendo a quem recorrer; esta deve criar estratégias para atrair a família para os seus espaços; os arranjos familiares LGBTs são silenciados e 44% dos professores não os reconhecem como saudáveis ao desenvolvimento de uma criança; atualmente a família se encontra desestruturada.

Belardinelli (2007) destaca que atualmente vivemos uma *crescente pluralização* dos arranjos familiares, independentemente dos vínculos biológicos de paternidade e maternidade. Esse quadro faz surgir ataques aos modelos que se distanciam do clássico *pai, mãe e filho* sob o mesmo teto. É preciso que a escola articule estratégias que visem a inclusão dessa diversidade, uma vez que, queira-se ou não, esses modelos existem e fazem parte da comunidade escolar.

Sexualidade e Gravidez não Planejada na Adolescência (Cerceados)

A escola se encontra no *olho do furacão* da sexualidade, onde os sujeitos a vivenciam a cada instante. Professores e alunos estão diariamente na *linha de frente*. A incompreensão e o silêncio que rondam a temática acabam por refletir na prática docente, causando-lhe um sentimento de cansaço em diversos âmbitos, não só em relação à sexualidade, mas também no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as práticas sexuais podem causar contratempos, tais como gravidez, machismo e homofobia.

Os professores consideraram que os alunos apresentam manifestações de uma sexualidade dentro da escola. Relataram que muitos até têm uma vida sexual ativa. Reflexo disso são os recorrentes casos de gravidez não planejada na instituição e que

existem diferenças significativas no comportamento entre meninos e meninas, em que essas são acusadas de apresentarem uma sexualidade mais *aflorada* e precoce.

Apesar da consciência sobre a problemática, não se discutem com os alunos tais questões. Egypto (2003) considera que seja “[...] mais fácil negar a sexualidade na escola, fazer de conta que ela não existe. Os adolescentes estão com os hormônios a mil, mas mesmo assim a gente finge não vê.” (p. 9). Dentre os motivos desse silenciamento apresentado pelos professores, destacam-se os seguintes: falta de tempo para lidar com questões além do conteúdo e das disciplinas; formação insuficiente para abordar o tema; ausência da família; necessárias instituições parceiras que ofereçam material e profissionais qualificados; incompreensão de alunos e da família, podendo gerar interpretações indevidas e/ou estímulo à prática sexual; influência na constituição da identidade sexual dos alunos; os professores não possuem apoio pedagógico por parte da escola.

Foi possível perceber no discurso docente que, embora a sexualidade dos alunos seja negligenciada pela escola, a realidade vivenciada acaba exigindo tal discussão. Os corpos em movimento, transbordando erotismo, as diversidades sexuais, o comportamento de meninas e meninos e os casos de gravidez acabam por suscitar reflexões nos professores. O cotidiano escolar exige o debate, os professores têm consciência disso. Destacaram a importância de partir das demandas do próprio educando quando for abordar a sexualidade em sala de aula. No entanto, o debate não se efetiva devido aos pontos destacados no parágrafo anterior.

Embora a família tenha um papel fundamental no diálogo sobre a sexualidade, é necessário que o tema seja abordado, também, de forma sistemática pela escola, levando em consideração as experiências dos sujeitos. Para Sayão (2011), os professores têm a possibilidade de apresentar inúmeras possibilidades sobre a temática aos alunos, ajudando-os a compreender suas sexualidades. Crianças e adolescentes se encontram “[...] aprisionados em um mercado que coisifica o corpo e o sexo, e não conseguem ter outra visão além dessa [...]” (p. 25). Jovens que não tiveram aces-

so estendido ao conceito de sexualidade na escola exibem seus corpos, tornando-se *presas fáceis* aos apelos mercadológicos. Essa questão do corpo foi destacada pelos professores.

Em resumo, os resultados da pesquisa sobre sexualidade e gravidez não planejada na adolescência são: sexualidade resumida ao ato sexual; não se aborda o tema na escola, devendo-se, para isso, criar uma disciplina específica; a questão do prazer é silenciada; há casos de gravidez não planejada entre as alunas; gravidez desejada é concebida como um status social entre os alunos; a responsabilidade recai sobre a menina.

Destarte, Egypto (2003) salienta que quando os professores apenas observam tais comportamentos, silenciando-os, estão dizendo aos alunos implicitamente que a sexualidade não faz parte do conhecimento humano, devendo ser aprendida na rua, informalmente, sem uma orientação consistente. O conhecimento científico das disciplinas acaba se sobrepondo à dimensão humana, deixando em segundo plano as questões que envolvam afetividade e subjetividade.

Enquanto *lócus* privilegiado para a construção do conhecimento e socialização dos sujeitos, a escola se configura como espaço ideal para se discutir a sexualidade em múltiplas dimensões numa linguagem em que os alunos percebam que estão falando do que eles vivenciam. Porém, o que se observa é que o tema é abordado de forma assexuada, provocando um sentimento de alienação.

Relações de Gênero e Diversidades Sexuais (Bastardos)

O desafio que a escola enfrenta em lidar com a sexualidade dos seus alunos consiste em concebê-la como uma questão social e política que se (re)constrói durante a existência dos sujeitos. Várias instituições constituem um sistema de coeducação do sujeito sexual dotado de subjetividade. Nas palavras de Louro (2000), a sexualidade é apreendida ao longo da vida. A representação da masculinidade e da feminilidade pode apresentar diferentes sig-

nificados em culturas distintas, assim como o matrimônio apresenta diferentes configurações.

Frota (2004), a partir de uma discussão pautada no artigo de Scott intitulado *Gênero como uma categoria útil de análise histórica*⁶⁵, faz uma análise sobre o conceito de gênero. Inicia destacando que a categoria gênero, como demarcação das relações sociais entre o masculino e o feminino, é algo recente. Tem sua origem nos estudos e movimentos feministas, sobretudo a partir da década de 1970. Essa concepção marca o fim do determinismo biológico que subjugava o feminino ao masculino. O termo era utilizado de forma genérica para diferenciar os aspectos de ordem biológica de homens e mulheres.

A partir da concepção social de gênero, os estudos não se restringiram mais apenas às mulheres. Tornou-se necessário, também, estudar o homem, dado o caráter social das relações entre ambos. No contexto da sociedade patriarcal, não seria possível discutir o feminino sem levar em consideração a relação do masculino com o machismo. Frota (2004) sinaliza que o intuito dos estudos sobre gênero tem como linha de horizonte explicar as desigualdades entre homens e mulheres, buscando uma rede de sentido e não a origem dessas diferenças. A abordagem de Scott se aproxima dos estudos focaultianos na medida em que concebe as relações entre os gêneros como socialmente desiguais, dentro de um campo de forças, permeadas de jogos de poder, historicamente situadas.

Nessa perspectiva, Butler (2010) aponta que o sexo biológico está relacionado ao natural, enquanto que a ideia de gênero é socialmente construída. Aquele é algo que independe da vontade ou subjetividade dos sujeitos, sendo naturalmente adquirido. No caso do conceito de gênero, culturalmente construído, nem sempre há consonância com o biológico. Exemplos dessa divergência são as variações do ser homem e do ser mulher que ultrapassam

65 Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%c3%aanero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: Fev/2017.

em sua complexidade a demarcação genital imposta pela sociedade, como, por exemplo, as pessoas transexuais e travestis.

Boris (2002) apresenta uma discussão a respeito da subjetividade na constituição do masculino e aponta que, historicamente, existe uma distinção entre homens e mulheres fundamentada na oposição e diferenças entre os dois sexos. Essa diferenciação entre o homem e a mulher a partir de aspectos biológicos, não é suficiente para explicar a complexidade dos sujeitos. A sexualidade e o conceito de gênero não podem ser explicados unicamente a partir das características físicas e reprodutivas do corpo humano.

O que torna um ser homem ou mulher vai além dos aspectos biológicos, sendo necessário considerar suas subjetividades a partir das experiências histórico-culturais dos sujeitos no meio social. É preciso ter a consciência de que quando abordamos as questões relativas ao gênero

[...] estamos lidando com práticas, símbolos, representações, normas e valores relativos à diferenciação sexual, dotados historicamente, presentes na cultura e compartilhados pelos indivíduos inseridos numa dada sociedade. (p. 19).

Exemplos dessa subjetividade que transborda as características biológicas são os travestis e transexuais, que embora possuam uma organização interna inicial masculina ou feminina, ao longo de suas vidas modificam o próprio corpo e manifestam um comportamento que vai de encontro às normas hegemônicas de gênero. Tais normas podem ser concebidas como um dispositivo de poder, em que, dependendo do gênero a que pertence, o sujeito será interdito e não poderá realizar determinadas atividades no meio profissional e social. Cria-se, com isso, uma hierarquia entre os gêneros que, historicamente, foi assegurada ao homem uma maior liberdade de expressão de sua sexualidade e melhores oportunidades de trabalho.

A concepção de gênero discutida aqui está relacionada aos aspectos históricos e sociais, portanto, apresenta variações de

acordo com os espaços sociais e tempos históricos. O intuito foi deixar de lado a diferenciação biológica como fundamento principal do masculino e do feminino. Da mesma forma, o conceito de sexualidade é compreendido como um dispositivo histórico.

As discussões de gênero incidem diretamente nas questões relacionadas às diversidades sexuais. As relações em torno das pessoas consideradas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTs)⁶⁶ acabam por serem pautadas em práticas múltiplas de violência oriundas dos estereótipos de gênero, uma vez que transbordam as fronteiras do masculino e do feminino socialmente aceitos. O machismo, materializado também na homofobia, é fruto de uma sociedade constituída sob o manto do patriarcado, relegando à figura feminina o estigma da inferioridade e submissão. Qualquer sujeito que se distancie do modelo ideal de sexualidade e identidade sexual sofrerá interdições e perseguições.

Assim, o discurso docente mostrou-se, de certa forma, conservador diante da diversidade do comportamento sexual dos alunos. Em relação à categoria *gênero*, os resultados apontam concepções impregnadas de machismo, a ver: sexualidade feminina mais aflorada do que a dos meninos, uma vez que elas têm práticas sexuais mais ativas; a mulher deve apresentar um comportamento mais contido; as meninas foram acusadas de seduzir os meninos, os quais foram considerados *presas fáceis* ao erotismo feminino; o gênero é a característica principal que define o comportamento dos alunos, uma vez que os meninos são mais comportados e obedientes do que as meninas.

Sobre as diversidades sexuais e a forma como os alunos LGBTs são tratados na escola, foi preciso insistir para que os professores expusessem suas concepções, fazendo perguntas de aprofundamento, reformulando-as. As posições tidas como resistentes não se apresentaram logo no início. Algumas expressões faciais e silêncios durante algumas respostas sinalizavam que era preciso ir além, buscando a crença daquele professor.

66 Existem variações da sigla. No entanto, utilizamos neste trabalho, a compreensão básica que envolve os sujeitos citados, evitando, com isso, explicações amiúde.

Assim, evidenciou-se que: as diversidades sexuais são silenciadas dentro da escola; os professores têm consciência do processo de exclusão e violência que permeia a vida escolar dos alunos LGBTs, porém não interferem nos conflitos; essa situação é apresentada de forma dialética: ao mesmo tempo em que os professores afirmam que os alunos LGBTs são aceitos por todos, citam exemplos de violência e exclusão vivenciados por tais pessoas; as diversidades sexuais são estigmatizadas.

Continuam: há um estereótipo pautado no masculino e no feminino: o homem que se aproximar dos comportamentos femininos poderá ser percebido como homossexual – a mesma ideia serve para as meninas; a mídia pode influenciar na construção da orientação sexual dos alunos, principalmente as novelas, ao naturalizar a homossexualidade; para os que defendem esse posicionamento, a orientação sexual seria uma construção direcionada; as orientações sexuais que se distanciam da heterossexual são concebidas de forma negativa (desvios) por 44% dos professores entrevistados; falar sobre homossexualidade na escola poderia influenciar os alunos a serem homossexuais; justificativa de suas posturas conservadoras com princípios religiosos, onde Deus teria *feito* o homem para a mulher; o discurso docente sobre as diversidades sexuais refletem diretamente na concepção de família.

A importância de promover o debate em torno das questões de gênero e LGBT nas escolas é fundamental para o desenvolvimento crítico do aluno, evitando reproduzir práticas que conduzem ao atual quadro de violência pautado no machismo e na homofobia. Lidamos diariamente com identidades transitórias, daí a necessidade de uma abordagem transdisciplinar (DOSSE, 2003) na escola a fim de romper barreiras que outrora foram construídas e consideradas intransponíveis. Acreditamos que quem está mais habilitado a *encabeçar* esse movimento dentro da instituição são alunos e professores, uma vez que é no cotidiano que surgem os conflitos e a reclamação para o debate.

Muitas vezes, acreditamos que temos liberdade de pensamento e, também, para escolhermos os caminhos e as posturas as

quais acreditamos. Concordamos com Bourdieu (2014) quando afirma que essa liberdade é relativa, uma vez que, estando imersos no sistema de violência e dominação simbólica, os pensamentos individuais antes são influenciados por questões exteriores ao sujeito, do contexto social no qual está inserido.

No entanto, evitando cair em um determinismo social, no qual estaríamos imobilizados pela estrutura social mais ampla, permitindo que a violência e as desigualdades entre os gêneros se consolidassem eternamente, é preferível ir ao embate. Nesse sentido, Louro (2004) destaca a importância de refletirmos sobre práticas que conduzam a esse quadro, evitando reproduzir discursos que reforçam e validam o machismo e a homofobia.

A instituição educativa não pode ser concebida unicamente como um local neutro e passivo, onde se reproduzem os fenômenos de uma sociedade mais ampla. Em seus espaços também se modelam comportamentos, constroem-se normas e se cultuam valores sociais bem específicos. Bourdieu (2014) salienta que a escola não apenas reproduz o sistema de dominação social mais amplo, mas, também, o legitima, validando práticas opressoras. Nesse sentido, a instituição não seria o caminho de redenção da sociedade.

Considerações Finais

Retomando os resultados da pesquisa de uma forma conjunta, é possível criar um panorama geral sobre as concepções dos professores sobre a problemática da sexualidade e suas interfaces com a família e a escola. Delineou-se um esboço em torno de suas práticas pedagógicas relacionadas ao tema, as quais são orientadas por concepções pessoais sobre o assunto. Constatou-se que a prática docente não é neutra, sendo permeada por crenças múltiplas, muitas dessas carregadas de preconceitos e/ou estigmas.

O discurso dos professores apontou para a necessidade de um corpo educado sexualmente, em que os alunos deveriam apresentar comportamentos sexuais assépticos e contidos, o que nos remete à Louro (2000), quando destaca que existe uma tecnologia

na escola destinada ao disciplinamento do corpo e da mente. Evidenciou-se uma prática docente guiada pelas concepções pessoais, ao mesmo tempo em que não se discute o tema com os alunos.

Quando o Projeto de Pesquisa foi criado, antes de dar início ao estudo que resultou, dentre outros, no presente artigo, o foco da investigação seria a problemática em torno da sexualidade, englobando as diversidades sexuais, relações de gênero, aspectos biológicos (gravidez e DSTs), corpo e família. A família se apresentava como uma categoria secundária, imersa no tema mais amplo da sexualidade. Porém, logo no início das entrevistas, essa categoria emergiu na fala dos professores, perpassando todo o discurso docente.

Nesse ínterim, a *Família* emergiu e se solidificou como uma categoria útil e polimorfa de análises futuras. Os resultados sinalizaram outros caminhos, novas possibilidades investigativas. A sua ausência familiar no sistema educativo oferecido pela escola e a suposta desestrutura são os principais motivos destacados pelos entrevistados pela problemática levantada na pesquisa, envolvendo não só as questões da sexualidade, mas também sérios entraves educacionais.

Dessa forma, a família não deve ser compreendida apenas como instância afetiva, ingênua, que cuida dos filhos durante certo período de tempo. O discurso docente, em parceria com a teoria apresentada, aponta a família como uma *peça-chave* para se realizar o processo educativo na escola. A sua ausência aparece como o maior desafio educacional que a instituição deve enfrentar.

A escola compreende que as famílias não sabem cuidar de seus filhos, porém os seus profissionais não possuem autoridade, tampouco formação, para dizer como os pais devem agir. Os professores acabam ficando sobrecarregados de funções. A família é uma instituição educativa não podendo ser restrita à procriação. Reclama-se o seu resgate como célula base da sociedade, com a valorização das suas funções educativas, uma vez que, como destaca Holanda (2016), “[...] é no meio familiar que a criança

socialmente bem acolhida vai estabelecer os seus primeiros contatos com o mundo externo e configurar valores, salvo quando esta sofre rejeição e abandono.” (p. 41).

Importante lembrar que, segundo o discurso docente, não são todas as famílias que estão autorizadas a educar seus filhos, tampouco a entrarem e permanecerem na escola. O modelo clássico heterossexual ainda é o único acolhido pela instituição educativa. A concepção de família está muito ligada ao vínculo biológico.

Evidencia-se a necessidade de promover uma parceria pausada no diálogo entre as duas instituições. Mas como promover tal diálogo? O desafio consiste em criar estratégias para inserir a família dentro da escola. Sobre a problemática da sexualidade e da gravidez não planejada, os professores apontaram não ser possível realizar o debate com os alunos sem a o *consentimento* e/ou presença de suas famílias.

Dessa forma, levando em consideração a percepção docente diante do cenário exposto ao longo da pesquisa, observa-se um *duplo nó* (CHAUI, 1984), expressão essa que acompanha a sexualidade há séculos em nossa sociedade. O *duplo nó* se refere à contradição entre a afirmação e a negação, a proibição e o consentimento.

Tal ideia está presente no discurso docente analisado: ao mesmo tempo em que se reclama a presença da família, deixa-se claro que não é de qualquer arranjo familiar que se estão falando; a sexualidade dos alunos é percebida, porém silenciada; a gravidez não planejada é concebida como um *fato social*, naturalizada; a escola busca promover relações harmônicas, mas se estimula o machismo e a homofobia implicitamente. Essas e outras questões montam o *duplo nó*, em que a tríade sexualidade, família e educação é permeada por uma relação dialética, unindo sexo, vida e morte.

De acordo com Chauí (1984), uma das maiores constatações de Freud foi a separação entre sexualidade e instinto. É um sentimento que perpassa todo o desenvolvimento físico, psíquico e social do indivíduo, manifestando-se de múltiplas formas ao longo da vida. Apesar das discussões em torno do tema contestando uma determinação biológica, a sexualidade ainda é restrita aos órgãos genitais. É preciso ampliar a sua compreensão “[...] porque

qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital (p. 15)”.

Consideramos que os resultados da pesquisa apresentados neste ensaio, apesar de serem uma consolidação, não estão finalizados. Não há intenção de colocar um *ponto-final* na discussão em torno da sexualidade e família na escola, o tema continuará permeando a nossas práticas pedagógicas e acadêmicas. A pesquisa se encontra aberta à contestação e apresentação de ópticas de análise diferentes por outros estudiosos.

Referências Bibliográficas

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGF, 2008.

BERNARDINELLI, Sérgio. A pluralidade das formas familiares e a família como insubstituível “capital social”. In: BORGES, Ângela; CASTRO, Mary Garcia. **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais**. São Paulo: Paulinas, 2007.

BORIS, Georges Daniel Bloc. **Falas de homens: a construção da subjetividade masculina**. São Paulo: Annablume; 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Romeo Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: _____. **O poder da identidade: a era da informação – economia, identidade e cultura**. v. 2. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHAUI, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des) conhecida. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. In: _____. **O império do sentido**: a humanização das Ciências Humanas. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

EGYPTO, Antonio Carlos. (Org.). **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FROTA, Maria Helena de Paula. Interpretando a categoria gênero de Joan Scott. In: FROTA, Maria Helena de Paula; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. (Org.); *et al.* **Família, gênero e geração**: temas transversais. Fortaleza: EDUECE, 2004.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Enlaces e laços familiares em perspectiva genealógica: da tradição às novas configurações. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; *et al.* **História da educação**: república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. 1ª Parte: Ideias psicopedagógicas e instituições de educação e saúde numa abordagem santiana, por Patrícia Helena Carvalho Holanda. In: HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot. (Org.). **Pedagogia terapêutica**: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: famílias e domicílios, resultados e amostras. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônia Regina Pinho da Costa; *et al.* (Org.). **História da educação comparada**: missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. **Seminário da Prainha**: indícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Deborah; *et al.* **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? In: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLA, Simone Barbosa. Os formatos familiares contemporâneos: transformações demográficas. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 4, n. 12, p. 1 – 26, dez. 2012.

4.4 Formação Feminina no Internato de Bor (1933 - 2011) na Guiné-Bissau: Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea

*Cristina Mandau Ocuni Cá
Maria Juraci Maia Cavalcante*

Introdução

Este artigo traz uma síntese de uma pesquisa que trata da formação feminina oferecida no Internato de Bor, na Guiné-Bissau, no período de 1933 a 2011, com vistas a entender os seus reflexos na sociedade guineense contemporânea. A história dessa instituição escolar foi tema da tese de doutorado, desenvolvida na Linha de Pesquisa História e Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, cuja orientação metodológica levou a pesquisadora a relacionar processos educacionais e culturais, no tempo e no espaço, sabendo que a expansão europeia na modernidade sobre a África, Ásia e América criou uma teia de significado econômico e cultural em escala global, onde emergiram países dominantes e subordinados, do que resultou uma dinâmica, em que o princípio civilizatório dos europeus prevaleceu como valor e ideal de sociedade a ser atingido; no plano educacional, essa relação colonial determinou modelos de educação mais valorizados, que deveriam ser copiados e/ou reproduzidos nas áreas coloniais, em que suas tradições acabaram por ser suplantadas, por vezes destruídas, para acolher um modelo civilizacional padronizado e imposto pela nação colonizadora.

A periodização deste estudo está delimitada no intervalo de tempo que vai de 1933 a 2011, para analisar a constituição histórica da Instituição, Asilo da Infância Desvalida de Bor, desde o período colonial, que ocorre dentro de um processo mais amplo, conhecido por Partilha da África. Este foi um resultado, segundo

H. L. Wessling (2008), da convenção de um bloco europeu, que ocorreu na segunda metade do século XIX, para ocupar e dividir o Continente Africano, em busca de matéria-prima e de mão de obra colonizada para o progresso comercial e industrial dos países da Europa.

Por meio desse processo, Portugal recebeu algumas áreas para colonização, escolhendo aquelas onde havia começado a fazer o comércio de escravos, entre os séculos XV e XIX. Isso explica o colonialismo português em algumas regiões da África, e, em particular, na região e nação conhecida hoje como Guiné-Bissau. Sabe-se que, por meio desse processo colonial, o Internato aqui enfocado teve justificada a sua criação em 1935.

A Instituição estudada e denominada Asilo da Infância Desvalida de Bor, conhecida popularmente como Internato de Bor, havia sido criada pelo governo da Colônia Portuguesa e mantida pelas verbas do Programa de Assistência ao Indígena. Quem dirigia a Instituição de Bor eram diretores e professores nomeados pelo regime colonial; os alunos que eram acolhidos e educados nesse estabelecimento - de acordo com fontes consultadas pela presente investigação - vinham de um processo seletivo, segundo critérios de acesso ao Internato, que tinha suas condições de funcionamento, com base em regulamento definido em diferentes momentos de sua história como instituição educativa.

Embora a pesquisa seja afeta no período que vai de 1935 a 2011, foi necessário estendê-lo a outros períodos, a fim de explicar como surgiu uma atividade missionária na realidade guineense e como se deu o trabalho da missão católica aqui referida, em parceria com o estado colonizador, durante a dominação portuguesa.

Percurso e Estratégia da Pesquisa

Este texto é resultado de uma busca de quatro anos sobre a história do Internato de Bor. Embora tenha sido difícil, destaca-se que ela se deu com vistas a melhor entender a história educacional e política da Guiné-Bissau. No meio do percurso,

foi encontrada uma obra sobre as missões católicas franciscanas, que forneceu uma visão mais ampla da instituição educacional estudada. Considerando os poucos estudos históricos existentes sobre essa dimensão da realidade colonial da Guiné-Bissau, também foi preciso encontrar apoio em fontes sobre a organização de uma rede de escolas católicas, dentre as quais estava o Internato de Bor. Por essa razão, para mostrar a importância da ação católica franciscana na oferta de escolas de alfabetização e catequese para o universo feminino, foi citado muitas vezes, em especial, um mesmo autor, tanto por seu vigor investigativo, quanto pela falta de outras iniciativas similares para confronto.

Ainda para o desenvolvimento deste estudo foi preciso recorrer a diferentes técnicas de pesquisa e coleta de fontes, como, por exemplo: pesquisa analítica, cujas fontes levantamento de documentos e dados estatísticos disponíveis; consultas bibliográficas sobre o internato; bem como, constituição de fontes orais. Foram realizadas entrevistas abertas com ex-alunas e profissionais (professores e funcionários) do internato estudado, que ainda se encontram na Guiné-Bissau. Assim, com o auxílio desse conjunto de fontes diversificadas, foi possível construir, conjuntamente, os percursos históricos e pessoais vivenciados na instituição em foco. Por essa razão, foi fundamental articular esta tese com a perspectiva da entrevista, para fazer uma imersão na história oral a fim de reconstituir aspectos vivenciais da trajetória do Internato de Bor, entre o período da colonização portuguesa e a independência da Guiné-Bissau.

A análise de dados se deu na base da coleta qualitativa, pois levou-se em consideração a dimensão subjetiva dos relatos e a relevância do vivido por esses sujeitos como acréscimo indispensável ao estudo histórico que pretende revelar mais do que documentos oficiais possam oferecer. A experiência com o trabalho de campo permitiu entender que, realmente, o encontro mediado por gravador ou por um bloco de anotações, quando bem feito, pode orientar a investigação e favorecer a obtenção de uma informação muito importante; para obtê-la, porém, o pesquisador

talvez deva ser humilde, e não arrogante, devendo saber ouvir e abrir-se a uma escuta atenta e respeitosa dos seus depoentes.

Na reflexão alcançada por esta pesquisa compreende-se que, em princípio, o objetivo da instituição Reformatório de Menores do Sexo Feminino (Internato de Bor) era acabar com o “regime das mestras”, que explorava ignobilmente crianças do sexo feminino na Guiné Portuguesa. Contudo, não se pode esquecer que, além dessa política, a Instituição de Bor passou a abrigar crianças indígenas abandonadas pelas famílias, com o intuito de formá-las em diversas profissões. Assim, o estudo realizado evidencia o motivo principal da criação do internato e a formação oferecida aos internos.

Nessa perspectiva, torna-se claro a finalidade pela qual o colonizador português se preocupava com a criação do internato em parceria com a Igreja Católica: formar crianças dóceis e civilizadas segundo os códigos do colonizador; de acordo com os resultados encontrados, o Reformatório de Menores do Sexo Feminino e Asilo da Infância Desvalida de Bor (Internato de Bor) embora tenha sido criado pelo governo da Colônia Portuguesa e mantido pelas verbas do Programa de Assistência ao Indígena, a gestão da referida instituição, porém, estava aos cuidados das Missões Católicas.

Apoios Teóricos e Argumentos

A pesquisa contou com apoio teórico estabelecido no campo da história da educação e da educação comparada, por meio dos estudos de António Nóvoa e Maria Juraci Maia Cavalcante (orientadora desta Tese), que chamam atenção para o fato de que instituições escolares são movidas por processos sociais maiores, que colocam em circulação ideias e modelos de educação, especialmente, em situações que envolvem relações coloniais e, portanto, desiguais entre diferentes nações e tradições culturais.

Na discussão da pesquisa entende-se que a pesquisadora mostrou a importância de falar um pouco sobre a secção de Bor

(equivalente a distrito, no Brasil), onde fica situado o internato aqui tratado: Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida da Colônia da Guiné. A localidade de Bor, segundo Ferreira (1986), situa-se a uma distância de seis a sete quilômetros da capital, Bissau; embora atualmente a cidade de Bissau tenha crescido muito em direção a Bor, a visita feita pela pesquisadora ao internato, em 2012, permitiu a verificação de que, ao redor do edifício do Internato, ainda existem moradores oriundos das aldeias dos grupos étnicos que povoaram o lugar, entre eles estão: papéis, mancanhas ou brames.

Nas indicações obtidas nos acervos do Asilo da Infância Desvalida de Bor, revelou-se que a Direção do Internato era composta por três elementos: o Vigário-Geral da Guiné; a Irmã Superiora, na qualidade da Diretora, e a Vice-Diretora era uma das irmãs do internato aqui tratado. Os membros da direção reuniam-se sempre que fosse necessário para discutir sobre o funcionamento do estabelecimento. Nesses encontros, o Vigário-Geral presidia a reunião e a Vice-Diretora cuidava da ata.

Além das reuniões necessárias, o Vigário-Geral, ao final de cada ano, prestava conta das verbas concedidas pelo Governo da Colônia ao Reformatório e Asilo de Bor, por meio de um relatório anual, justificando as atividades desenvolvidas na Instituição de Bor e os gastos durante o ano econômico. A cópia do relatório era encaminhada também ao Governador da Colônia, à Direção dos Serviços e Negócios Indígenas e à Direção dos Serviços de Administração Civil. Desse modo, a organização do relatório contava com a ajuda das irmãs, uma vez que elas mantinham contato direto com as internas.

O trabalho aqui tratado de forma resumida, foi estruturado em sua versão mais completa em cinco capítulos. No primeiro, trata-se do contexto histórico do Cristianismo, na Guiné Portuguesa, desde o início do século XV, no período de 1434 a 1533; foi quando ali atuou a congregação franciscana, responsável pela educação de indígenas, e pelo Internato de Bor. Conforme as revelações feitas por alguns pesquisadores da história da educação

da Guiné Portuguesa, tudo indica que os missionários franciscanos tinham dupla função no território guineense: uma era evangelizar os nativos, a outra era instruí-los.

De ponto de vista da pesquisadora, entende-se que, para tratar da presença da missão católica na Guiné Portuguesa, é importante destacar a atividade missionária, que se deu entre os séculos XV e XVI. Para tanto, foi necessário analisar a obra de Henrique Pinto Rema, intitulada *História das Missões Católicas da Guiné* (1982), considerada pela pesquisadora como um grande achado, para entender a instituição que protagoniza este estudo, como parte de uma missão católica mais abrangente, razão pela qual toma essa fonte historiográfica como referência importante neste estudo.

Percebe-se que desde o começo do século XV, quando se iniciou a peregrinação de portugueses pela Costa da Guiné, efetivamente nos anos de 1434 até 1533 – os pontos de apoio ou feitorias para comércio e evangelização, criados pelo homem branco da Europa, pelo homem pardo norte-africano e pelo homem preto do trópico, eram muito poucos. Ainda, sobre esse assunto, conforme destacam Cá e Cavalcante (2014), nos séculos seguintes, embora tivessem aumentado significativamente, não conseguiriam atingir as altas metas de penetração na terra, ao contrário do que havia acontecido no Brasil, onde o clima mais favorável e parte dos índios ofereceram melhores condições de ocupação ao imigrante europeu.

Nesta pesquisa também foi apontado que a presença do homem branco na Costa da Guiné era pouco expressiva. Destarte, nem sempre eram escolhidos os “melhores homens da metrópole” para exercer essa função de colonizadores, numa área considerada tão difícil como a Guiné (Guiné Portuguesa). Tal argumento favorecia a ideia de a Guiné ter sido usada, tanto como “lugar de castigo” para os delinquentes da metrópole, quanto, de vez em quando, como lugar de promoção fácil, devido justamente à alegada dificuldade enfrentada pelos colonos nesse local. Dessa forma, nenhum funcionário escolhia a área em questão para trabalhar e viver permanentemente. Destacou ainda, a pesquisadora,

que a falta de agentes de colonização talvez inibisse a presença de missionários católicos na área.

Na segunda parte da pesquisa (Capítulo II), o foco incide não só na criação da Instituição Feminina na Guiné Portuguesa, mas também no significado da ordem religiosa que abrigava as missionárias (Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição), responsáveis pela organização do Internato de Bor na Província da Guiné Portuguesa; porque vai além disso ao descrever a estrutura administrativa do internato em questão: direção, profissionais e origem do financiamento para manter o estabelecimento de Bor.

Ainda na parte 2, foi esclarecido o modo como ocorria o processo de seleção das internas (adolescentes) no Internato de Bor; e como era a rotina diária do estabelecimento. Por fim, descreve-se o modelo de formação oferecido aos internos em Bor e explica-se o motivo pelo qual foi criada uma creche dentro do Internato.

Para a pesquisadora, os documentos relativos à história de internatos na Guiné Portuguesa, revelaram que o primeiro internato feminino instalado no território guineense foi criado pelos missionários franciscanos. Assim que eles foram convidados pelo Estado Português para evangelizar o povo local e “civilizá-lo”, a preocupação dos franciscanos foi pensar num plano de ação missionária e, dentro desse plano, teriam de criar escolas, com a finalidade de instruir e, ao mesmo tempo, catequizar os nativos que habitavam aquela região.

Para que o apostolado fosse considerado eficaz, o plano de ação missionária seria calcado nos preceitos de organização da família cristã. Foi por meio desse plano missionário franciscano que surgiu o primeiro internato feminino no território da Guiné Portuguesa, situado em Bula. Para que a ideia fosse levada adiante, era necessário que algumas religiosas viessem apoiar a origem do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor, conhecido popularmente como Internato de Bor. Assim, quando os missionários franciscanos passaram a cuidar da organização missionária da Guiné Portuguesa, as religiosas da Congregação Franciscana

Hospitaleira da Imaculada Conceição passaram a fazer parte também do plano de ação missionária mencionado anteriormente, pelo bom serviço já então prestado.

No Capítulo III, buscou-se compreender o motivo pelo qual o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e o colonizador português travaram um confronto armado, bem como se houve mudanças na condução do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor, em razão da luta pela libertação nacional da Guiné e Cabo Verde. Nesse período, foi discutida a origem do Internato de Bor - que passou a ser chamado de Frantz Fanon - e sua importância para a sociedade guineense; também nessa parte do trabalho foi tratado o novo contexto histórico do Internato de Bor (Frantz Fanon) no governo do partido único (PAIGC), revelando a estrutura administrativa desse novo Internato e a origem do financiamento; aponta-se como ocorria o processo de seleção dos alunos internos de Bor e sua rotina diária. Por último, foram mostradas as mudanças e a transição do Internato Frantz Fanon para o terceiro internato: Casa de Bambaram.

No Capítulo IV, o estudo busca entender se houve mudanças na condução do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor, durante a luta armada pela libertação nacional da Guiné e Cabo Verde, mostrando a origem do Internato de Bor (Frantz Fanon), a sua importância na sociedade guineense e o seu funcionamento no regime do Partido único. Em seguida, a discussão foi voltada para a estrutura administrativa: direção, profissionais e origem do financiamento. Além dessas informações, foi esclarecida a questão relativa ao processo de seleção dos alunos ao Internato de Bor Frantz Fanon e a rotina do estabelecimento.

Ainda no mesmo capítulo, tratou-se do modelo de educação usado pelos nativos guineenses, uma vez que as meninas educadas na Instituição de Bor (tanto as que pertenceram ao período colonial, quanto do período após a independência), eram oriundas de diversos grupos étnicos espalhados em várias aldeias da Guiné-Bissau. Desse modo, o foco deste capítulo aponta o signifi-

cado de certas práticas sociais que ocorriam – e ainda ocorrem – nas aldeias de grupos étnicos guineenses, no que se refere à educação dos filhos; bem como as estratégias utilizadas em vivências cotidianas de uma relação pautada por certos costumes e valores tradicionais do país (Guiné-Bissau).

No Capítulo V, a discussão traz como base o choque cultural havido – na sociedade guineense, entre a cultura tradicional africana e a cultura ocidental trazida pelos colonizadores portugueses. Essas culturas são totalmente opostas uma à outra, o que talvez tenha deixado, de certo modo, as autoridades do país perdidas, sem saber como proceder diante desse desafio. O presente capítulo ainda indica que há hipótese de um reflexo desse choque cultural ter sido talvez o responsável pela dificuldade da nova geração guineense, na prática da língua portuguesa. Na sequência, o mesmo capítulo assinala a representação social de egressas do Internato de Bor, no aparelho do Estado da Guiné-Bissau e suas respectivas opiniões sobre a educação na sociedade guineense atual.

Escrever este capítulo se torna necessário para analisar os fatos testemunhados por ex-alunos e professores de Internato de Bor, como também dialogar com alguns estudiosos da história oral (AMADO e FERREIRA, 2006) e da realidade guineense. Para Lozano (2006), o caso do crescente interesse que desperta atualmente a questão da oralidade pode ser medido por sua presença em vários eventos e trabalhos de ordem acadêmica, que se desenvolveram, recentemente, em torno de sua relação com a antropologia e a história. Tratar da questão da oralidade ou da história oral é ver-se defronte de um aspecto fundamental da vida dos seres humanos, que envolve várias dimensões sociais: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e do âmbito simbólico humano.

O estudo da oralidade neste trabalho foi ensaiado com base em lições da antropologia, no que tange à pesquisa dos processos

de transmissão das tradições orais, nomeadamente aquelas que pertencem a sociedades rurais, onde os modos de transmissão e de conhecimento ainda transitam de maneira relevante, através da oralidade. A tradição oral foi, então, um objeto de conhecimento constitutivo do corpus teórico da antropologia e também um meio de aproximação e de interpretação das culturas abordadas (LOZANO, 2006, p. 15).

Por meio desse recurso, os fatos testemunhados e relatados por ex-alunos e professores de Internato de Bor, somados aos argumentos de alguns estudiosos sobre a realidade guineense, parece ser possível entender como as duas culturas (africana e ocidental) têm influenciado na formação dos guineenses no Internato de Bor, bem como o reflexo dessa influência na realidade guineense atual.

Na pesquisa realizada também consta que a cultura ocidental só passou a fazer parte da sociedade guineense com a chegada do colonizador português no território guineense, enquanto a cultura tradicional africana é tida como a cultura do povo local (guineenses). Por ter sido o referido encontro um confronto entre duas culturas totalmente diferentes uma da outra, isso talvez tenha gerado, um choque cultural em diferentes áreas de sociabilidade, como por exemplo, na área de educação, na língua, na união entre os cônjuges, na legislação guineense entre outras áreas que talvez não fosse citada aqui.

Por outro lado, no mesmo capítulo, emerge a questão da representação social de ingressas do Internato de Bor no aparelho de Estado da Guiné-Bissau. Uma vez que o objetivo do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) era criar internatos para abrigar e preparar órfãos de guerra, filhos de combatentes de liberdade da pátria, junto com outras crianças de baixa renda, como integrantes dos futuros quadros técnicos, que poderiam vir a dar continuidade à ideologia política do referido partido.

Considerações Finais

Nas considerações finais, resta apresentar o resultado da pesquisa, que relaciona a inserção da instituição analisada, no interior de uma missão franciscana mais ampla, responsável, inclusive, pela criação de uma rede de escolas na capital e interiores da Guiné-Bissau.

Perceber esse mapa da ação missionária e educativa pode ajudar a entender o que tais instituições representavam para o projeto colonial português. Este seria um dos resultados: o da identificação de uma aliança entre Estado e Igreja Católica na dominação da sociedade guineense, entre os séculos XIX e XX.

Outro aspecto revelado está ligado ao tipo de escolarização oferecida às meninas e moças, que, se por um lado, envolvia aprender as primeiras letras, não descuidava das lides domésticas, nem da catequese. Numa sociedade com características fortemente patriarcais, isto significa dizer que o papel do gênero feminino vinculava-se fortemente aos cuidados para com a família. Nesse caso, parecia haver um ponto em comum entre colonizadores e colonizados: a aceitação da submissão da mulher ao homem, sob um tipo de regulação social patriarcal.

Para finalizar, consideramos importante destacar outros impactos das diversas fases políticas da história da Guiné-Bissau sobre a ordenação do Internato de Bor. As mudanças operadas pela grande política, antes e depois da colonização portuguesa, na configuração daquela instituição de educação, mostram o quanto ela foi sensível a decisões e delineamentos definidos pelas elites dirigentes, tanto na fase colonial, quanto após a libertação.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, António de. **Jesuítas e antijesuítas no Portugal Republicano**. Lisboa: Roma Editora, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 4 v.

CA, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Educação, Sociedade, Política e cultura – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

_____. O Internato de Bor: história de uma instituição de formação feminina na Guiné-Bissau. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Org.). **História da educação: república escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____.; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Educação e Evangelização: o Trilho do Processo de Assimilação na Guiné-Bissau. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Org.). **Afeto, razão e fé: caminhos e mundos de história da educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2014.

_____.; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Missão Católica no Internato de Bor e o abandono de bebês indígenas: o desconhecido que causa medo ao Grupo Étnico Balantas na Guiné-Bissau. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Org.). In: **História da educação comparada: missão, expedições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. **Formação feminina no internato de Bor (1933 - 2011) na Guiné-Bissau: Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2015.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. Tese (Doutorado) – Políticas de Educação e Sistemas Educativos – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP. 2005. 265p.

_____. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Administração Supervisor

Educacional – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP. 1999. 197p.

CABRAL, Amílcar; ANDRADE, Mário (Coord.). **A arma da teoria: unidade e luta I**. 2. ed. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CARVALHO, Romulo de. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3. ed. serviço de educação e bolsas, fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa, 2001.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Crônica das Missões dos Jesuítas nas Selvas e Cidades do Ceará: entre o Padre Francisco Pinto na Ibiapaba Colonial e o Padre António Pinto no Baturité Republicano. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Org.). **Afeto, razão e fé: caminhos e mundos de história da educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2014.

_____. **História educacional de Portugal**: discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 341.

_____. Missões da Companhia de Jesus nos Sertões: as Andanças dos Jesuítas Portugueses no Norte do Brasil (1910 -1938). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Org.). **História da educação comparada: missão, expedições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. O debate republicano, a religião civil brasileira, os Jesuítas e o catolicismo no Ceará. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Org.). **História da educação: república escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FERNANDES, António Teixeira. **Afrontamento política-religioso na primeira República**. Portugal; estratégias criativas, 2009.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era: o colonialismo português em África**. Lisboa: Sara Costa. 1977. p. 215.

FERREIRA, João. **Uanã: narrativa africana**. São Paulo: Global; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sergio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Na Terra do Outro: Invisibilidade e presença de estudante africanos no Brasil, hoje. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO CENTRO DE ESTUDOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS AFRICANAS E DA DIÁSPORA NEGRA – CLADIM. I, 2007, Campinas, SP, **Anais...** Campinas, FCL. UNESP, 2007.

IGNATIEV, Oleg. **Amílcar Cabral filho de África**: narração biográfica. Lisboa: Prelo Editora, SARL, 1975. 198 p.

LAZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LOPES, Carlos. Etnia, **Estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Lisboa: Edições 70, 1982. 142p.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Projeto História: revista do Programa de Estudos em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo** (1981). São Paulo: EDUC, 1981.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África**: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959). Bissau: INEP, 1994.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola/Ed.** Lisboa, 2000. (Série Educa História: 4).

PEREIRA, Luísa Teotônio. **Guiné-Bissau: 3 anos da independência.** Lisboa: Cidac, 1976. 193 p. (Coleção África em luta).

PINTO, Júlio Pimentel. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges.** São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral: a entrevista de história oral e suas representações literárias.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REMA, Henrique Pinto. Aculturação e Inculturação: na gesta dos Descobrimientos Portugueses. **Itinerarium**, v. 47, n. 171, set. dez. 2001.

_____. **História das missões católicas da Guiné.** Braga: Editorial Franciscana, 1982.

RIBEIRO, Atilda Inés Miranda. **A Educação da Mulher no Brasil.** Colônia. São Paulo: Artes & Ciencia, 1997.

RODRIGUES, Maria José Lobato. **Educação feminina no recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma Instituição.** São Luís: Café & Lápis; EDUFMA; FAPEMA, 2012.

SAMY, Domingas Barbosa Mendes. **A escola. Guiné-Bissau.** [s.l.]: Editora Escolar, 1993.

WESSLING, H. L. **Dividir para dominar: a partilha da África.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Editora Revan, 2008, 463 p.

Na Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), a formação proposta se volta à autonomização dos pesquisadores educados, onde o nível acadêmico proposto se destaca por simbolizar uma via plural, onde nenhum tema é estudado de forma isolada, com aplicação de rígidas normas reguladoras, mas como uma das possibilidades de apresentação de discursos subjetivos, que levem os leitores a novas indagações e não a conclusões indiciárias.

Esperamos que os que tiverem gosto em ler esta coletânea de teses, aqui apresentadas, sintam-se estimulados a apresentar novas reflexões acerca dos temas aqui tratados, que representem quiçá a abertura de novas vias, em busca de uma melhor compreensão da pluralidade de temas, que se entrecruzam e nos desafiam quando atentamos para as experiências cotidianas no campo da educação.

Gisafran Nazareno Mota Jucá

ISBN 978-85-7282-779-9



9 788572 827799