

# Infâncias e juventudes em contextos educacionais no Brasil



## *Organizadores*

Camila Serafim Daminelli

Jorge Luiz Zaluski

Miriam Fernandes Muramoto

**Organizadores**

Camila Serafim Daminelli

Jorge Luiz Zaluski

Miriam Fernandes Muramoto

# Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil



1ª Edição

Foz do Iguaçu

2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Editoração:** Laura Valerio Sena

**Diagramação:** Laura Valerio Sena

**Capa:** Elaborada por Gloriana Solís Alpízar. Imagem de 1970 retirada do arquivo do "Colégio Estadual Bartolomeu Mitre", de Foz do Iguaçu/PR.

**Revisão:** Valéria Lago Luzardo

**ISBN** 978-65-89284-12-3

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284123>

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D159	Daminelli, Camila Serafim Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil/ Camila Serafim Daminelli, Jorge Luiz Zaluski, Miriam Fernandes Muramoto (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. 313 p.  PDF - EBOOK  Inclui Bibliografia.  ISBN 978-65-89284-12-3  DOI: 10.23899/9786589284123  1. Infâncias. 2. Juventudes. 3. Educação. 4. História. I. Título.  CDU: 37 CDD: 37
------	---

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

**Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC**  
**Diretoria Executiva**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo  
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós  
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo  
Diretor Vice-Presidente

**Editora CLAEC**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Editor-Chefe

Me. Fábio do Vale  
Editor-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez  
Editor-Chefe Adjunto

Me. Giovanni Orso Borile  
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha  
Kuklinski Pereira  
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena  
Editora-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo  
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva  
Editor-Assistente

Dra. Dayana A. Marques de Oliveira Cruz  
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo  
Editora-Assistente

Ma. Édina de Fatima de Almeida  
Editora-Assistente

**Conselho Editorial**

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán  
Universidad Veracruzana, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler  
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine  
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo  
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues  
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín  
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto  
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo  
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

# Sumário

<b>Prefácio</b> <i>Claudia Panizzolo</i>	6
<b>Introdução</b> <i>Camila Serafim Daminelli, Jorge Luiz Zaluski, Miriam Fernandes Muramoto</i>	10
<b>Infâncias, escolarização e religiosidade</b>	
<b>Educação escolar em instituições de abrigo para meninas: em foco a Escola São Vicente de Paulo (Florianópolis/SC, 1900-1930)</b> <i>Chirley Beatriz da Silva Vieira</i>	15
<b>Infância, educação e santidade na <i>Instruzione Per La Direzione Delle Scuole Serafiche</i> de Frei Bernardo de Andermatt (1893): o caso do Seminário Santa Maria</b> <i>Edson Claiton Guedes, Marcus Vinícius de Souza Nunes, Tarissa Corrêa Stern Soares</i>	32
<b>A Casa da Divina Providência (1903-1923): iniciativas para uma infância desvalida</b> <i>Miriam Fernandes Muramoto</i>	48
<b>A Casa dos Expostos: práticas de assistência à infância na província do Maranhão (1830-1870)</b> <i>Rosyane de Moraes Martins Dutra</i>	61
<b>Educação informal e produções infantis</b>	
<b>Entre Vida, Teatro, Infância e contextos sociais: possibilidades criativas com crianças em situação de vulnerabilidade social</b> <i>Charles Valadares Tomaz de Araújo</i>	74
<b>Arte ausente e a percepção da infância nas aulas de Arte</b> <i>Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque</i>	88
<b>Sentidos do brincar no parquinho em uma instituição de Educação Infantil</b> <i>Joaquim Ramos, Maria de Fátima Cardoso Gomes</i>	107
<b>Infâncias no Memorial Minas Gerais Vale: a Educação Museal como direito das crianças</b> <i>Larissa Maria Santos Altemar</i>	126
<b>À procura pelo brincar: um estudo sobre as práticas pedagógicas de uma instituição de educação infantil</b> <i>Sabrina Plá Sandini, Jessica Tonete dos Santos</i>	143

## Juventudes e Escolarização

**O amor mundi expresso pelos jovens no movimento de ocupação de escolas públicas em São Paulo, Brasil: uma leitura crítica a partir de Hannah Arendt** 165  
*Angélica de Luca, Maria Elena Infante-Malachias*

**Uma análise da escolarização no contexto da medida socioeducativa de semiliberdade (Rio de Janeiro, 2018-2020)** 184  
*Miler Couto Pinheiro, Camila Serafim Daminelli*

**Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média** 203  
*Ricardo Boklis Golbspan*

## Educação feminina e relações de gênero

**Elite e a educação feminina em Pelotas: uma leitura através dos diários íntimos de Clarice Tavares Xavier (1950)** 222  
*Letícia Portella Milan*

**Uma visão histórica da educação feminina nos finais do século XIX e inícios do XX** 234  
*Maria Alzira da Cruz Colombo*

**Juventudes e escolarização: os sentidos da Escola para as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos no Alto Sertão da Bahia** 248  
*Maria de Fátima Pereira Carvalho, Carmem Lúcia Eiterer*

## Infâncias, juventudes e práticas escolares

**Imigração e Educação: aspectos e implicações na adaptação de crianças e adolescentes a partir da escola pública** 266  
*Maria Lucia Alves Fabiano*

**Ao caminhar para a adolescência: educação escolar e a formação para o trabalho (Paraná, 1970-1980)** 283  
*Jorge Luiz Zaluski*

**Resistência e política educacional indígena em Roraima/Brasil** 297  
*Milen Margareth Fernandes Schramm*

# Prefácio

## Gestos, espaços, presenças e ausências das crianças, adolescentes e jovens em contextos educacionais no Brasil

Claudia Panizzolo\*

Em uma noite estrelada do ano de 1555, possivelmente como resposta à missiva do padre Manuel da Nobrega solicitando ao Rei D. João que enviasse órfãs brancas para se casarem com os homens que no Brasil habitavam, aportou a caravela *Senhora Inês*, com suas velas rotas entre tantas outras avarias. Dentre as passageiras as órfãs enviadas pela rainha de Portugal.

De um lado o sonho e as fantasias das meninas órfãs, que tinham aproximadamente entre 12 e 16 anos, de outro o desamparo, a brutalidade e os conflitos dos homens que tentavam a vida e a sorte no desmundo. Vieram para casar-se, para procriar, para evitar que os cristãos se deitassem com as escravizadas, conhecidas como as negras da terra, pagãs.

Uma das juvenzinhas era a dona Bernardinha, que poucos dias após o desembarque, tal como as demais meninas se casou com um desconhecido, para viver em terras longínquas, em que o clima, a natureza, os bichos, a alimentação, enfim, nada lhe era familiar. O pior, no entanto, estava por vir:

O perro do esposo dela fazia servir sua mulher por dinheiro, que se fez uma espera na frente da vivenda e dela se ouviam os gritos, deles os risos, uns davam, por isso uma moeda, outros um pedaço de uma qualquer coisa, não havendo ali um padre que pusesse fim a tal desmando... (MIRANDA, 2003, p. 151).

Desta forma Ana Miranda, em seu livro *Desmundo*, nos apresenta a vida das meninas e adolescentes no Brasil, fossem europeias recém-chegadas, ou nativas

---

\* Pós-doutorado pela Universidade de Caxias do Sul - UCS e Università degli Studi de Molise-Itália. Doutora em Educação (2006) e Mestra em Educação (2001), pela PUC/SP. Graduada em Pedagogia pela USP (1991). Professora Associada II na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo - EFLCH - Unifesp. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura, História (GEPICH). Pesquisadora no GRUPHEIM da Universidade de Caxias do Sul - UCS e pesquisadora no TRANSFOPRESS BRASIL - Grupo de Estudos da Imprensa em língua estrangeira no Brasil.

E-mail: claudia.panizzolo@unifesp.br

escravizadas. Mas sempre mulheres, e como tal, consideradas como portadoras de mau agouro durante a travessia do oceano e, depois em terra firme, suscetíveis ao espírito maligno, devendo buscar no trabalho e amor a Deus, a disciplina do corpo e a glória celestial.

Há alguns anos que me interesso pelo mundo infantil do passado. O entrelaçamento de leituras de diferentes textos tornou-se progressivamente um exercício de reflexão, do qual eu não apenas obtenho informações, mas também me sinto muito estimulada a pensar acerca dos diversos modos de viver a infância e ser criança. Dentre estes textos encontra-se a literatura brasileira, sobretudo os romances, como *Desmundo*, mas também tantos outros em que meninos e meninas brincam, trabalham, sonham, frequentam escolas, aprendem, algumas vezes apesar de seus professores, ganham, perdem, enfim, vivem.

No universo dos bens culturais, a expressão literária pode ser compreendida como uma possível forma de representação social e histórica, como testemunha de uma época, como afirma Borges (2010, p. 98-99):

Sendo a literatura uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo, possuindo regras próprias de produção e guardando modos peculiares de aproximação com o real, de criar um mundo possível por meio da narrativa, ela dialoga com a realidade a que se refere de modos múltiplos, como a confirmar o que existe ou propor algo novo, a negar o real ou reafirmá-lo, a ultrapassar o que há ou mantê-lo.

A literatura é uma fonte para o/a historiador/a ao fornecer um testemunho de si próprio/a, aportando não o tempo da narrativa, mas o tempo em que a narrativa foi escrita; uma fonte que permite aproximação das infâncias e das crianças de outros tempos e espaços. Quais fontes nos permitem igualmente conhecer as crianças, adolescentes e jovens do passado?

O livro *Infâncias e juventudes em contextos educacionais no Brasil*, organizado pelas professoras Camila Serafim Daminelli e Miriam Fernandes Muramoto e pelo professor Jorge Luiz Zaluski, apresenta uma expressiva variedade de fontes que nos possibilitam uma aproximação com a história da infância e da juventude por meio de relatórios de irmandades religiosas, regimentos internos de asilos, livros de visitas, documentos instrucionais, projetos pedagógicos, oficinas, ordenamentos legais, relatórios entre outros.

O tratamento destas fontes muitas vezes aponta para as condições que Ferrari (2012) denominou como sendo de privação e de negação das competências e

habilidades das crianças, sobretudo por sua condição de menor, de incapaz, de vir a ser, que necessita ser cuidado, amparado e protegido pela escola e pela família, na rua e no trabalho, enfim, em todos os lugares que são projetados para elas, e que geralmente nada ou pouco preservam da escrita, dos desenhos, das vozes das próprias crianças.

Tomamos de empréstimo de Becchi duas categorias que auxiliam a pensar as potencialidades destas fontes. A primeira é a de *espelho da história*, ou seja, “[...] do pedagogo, do pai, uma imagem completa do destino da criança, que ainda está em formação, que se caracteriza por aquilo que ainda não é” (FERRARI, 2012, p. 11). A segunda categoria, denominada de *modelo*, se entrecruza com a anterior, ao afirmar que “[...] ao pequeno, filho, escolar, aprendiz, é solicitado que imite seu pai, professor; porque o mestre o faz de forma mais rápida e perfeita” (BECCHI, 1995, p. 413). Essas fontes nos contam sobre intenções, prescrições, imposições, desejos; nos dão pistas das crianças que se pretendia formar, dos valores que se anseava inculcar; e conseqüentemente, nos permitem hipotetizar, que as crianças e adolescentes reais se comportavam, reagiam, respondiam de uma determinada forma, e que tais normativas e regimentos buscavam modificar.

No livro *Infâncias e juventudes em contextos educacionais no Brasil* as crianças, adolescentes e jovens são alcançados por outras fontes. Por meio de observações, entrevistas, desenhos, expressões artísticas e diários, os autores buscaram conhecer as vozes, os desejos, as necessidades, as frustrações, de um modo, digamos, direto, delas por elas mesmas, e não mediada pela memória ou pelo registro de um adulto.

Por certo que esta possibilidade de ver e ouvir as crianças, adolescentes e jovens foi favorecida pela perspectiva teórico-metodológica adotada, a da História do Tempo Presente, que, segundo Delgado e Ferreira (2013, p. 25), “[...] refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades”. Estudar os sujeitos históricos ainda vivos permite problematizar as tensões e as repercussões das experiências vividas por aqueles/as que as estão vivendo, ou as viveram muito recentemente, bem como permite ao pesquisador/a produzir, ele próprio, fontes documentais para suas investigações.

*Infâncias e juventudes em contextos educacionais no Brasil* apresenta aos leitores e leitoras possíveis itinerários de pesquisa sobre as crianças, adolescentes e jovens, desde os mais privilegiados até aqueles considerados fora da norma prescrita, inclusive os que inventam a própria norma. Os textos apontam para as prescrições do

Estado, da Igreja, da escola e da família, mas também para as apropriações realizadas pelos próprios sujeitos.

As diferentes abordagens presentes neste livro propiciam oportunidades de confronto, de troca, de aprendizado e de empatia, como assevera Bourdieu (1993, p. 10) sobre a postura do pesquisador frente aos seus sujeitos, de “[...] não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”. Com embasamento em fontes variadas, os autores e autoras dos capítulos ajudam a enfrentar o desafio de dar um lugar digno a esses sujeitos na produção de conhecimento como contribuição para assegurar-lhes um lugar melhor na sociedade. Afinal, como afirmou Duby (1998) para que serviria a história senão para ajudar a termos confiança no futuro e lidarmos com mais recursos com as dificuldades enfrentadas no cotidiano?

Uma boa leitura!

## Referências

BECCHI, E. L'esempio e le sue vicende nella storia dell'educazione: punti di vista a confronto. **Mélanges de l'École Française de Rome**, Italie et Méditerranée, v. 107, n. 2, p. 413-417, 1995.

BORGES, V. R. História e Literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, ano 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.

BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DUBY, G. **Ano 1000, ano 2000**: na pista de nossos medos. São Paulo: Unesp, 1998.

FERRARI, M. (Org.). **I bambini di una volta**; problemi di método, studi per Egle Becchi. Milano: FrancoAngeli, 2012.

MIRANDA, A. **Desmundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

# Introdução

## Espaços educacionais, infâncias e juventudes: passado e presente de uma súmula vinculante

Camila Serafim Daminelli

Jorge Luiz Zaluski

Miriam Fernandes Muramoto

Afora tudo o que sabemos sobre infâncias, adolescências e juventudes enquanto construções culturais, social e historicamente situadas, custa-nos vê-las como fases da vida em que sua instrução e, mais recentemente, sua escolarização, constitua tema ausente nas narrativas historiográficas. A partir de estreitas relações com o modelo familiar burguês constituído no Ocidente a partir do século XIX, crianças e jovens vêm paulatinamente galgando centralidade nas pautas políticas e na constituição de direitos, dentre eles o de gozar plenamente da sua condição de sujeitos em desenvolvimento. A conquista do ensino escolar como um direito inerente a estas fases da vida contribuiu para fortalecer, no tempo presente, esta súmula vinculante e histórica, qual seja, infâncias, adolescências e juventudes e espaços educacionais.

No decorrer do século XX, no Brasil, escolarização e outras práticas de educação foram propaladas e implantadas de acordo com as concepções vigentes de infância e juventude de cada época. As legislações, instituições e políticas educacionais, uma vez que informam acerca de processos históricos situados, permitem apreender os significados da escola e da escolarização para diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos, assim como para seus gestores, segundo especificidades regionais, urbanas, interioranas ou rurais. Nesse sentido, não apenas o ensino e a escolarização se apresentam como categorias de análise. Infâncias, adolescências e juventudes interseccionam com espaços educacionais permitindo esse olhar à pluralidade das experiências de crianças, adolescentes e jovens na dimensão histórica.

Para preencher as lacunas desta pluralidade que, paradoxalmente, caracteriza a escolarização das crianças e dos adolescentes brasileiros/as, a historiografia da Educação no Brasil vem, num duplo esforço, aumentando o foco das lentes para observar práticas cada vez mais pequenas buscando, no entanto, inserir estas experiências singulares nos seus contextos políticos amplos, dentre outras condições

de possibilidade. O presente livro é fruto deste intento, e de seu alcance. Nos cinco eixos de discussão que o compõem, fica evidente que a dinamização dos estudos vinculantes de infâncias, juventudes e espaços educacionais está permeada pela interdisciplinaridade, pela utilização de marcadores sociais da diferença, pela diversidade regional e pela profusão de lugares sociais que, historicamente, foram destinados à escolarização das crianças e dos/as adolescentes brasileiros/as.

O livro foi dividido em cinco seções, estruturadas com base em perspectivas comuns. Os trabalhos apresentados no primeiro eixo, designado *Infâncias, escolarização e religiosidade*, dirigem o olhar para a forma como as instituições confessionais conduziram e conduzem educacionalmente a infância, em diferentes espaços e temporalidades. No que se refere aos aspectos do ensino escolar, profissional e religioso, o estudo de Chirley Beatriz da Silva Vieira sobre o Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo permite perceber práticas comuns ao ensino confessional de outras instituições, bem como as especificidades da gestão das irmãs da Divina Providência na cidade de Florianópolis. Miriam Fernandes Muramoto buscou analisar as iniciativas voltadas para uma face da infância desvalida em São Paulo no primeiro quartel do século XX, através da trajetória e das ações da Casa da Divina Providência. O texto de Rosyane de Moraes Martins Dutra pondera, por sua vez, sobre os discursos de assistência e proteção da infância no início do século XIX, em especial os que se referem à Casa dos Expostos do Maranhão. Finalizando o eixo, o texto de Edson Claiton Guedes, Marcus Vinícius de Souza Nunes e Tarissa Corrêa Stern Soares, propõe uma leitura dos padrões de formação nos Seminários Seráficos a partir das lentes do filósofo Giorgio Agamben.

No segundo eixo que compõe o livro - *Educação informal e produções infantis* - foram reunidos trabalhos que trouxeram uma compreensão profunda das questões que envolvem o produzir das crianças no contexto da educação infantil. A educação não figura aqui como um fenômeno restrito ao interior do ambiente educacional formal. A educação em diferentes formas, nas relações sociais, no brincar livre, são objeto de estudo e análise de Charles Valadares Tomaz de Araújo, que nos apresenta possibilidades criativas com crianças em situação de vulnerabilidade social; de Felipe Eloy Teixeira Albuquerque, em texto sobre a percepção da infância nas aulas de Arte; de Joaquim Ramos, em estudo etnográfico sobre os sentidos do brincar no parquinho em uma instituição de Educação; do trabalho de Sabrina Plá Sandini e Jessica Tonete dos Santos, que versa sobre as práticas pedagógicas de uma instituição de educação infantil; e, finalmente, de Larissa Maria Santos Altemar, que reflete sobre a Educação Museal como um direito das crianças ao acesso à cultura e à história.

*Juventudes e Escolarização*, terceira seção temática do livro, levanta provocações para refletirmos sobre as juventudes plurais brasileiras, expostas e incorporadas a distintas propostas educacionais. O eixo está centrado no protagonismo juvenil que permeia a resistência estudantil no Movimento de Ocupação nas escolas de São Paulo, objeto de estudo de Angélica de Luca e María Elena Infante-Malachias; na escolarização para jovens em conflito com a lei que experienciaram a medida socioeducativa entre os anos de 2018-2020, sob a mirada de Miler Couto Pinheiro e Camila Serafim Daminelli; e nos privilégios que permeiam e dos quais gozam os jovens estudantes de classe média, objeto das reflexões de Ricardo Boklis Golbspan. Estes estudos, ao mesmo tempo em que possuem em comum a atenção à história recente, nos interpelam sobre como as políticas educacionais interseccionam para a projeção de um tipo de jovem e seu devir cidadão, ao mesmo tempo em que operacionalizam para a exclusão e/ou reafirmação de outros.

O quarto eixo de discussão intitula-se *Educação feminina e relações de gênero*. Nesta sessão do livro reunimos textos que abordam as experiências de crianças, adolescentes e jovens em relação a um pertencimento comum: o universo da educação feminina. As meninas da elite pelotense da década de 1950, das quais nos fala Letícia Portella Milan; aquelas abarcadas pela análise da escolarização na França e no Brasil na passagem do século XIX para o XX, objeto da análise de Maria Alzira da Cruz Colombo; e as jovens que frequentavam a modalidade Educação de Jovens e Adultos no Alto Sertão da Bahia, no final da década de 2010, cujas subjetividades foram investigadas por Maria de Fátima Pereira Carvalho e Carmem Lúcia Eiterer. As pesquisas nos apresentam existências sociais marcadas por relações de gênero e poder que atestam, uma vez mais, a pertinência e a necessidade das análises interseccionais para a compreensão das suas experiências e seus respectivos sentidos históricos.

O quinto e último eixo, *Infâncias, juventudes e práticas escolares*, reúne trabalhos que exploram o fazer pedagógico para a população infantojuvenil. A atenção à infância imigrante e sua escolarização em escolas públicas no Brasil, interesse de Maria Lucia Alves Fabiano; a educação generificada destinada à adolescentes paranaenses na década 1970, observada por Jorge Luiz Zaluski; e a política educacional indígena desenvolvida em Roraima, no tempo presente, foco das reflexões de Milen Margareth Fernandes Schramm, nos apontam a importância de se desenvolverem, para distintas infâncias, políticas educacionais que respeitem diferentes demandas sociais e culturais infantojuvenis. Os textos problematizam como a prática pedagógica exerce poder na formação das subjetividades dos sujeitos atendidos devendo, por esta

razão, oferecer contribuições para sua formação na interlocução com a promoção e manutenção dos seus direitos.

Este livro foi produzido pelo/as organizador/as, autores e autoras com o propósito de prestar uma contribuição – atualíssima, em razão das pesquisas apresentadas – à História da Educação no Brasil. Um compilado de estudos de jovens pesquisadores e pesquisadoras, que abrangem contextos de todas as regiões do país, e que mapeiam grande parte das práticas pedagógicas voltadas às crianças, adolescentes e jovens brasileiros desde a virada do século XIX para o XX. Com o avançar para o tempo presente, fica cada vez mais latente a integração entre projetos e políticas educacionais e os planos de desenvolvimento regional e nacional. Ou, pelo menos, assim teria que ser. Como se não bastasse a educação escolar constituir um direito da população infantojuvenil – população que goza de direitos inerentes à sua fase peculiar de desenvolvimento e, portanto, prioritários – a equidade social que almejamos pode, por um lado, ser medida pelos investimentos em diferentes instâncias educacionais e, por outro, alcançada pelo adensamento desses investimentos; materiais e humanos, prioritários e diversificados, como requerem nossas infâncias, adolescências e juventudes plurais.

Aracruz, Guarapuava, São Paulo – julho de 2021.

## Infâncias, escolarização e religiosidade

# Educação escolar em instituições de abrigo para meninas: em foco a Escola São Vicente de Paulo (Florianópolis/SC, 1900-1930)

Chirley Beatriz da Silva Vieira\*

## Introdução

A escola adquiriu um papel primordial na formação dos cidadãos e das cidadãs nas primeiras décadas do regime republicano no Brasil. Seja com o objetivo de disciplinar as crianças e jovens ou com o intuito de reduzir o analfabetismo que atingia níveis altíssimos, a escola se constituía como uma das principais ferramentas do governo republicano. A escola, especialmente por meio dos grupos escolares e da implementação de um currículo “moderno”, acabou por ser considerada como um “templo do saber”, pois procurava “civilizar” não apenas os/as estudantes, mas também muitos dos habitantes das cidades e do meio rural.

Este capítulo tem como temática o ensino escolar, profissional e religioso ministrado na Escola São Vicente de Paulo pertencente ao Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo<sup>1</sup>. O orfanato era administrado pela Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES) e gerenciado pelas Irmãs da Divina Providência. O Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo acolhia desde 1910 meninas consideradas órfãs e “abandonadas” que viviam na capital do Estado de Santa Catarina e regiões adjacentes. Os relatórios anuais da IDES, o Regimento Interno do Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo e o Livro de Crônicas produzido pelas referidas religiosas foram as fontes que subsidiaram a escrita da

---

\* Psicóloga pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Especialista em Gestão do Cuidado para Uma Escola que Protege pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Coordenadora de Projetos da FAPESC.

E-mail: schirleypsi@gmail.com

<sup>1</sup> O capítulo apresenta os resultados parciais de uma investigação sobre as ações levadas a cabo no Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo durante o século XX, realizada no Laboratório de Relações de Gênero e Família (LABGEF), da Universidade do Estado de Santa Catarina. Parte da pesquisa foi financiada com recursos financeiros oriundos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)/Edital do Programa de Apoio à Grupos de Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina (PAP-UDESC), Termo de Outorga 2019TR615.

narrativa. Os mencionados documentos se encontram sob a guarda do Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo<sup>2</sup>. As contribuições teórico-metodológicas de Michel Foucault, assim como os referenciais da História da Educação embasaram as discussões de cunho teórico e de conteúdo.

## Educação escolar em Santa Catarina: rumo à modernização

De acordo com Gloria Maria Teixeira (2005), no período do Império foram criadas cinco escolas públicas elementares na província de Santa Catarina. Destas, duas situavam-se na Vila de Nossa Senhora do Desterro (uma para meninos e outra para meninas). Em 1832, mais oito escolas foram fundadas, todas sob a responsabilidade do governo imperial até a edição do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que delegaria às províncias a criação e a manutenção de escolas primárias e secundárias (TEIXEIRA, 2005).

A primeira ação da Assembleia Provincial de Santa Catarina foi organizar a instrução pública a partir da Lei nº 35, de 14 de maio de 1836. Nela constava que “o Presidente da Província designará os Compêndios e Syllabários porque se deva ensinar tanto em humas como em outras escolas; e dará quaisquer instruções que julgar necessárias à regularidade do ensino” (p. 57). Nesta mesma lei, consta que os procedimentos do ensino deveriam proceder conforme a instrução do Art. 16, que afirma “[...] Nas Escolas de Instrucção Publica primaria pelo methodo individual se ensinará a ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, Grammatica da Lingoa Nacional, e a Doutrina Cristhã”<sup>3</sup> (p. 57).

Leonete Luzia Schmidt (2012, p. 44-45) afirma o seguinte sobre as legislações provinciais acerca da educação escolar editadas no século XIX:

Em Santa Catarina, a primeira lei provincial sobre instrução primária data de 1835. Nela são reproduzidos alguns artigos da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. A esta lei sucederam, até 1860, outras cinco, além de uma resolução e do Primeiro Regulamento de Instrução Primária. Além delas, foram editadas

---

<sup>2</sup> O acervo do Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES) foi organizado por meio do projeto de extensão intitulado “Mais de dois séculos de História: procedimentos técnicos para salvaguarda do acervo documental da Irmandade do Divino Espírito Santo”, e executado por docentes, técnicas universitárias e estudantes de doutorado e graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, com financiamento da Fundação Catarinense de Cultura (FCC). Disponível em: <<https://www.udesc.br/faed/idch/ides>>. Acesso em: maio 2021.

<sup>3</sup> No texto do capítulo, utilizou-se a grafia atual dos nomes das instituições de abrigo. Em relação às fontes documentais citadas, foi usada a grafia do período em estudo.

algumas leis específicas que modificaram ou revogaram artigos das anteriores, numa tentativa de adaptá-las às novas demandas sociais, e uma delas especialmente para atender à demanda de contratação de professores para as escolas nas colônias alemãs.

Afirma a referida autora que, após este primeiro conjunto de leis, a Resolução de 1854<sup>4</sup> e o Primeiro Regulamento de Instrução Primária, editado em 1859, procuraram regulamentar o ensino escolar da província. A Resolução de 1854 contemplava, em seus artigos, as características da formação intelectual e das práticas pedagógicas. Já o Regulamento da Instrução Primária definia os “aspectos da organização da escola como localização, professores, carreira, inspeção, metodologia, e aspectos como: tempos, espaços, sujeitos, saberes a serem ensinados e modos como deveriam ser ensinados” (SCHMIDT, 2012, p. 49).

Desde a emergência da República no final do século XIX, os governantes catarinenses procuraram garantir paulatinamente a educação escolar à população pobre urbana e rural. Para os republicanos (especialmente os considerados positivistas), a educação escolar era percebida como um instrumento capaz de promover mudanças no campo do social. Naquele período, os estados da Federação possuíam autonomia para planejar e executar as atividades relativas à educação escolar. Segundo Fiori (1991), os republicanos instauram no Brasil um novo ponto de vista no que se refere aos valores políticos e sociais, que muito influenciaram nas tomadas de decisão sobre o ensino escolar. Era urgente reformular a estrutura do magistério, pois “um dos grandes problemas da instrução pública em Santa Catarina era a incompetência da grande maioria dos docentes” (FIORI, 1991, p. 78). Para garantia do êxito escolar foi estabelecida a fiscalização do ensino por inspetores escolares. De acordo com Fiori (1991, p. 79),

Diante da gravidade da problemática escolar, ocorreram algumas reformas ou tentativas de reorganização do ensino público catarinense: a reforma do Governo Manoel Joaquim Machado de 1892; as modificações planejadas no Governo de Hercílio Pedro da Luz, no ano de 1894; a reestruturação do ensino ocorrido em 1907, na gestão governamental de Gustavo Richard.

Em 1913, o governador Vidal Ramos sancionou a revisão do *Regulamento Geral da Instrução Pública*. Esta lei autorizou a revisão dos regulamentos da instrução pública do estado de Santa Catarina, abordando desde a gestão do órgão administrativo, até a criação de escolas e a execução de suas atividades. O Art. 50 da

---

<sup>4</sup> Resolução nº 382, de 01 de janeiro de 1854.

referida lei afirmava: “Para a criação de qualquer escola é necessária a estatística escolar, provando a existência de 60 crianças de 6 a 15 anos, meninos ou meninas, conforme a escola a criar for masculina ou feminina” (p. 21). A reforma da instrução pública do governador Vidal Ramos<sup>5</sup> caracterizava-se por “fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização técnica e administrativa real e constante” (FIORI, 1991, p. 80). Esta política educacional, inspirada na instrução pública do estado de São Paulo, foi levada a cabo no estado de Santa Catarina por Orestes Guimarães.

De acordo com Fiori (1991), o “modelo” se baseava no Método Intuitivo, desenvolvido na Escola Modelo em São Paulo sob a direção da educadora norte-americana Miss Marcia Browne, que “seguia a sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios, trabalhos manuais de torno ou de modelagem” (MOACYR, 1942, apud FIORI, 1991, p. 81). O método pedagógico partia da exploração da curiosidade das crianças e da promoção de um ambiente de estudos específicos, com edificação e móveis adequados às idades. Essa nova forma de aprendizagem não foi assim tão facilmente aceita, pois havia uma resistência à mudança muito grande. Muitas famílias retiraram suas crianças da escola por conta dessas inovações. Mesmo assim, essa forma de ensinar os saberes escolares disseminou-se em muitos lugares do país, inclusive no estado de Santa Catarina. Fiori afirma que “até 1940, mais ou menos, São Paulo foi o modelo sempre seguido” (1991, p. 81). Críticas também foram realizadas através da imprensa, no que se refere à “modernização” da instrução pública efetuada pelo governo de Vidal Ramos<sup>6</sup>.

## O ensino primário na Escola São Vicente de Paulo

O Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo foi fundado em 1900, pela Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES)<sup>7</sup> de Florianópolis. O orfanato destinava-se a meninas órfãs e “abandonadas” da capital catarinense e regiões adjacentes. A instituição deveria ofertar educação escolar para as meninas conforme prescrevia a legislação da época. Inicialmente, as aulas eram realizadas no Convento do Colégio Coração de Jesus até a inauguração em 1910 do prédio do asilo destinado a essa atividade. As aulas

---

<sup>5</sup> Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado (apud FIORI, 1991, p. 80).

<sup>6</sup> Ver, por exemplo: Jornal O Clamor do Povo, de 5 de fevereiro de 1916.

<sup>7</sup> A Irmandade do Divino Espírito Santo foi fundada no ano de 1773 na Vila de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis), por 50 “irmãos”, que contribuíram com a joia de 320 réis cada e o anual de 160 réis. Os “irmãos” assinaram o primeiro Compromisso (Estatuto) da Irmandade em 1777, havendo muitas outras alterações posteriores

eram ministradas por duas freiras da Congregação das Irmãs da Divina Providência. Segundo a Crônica *Lar São Vicente* (1904-1951), a Irmandade do Divino Espírito Santo fornecia o material escolar. Com a inauguração do novo prédio e com os acréscimos no espaço físico, as meninas começaram a ter suas aulas no referido local.

Em 1911, foi criada a Escola São Vicente de Paulo que funcionava como externato, tendo como público alvo, além das internas, meninas pobres de Florianópolis que habitavam no entorno da instituição<sup>8</sup>. Foram adaptadas para este fim duas salas de aula que também serviam de salão de festas em algumas ocasiões; em anexo também tinha um palco para teatro.

Ainda segundo a crônica *Lar São Vicente* (1904-1951, p. 10), em 1923, a Escola São Vicente de Paulo “foi elevada a escola estadual pelo Governo”. Os gestores do asilo, todavia, encerraram as atividades da Escola São Vicente de Paulo em 1929, em função do seguinte problema:

A Menina 12<sup>9</sup>, que havia trabalhado alguns anos como professora na escola São Vicente, entrou em junho na Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis, para dedicar-se totalmente ao Senhor. Como a escola São Vicente, para carentes, não conseguisse professora substituta, ela foi fechada, funcionando agora somente a escola das órfãs (CRÔNICA LAR SÃO VICENTE, 1904-1951, p. 14).

As jovens que completavam o ensino primário no asilo e que obtinham nos exames finais notas máximas eram contempladas com uma vaga na Escola Normal, do Colégio Coração de Jesus. Após completarem o curso normal, estas retornavam para o asilo para ministrar o curso primário para as internas até serem encaminhadas para os grupos escolares do estado de Santa Catarina. No caso da Escola São Vicente de Paulo, quem ministrava as aulas inicialmente eram as freiras, e depois foram as jovens formadas na Escola Normal do Colégio Coração de Jesus.

---

<sup>8</sup> Encontrou-se apenas um documento emitido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob o número 4.493, de 30 de setembro de 1938, que reconhecia a validade das atividades escolares oferecidas pela instituição de abrigo. Contudo, na mensagem lida pelo exmo. Sr. cel. Gustavo Richard ao Congresso Representativo de 1908, no que se refere à Instrução Pública, consta o quantitativo de alunas(os) atendidas(os) pelas Irmãs da Divina Providência no estado de Santa Catarina. Em destaque, na capital, os registros são de “82 alunas atendidas na Escola gratuita de S. Vicente de Paula e 30 alunas atendidas no Asylo de Orphãos” (p. 21), o que sugere que as atividades do externato se iniciaram antes da construção do prédio novo em 1910.

<sup>9</sup> Devido a questões de cunho ético não se utilizou no capítulo o nome e sobrenome das meninas asiladas. As asiladas tiveram nome e sobrenome registrados em seus prontuários a partir de 1910.

Os dirigentes do asilo implementaram o ensino para o internato e o externato, de acordo com o *Regulamento Geral da Instrução Publica*, de 1913, formalizando o ensino primário e o ensino profissional. As meninas foram distribuídas em classes e por faixa etária, conforme as determinações constantes no referido documento. No entanto, foi somente no Regimento Interno do Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo, publicado em 1924, que esta divisão de classes foi regulamentada. Assim como a estrutura do espaço físico e a distribuição das classes, o ensino escolar também seguiu as determinações do documento estadual.

A *Secção III do Regulamento Geral da Instrução Publica*, de 1913, informava sobre o programa a ser executado pelas escolas.

Art. 72. As escolas preliminares isoladas e as intermédias terão três annos de curso, obedecendo ao seguinte programma: - leitura calligraphia, linguagem, contas, princípios de geographia, historia, educação cívica, canto e gymnastica. 1. A geographia, a historia e a educação cívica serão dadas mais sobre o ponto de vista educativo do que propriamente instructivo. 2. Os *grupos escolares* e as *escolas complementares* - terão programmas adequados.

Art. 73. As escolas provisórias terão o curso de 3 annos, e o seu programma será: leitura, calligraphia, linguagem, contas, princípios de geographia e canto (p. 24-25).

O educador Luciano Mendes Faria Filho (2007) afirma que somente ler, escrever e contar já não era mais suficiente enquanto conteúdo escolar desde meados do século XIX. Era necessário agregar conhecimentos e valores às novas gerações, principalmente para as crianças e jovens. Neste período, foram adicionados ao currículo escolar conteúdos como *rudimentos de gramática, língua pátria, aritmética e rudimentos de conhecimentos religiosos*, que lentamente apareceriam nas leis para a *instrução elementar*.

Para as escolas com público feminino, a proposta de ensino no estado de Santa Catarina se daria com base na pedagogia de Froebel<sup>10</sup>, conforme mensagem apresentada pelo governador Gustavo Richard em 1908:

---

<sup>10</sup> O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, ideia presente até os dias atuais e consagrada pela Psicologia, ciência da qual foi precursor. Foi fundador dos jardins de infância para menores de 8 anos de idade. Para o educador, a criança era como uma planta em crescimento, que precisava de cuidados periódicos para que crescesse de forma saudável.

Nas escolas do sexo feminino da Capital, em que estiverem servindo pelo menos duas adjunctas, haverá a cargo de uma d'ellas, uma classe infantil conduzida e dirigida segundo o regimen pedagógico dos Jardins de Infancia, para preparar as creanças pela educação dos sentidos, conforme os processos de Froebel<sup>11</sup>.

A referida proposta pedagógica foi identificada por Marlise de Medeiros Nunes de Pieri (2014), em sua pesquisa sobre a educação infantil implementada no município de Tubarão (SC), no início do século XX. A autora afirma que este ideário pedagógico foi aplicado nas instituições escolares geridas pelas Irmãs da Divina Providência no estado de Santa Catarina.

Os relatórios anuais do asilo começaram a ser produzidos a partir de 1920. Dessa forma, só estão registradas as informações sobre o ensino escolar e profissional desta data em diante. No relatório de 1923, redigido pelo provedor Fernando Caldeira de Andrada e apresentado à Mesa Administrativa como *balanço anual* das atividades realizadas pela IDES e pelo asilo, no que tange ao ensino ofertado às meninas do internato, encontramos as seguintes informações:

Estudos – As aulas internas do Asylo continuam a funcionar normalmente, sob a competente direcção da nossa veneranda Irmã Superiora e auxiliada neste nobre mister por outras Irmãs da Divina Providência. Dividindo o ensino em cinco grupos, conforme assim o exige o nosso Regimento Interno, divisão esta que magnificos resultados tem dado, o que não é de admirar, pois ella obedeceu a inspiração do nosso illustre vice-provedor, Dr Henrique da Silva Fontes, que tão dignamente exerce o elevado cargo de Director da Instrucção Publica deste Estado, as alumnas têm revelado grande adeantamento, não só nas artes da leitura e da escripta, como em arithmetica, prolegomenos de geographia e de historia e nos demais ensinamentos, não esquecidos os princípios de puericultura [...] (p. 2).

O relatório de 1923 apresentava também informações sobre as ações levadas a cabo para as alunas do externato. Abaixo o afirmava o referido documento:

Escola São Vicente de Paulo – Continuamos a manter a escola gratuita “São Vicente de Paulo” para as creanças pobres de sexo feminino de nosso populoso bairro, sendo elevado o numero de matriculadas, apesar do Governo do Estado, afora dous grupos escolares, manter grande quantidade de escolas isoladas e regidas por competentes professores. A razão disso é que a instrucção publica em o nosso Estado é um facto real pela comprehensão que

---

<sup>11</sup> Mensagem lida pelo exmo. Sr. cel. Gustavo Richard, governador do estado na 2ª Sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo, em 2 de agosto de 1908.

todos têm de que Ella se impõe para as felicidades da vida mundana. À frente dessa escola, e graças à generosidade do Governo do Estado, que jamais deixou, em matéria de instrução, de estender a sua mão proctetora e amiga às casas de ensino, continúa a professora normalista (Menina 13), que nomeada para a escola mixta do “Lageado dos Correias”, em Lages, teve ordem de funcionar no nosso estabelecimento. Esta professora foi, como sabeis, nossa asylada, e continúa residindo no Asylo, onde lhe demos commodos especiaes (p. 3).

No Brasil, que há pouco havia ingressado no regime republicano, a educação escolar para a população pobre era considerada como parte de um projeto político que almejava o progresso da nação. Gondra e Schueler afirmam que, no que tange à educação para meninas das camadas populares, desde tenra idade lhes era reservada “[...] a aprendizagem prática das atividades cotidianas nas tarefas domésticas, na agricultura ou nos ofícios urbanos” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 202). Em especial, nas instituições de caráter religioso, filantrópico e disciplinar, os autores apontam para diferentes formas de socialização das meninas, ou seja, “[...] lugares em que mulheres, leigas e religiosas, exerceram inúmeras formas de poder sobre corpos e almas femininas” (ALGRANTI, 1993; 2004, apud GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 202).

Segundo Maria Teresa Santos Cunha (2003), a educação escolar ministrada no Colégio Coração de Jesus, tinha como função principal a formação da “mulher de bem”, mediante a difusão dos princípios da moral católica. Ainda de acordo com a autora, ser aluna desse colégio “[...] representava um meio tradicional de preparo dessas moças para assumirem as funções de esposa, dona de casa e mãe que lhes estavam reservadas e, no limite, exercerem o magistério como sacerdócio e como uma forma de maternagem simbólica” (CUNHA, 2003, p. 205). Para as internas do asilo, os valores difundidos por intermédio da educação escolar, no que tange às relações de gênero, eram semelhantes aos das meninas do Colégio Coração de Jesus. Já em relação à classe social, os valores difundidos eram diferentes. A instituição, através da educação escolar, buscava reproduzir a condição de classe a que pertenciam às internas. Ou seja, elas eram preparadas, sobretudo para serem excelentes empregadas domésticas.

Raros eram os casos de internas que galgavam a uma nova condição de classe social. As alunas que passavam nos exames finais no primário com excelentes notas ao final do ano letivo eram encaminhadas para fazer o curso normal no Colégio Coração de Jesus. No Relatório de 1922, apresentado à Mesa Administrativa da Irmandade do Divino Espírito Santo, o provedor Fernando Caldeira de Andrada relatava:

Asylada diplomada – A asylada (menina 14) que foi internada no Asylo na mais tenra idade, após um curso brilhante, concluiu o seu estudo na Escola Normal, o que constitui o motivo de grande jubilo para esta nossa casa. Logo que recebeu a sua carta de normalista, o Asylo prestou-lhe significativa homenagem, promovendo-lhe um festival a que foi presente todas as asyladas, como os amigos desta instituição (p. 5-6).

O provedor também via esta ação como uma benevolência, conforme relato no mesmo documento. Segundo o administrador, “[...] a carta de normalista conseguida por uma asylada prova, à sociedade, que o Asylo não é indiferente à instrucção das creanças que acolhe sob o seu amoroso tecto” (p. 6).

Moysés Kuhlmann Júnior (1998, p. 183) afirma o seguinte em relação aos objetivos dessa educação escolar destinada aos pobres:

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização.

Tendo em vista esse ideário, constata-se que as ações implementadas no asilo em relação a educação escolar, eram muito mais direcionadas para a aprendizagem profissional do que para os saberes escolares de cunho mais intelectual.

## O ensino profissional: entre costuras, bordados e serviços domésticos

A educação das meninas asiladas foi direcionada à aprendizagem de caráter prático, que ocorria por intermédio das oficinas de costura e bordado, confecções, trabalhos manuais e trabalhos domésticos. Este tipo de aprendizagem era considerado útil pelos membros da Irmandade do Divino Espírito Santo e pelas religiosas, pois, segundo o Relatório de 1925 da instituição, tornava “prendadas as desvalidas asyladas e que muito lhes pode servir quando não mais querendo ao completarem a sua maioridade civil, permanecer entre nós tiverem de enfrentar num trabalho honrado os espinhos da vida” (p. 1).

No Regimento Interno de 1924 foi instituído que as asiladas ficariam responsáveis pelos trabalhos domésticos no espaço interno e externo do asilo. Somente as meninas menores estariam fora dos referidos afazeres, cabendo-lhes, todavia, participar integralmente das atividades escolares. Os trabalhos executados

pelas asiladas da 3ª classe nas oficinas profissionalizantes e que obtivessem retorno financeiro, renderiam às mesmas 25% do valor, sendo depositados na Caixa Econômica ou em qualquer instituição bancária e mais 5% para as pequenas despesas emergentes no orfanato. Para as pertencentes à 4ª classe, o percentual recebido era de 50%. Esse valor era entregue às asiladas na saída do asilo. As meninas da 5ª classe, em virtude da maioridade (18 anos), ficariam livres para deixar o asilo ou, se preferissem, continuariam residindo mantendo suas atividades e sujeitando-se ao regime estabelecido.

A combinação dos “rudimentos” de instrução com a aprendizagem profissional, afirmam Gondra e Schueler (2008), assegurava a “ordem” e oferecia “uma mão-de-obra minimamente disciplinada, qualificada e, sobretudo, farta e barata. Educados nestes termos, estariam sendo úteis a si e à sua pátria” (p. 108). Os autores ainda atentam para a hipótese de que, para as mulheres das camadas mais pobres, a escola primária pretendia promover uma aprendizagem a partir de trabalhos manuais para fins futuros de remuneração e sobrevivência das suas famílias (GOUVÊA, 2004a; MATTOS, 2002, apud GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 206).

As informações sobre a oficina de bordado e costura, estão presentes nos relatórios emitidos na década de 1920. A referida oficina foi idealizada pelo então vice-provedor Henrique da Silva Fontes, no ano de 1924. No relatório desse ano apresentado em 1925 à Mesa Administrativa pelo provedor Fernando Caldeira de Andrada, consta:

[...] As oficinas de costuras e bordados vão já produzindo algum resultado pecuniário para esta casa, e, o que é mais importante, habilitando as pequeninas orphãs a se constituírem, em dias não longínquos, hábeis operarias, sendo este, justamente, o fim que sempre visamos (p. 2).

No Relatório de 1925, o provedor Henrique da Silva Fontes destaca o ensino profissional como uma potencial fonte de recurso financeiro. Tendo em vista esse fato, foram alteradas as condições que possibilitavam o desligamento das meninas:

[...] Installado o ensino profissional e alteradas as condições para a retirada das orphans, agora só verificada com a emancipação legal ou a requisição de quem, sobre ellas, tenha poderes legítimos, é de esperar que mais preservadas fiquem as nossas protegidas de descaminhos, porque entram na vida mais amadurecidas, com cabedal de virtude mais consolidado e com habilitações que lhes assegurem honesto ganha-pão (p. 3).

No mesmo relatório, continuava enaltecendo os trabalhos realizados pelas meninas, bem como os recursos financeiros destas atividades, utilizados para a manutenção do asilo, o que reforça a citação anterior:

O rendimento da mão-de-obra dos trabalhos de costura e bordados que foram feitos no anno passado pelas orphans attingiu a somma de 3:677\$800, sendo ainda de notar que todos os trabalhos de confecções e costuras de que necessitou a casa foram executados pelas asyladas, o que representa uma economia não inferior a um conto de reis. Para a secção de costuras foram adquiridas tres (3) machinas Singer e uma machina de ponto a-jour. Convém deixar aqui mencionado que os trabalhos saídos do Asylo se têm a tal ponto recommendado pelo seu bom acabamento que há sempre serviço em excesso, donde a necessidade de recusar muitas encommendas (p. 3).

As atividades das oficinas eram acompanhadas pelas religiosas e pelas alunas monitoras das classes mais adiantadas. As meninas consideradas mais prendadas, ao alcançar a maioridade, eram encaminhadas para trabalhar como empregadas domésticas nas casas das famílias mais abastadas de Florianópolis, e em outras cidades. A aprendizagem das tarefas domésticas e dos trabalhos manuais significava muito mais do que uma simples prática pedagógica determinada pelo Regimento Interno de 1924. Foi uma forma de garantir a sobrevivência das meninas, tendo em vista as representações sociais das mulheres pobres consideradas “honestas”.

## A formação além (e aquém) da escola: a professora, a esposa, a mãe, a doméstica e a freira

A MULHER - A mulher... personificação da canção astra!! A mulher...É do homem a inseparável companheira. Para que nasceo? Para dignificar a Humanidade, desempenhando tres bellos deveres: de filha, de esposa, de mãe [...]. O. M. (REVISTA ARGO, 1910b, p. 3).

A *Revista Argo* foi lançada em 1910 e sua tiragem era quinzenal. O periódico era dirigido pelos redatores Altino Flores e José d'Acampora, à época, estudantes catarinenses. Ambos denominavam suas notícias como literatas e científicas e deixavam explícito que “[...] Todas as questões sociaes, excepto as políticas, terão abrigo nas nossas columnas, responsabilizando-se os auctores dessas questões por tudo que advir” (REVISTA ARGO, 1910a, p. 1).

A citação com que se inicia essa subseção mostra um perfil de mulher corroborado pela imprensa, que reforçava seu lugar de filha, esposa e mãe, bem como

os estreitos espaços que lhes cabiam. Joana Maria Pedro (2004) infere sobre as representações sociais de mulheres, divulgada pelos periódicos e outros veículos no período em estudo:

[...] a idealização das mulheres em seus papéis familiares é muito semelhante àquelas divulgadas no final do século XVIII e no início do século XX nos grandes centros europeus. Nas cidades do Sul, imagens idealizadas foram freqüentes a partir da segunda metade do século XIX, durante a formação das elites nos centros urbanos (p. 234).

O discurso proferido pelos representantes da IDES e da Congregação das Irmãs da Divina Providência nos relatórios e atas da instituição enfatizava esses “modelos” de mulheres. Um “modelo” baseado nos pressupostos da norma familiar burguesa (que implicava práticas e valores) e que era divulgado para as meninas do asilo, apesar de sua condição social, diferente das moças das camadas médias e das elites.

Gondra e Schueler (2008) identificaram três formas distintas de compreender a polêmica questão da educação das mulheres no final do século XIX, que cerceavam os processos de construção das relações sociais no que tange às relações de gênero na constituição de uma cultura escolar no Brasil:

A primeira, vinculada a uma tradição católica e jesuítica, negava às mulheres a necessidade de instrução, advogando a importância da formação moral e cristã para as futuras mães, acentuando o papel doméstico e privado das moças como guardiãs dos lares e das famílias. A segunda perspectiva, muito em voga a partir de meados do século XIX, sob a inspiração do positivismo e do cientificismo, defendia igualmente a educação feminina para a formação das mães, porém, com base nas novas ciências e saberes como a puericultura, a psicologia, a higiene, em detrimento das “ignorantes superstições” próprias da fé católica. A terceira visão, esta talvez mais acanhada, proclamava a igualdade entre os sexos, inclusive reivindicando para as mulheres a participação em cursos superiores e em profissões tradicionalmente relacionadas ao sexo masculino, como o magistério, a medicina, a advocacia e a engenharia (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 206-207).

Os referidos autores afirmam que a percepção das mulheres enquanto responsáveis pela educação/formação dos homens, na qualidade de mães e educadoras, conjugavam-se. Abaixo o que afirmam os autores:

[...] às teorias civilizatórias que pretendiam afirmar a necessidade de construir uma nação direcionada ao progresso material e cultural, um Brasil onde o

“povo” fosse elevado intelectualmente para figurar no rol das “grandes nações cultas” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 209, grifo dos autores).

Os autores apontam para a *feminização do magistério*<sup>12</sup>, afirmando que desde o Império se entendia este processo como uma missão das mulheres – o de cuidar de crianças e as educar. É sabido que esse exercício era realizado majoritariamente por homens, que faziam parte de ordens religiosas, corporações religiosas e militares, bem como por intelectuais leigos. Aos poucos, esse panorama profissional foi se modificando com o ingresso das mulheres nesse mercado de trabalho.

Nelson Coelho Junior (2013), em pesquisa sobre os *Quadros de Formatura do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis*, identificou que na segunda década do século XX somente duas ex-internas do Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo se formaram na Escola Normal da referida instituição. As meninas do asilo que completavam a escola primária e tiravam as melhores médias nos exames finais, recebiam prêmios, tais como, quantias em dinheiro doadas por membros da Irmandade do Divino Espírito Santo ou por pessoas da elite florianopolitana. Esses recursos financeiros iam para uma caderneta de poupança em nome do asilo até que elas completassem a maioria ou concluíssem os estudos. Assim que se tornavam normalistas, retornavam para ministrar o curso primário no asilo e, depois, eram enviadas, através do órgão da Instrução Pública estadual, para ministrar aulas em Florianópolis ou no interior do estado de Santa Catarina conforme afirmou-se anteriormente.

Maria Aparecida Arruda (2011) afirma que, num contexto social em que as mulheres eram avaliadas por sua religiosidade, por valores morais e pelo grau de conhecimento e prática das prendas domésticas, a profissão do magistério reunia esses requisitos e apresentavam as melhores condições para serem absorvidas pelo trabalho, bem como assegurava certa independência, que poderia levar a um grande passo na realização pessoal.

Durante o período em estudo, duas ex-internas se tornaram professoras e uma terceira recebeu proposta de *casamento* ainda enquanto estava no asilo. Este também era um grande propósito da instituição: preparar as jovens para contrair casamento com “respeitáveis” moços de Florianópolis. Havia, inclusive, oferta de dotes para as meninas, a fim de garantir um futuro casamento promissor. O Relatório de 1930 afirmava o seguinte sobre esse tema:

---

<sup>12</sup> Discussões sobre esta temática podem ser encontradas em Almeida (1998).

A exma. Sra. D. Sophia Cantazano, que, de há muito, tem incluído nossas orphans entre os beneficiados por suas pias liberalidades, deu-nos a noticia de que deseja construir dotes para as asiladas que se venham a casar. E a noticia já foi seguida de donativo de 1:000\$000, em duas parcelas de 500\$000 (p. 2).

As legislações para o casamento, tal como o Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890, o Código Penal de 1891, o Código Civil de 1916, o complexo judiciário das ações policiais, explica Soihet (2004), eram “estratégias” utilizadas para “disciplinar, controlar e estabelecer normas para as mulheres dos segmentos populares” (p. 305). Nas camadas populares, afirma a autora, o casamento efetuado através de um contrato jurídico de caráter civil e/ou canônico, não preponderava durante o século XIX no Brasil. Soihet (2004) ainda ressalta que havia um número significativo de mulheres que mantinha seu sustento e o dos filhos autonomamente, o que dificultava o aceite do matrimônio, pois este as privava de certas liberdades.

Para a referida historiadora, as mulheres pobres eram desprotegidas e sujeitas à exploração sexual. “[...] Suas relações tendiam a se desenvolver dentro de um outro padrão de moralidade que, relacionado principalmente às dificuldades econômicas e de raça, contrapunha-se ao ideal de castidade. [...]” (SOIHET, 2004, p. 368).

As jovens que completassem a maioridade no asilo tinham o consentimento da Mesa Administrativa e as “bênçãos católicas” para a realização do matrimônio, como demonstra o Relatório de 1920:

A orphã (Menina nº 15) casou-se em o anno findo com (nome ocultado), lavrador e proprietário no vizinho distrito da S.S. Trindade. Cumprindo a determinações da Mesa, autorisei gastar-se com ella a importância de 100\$000 para o seu enxoval. Gastos civil e religioso foram realizados, sobretudo este, com tocante solenidade na Capela do Asylo, na presença de todas as asyladas, servindo de testemunhas, em um e outro acto, Almirante Dorval Melchiades de Souza, Vice Provedor do nosso Asylo e Presidente do Conselho Municipal da Capital, Major Pompilio V. D. Luz, Coronel Hypolito Boiteux e o Provedor do Asylo infra assignado (p. 3).

Outro encaminhamento dado pelo asilo para as jovens ao serem desligadas era no sentido de colocá-las para trabalhar em *casas de família*. Este procedimento está documentado no Regimento Interno de 1904. Segundo o documento, capítulo VII: “As órphãs só poderão ficar no Asylo: [...] b) Pelo tempo necessário para serem colocadas em casa de boa família” (p. 4).

As meninas ou jovens<sup>13</sup> eram encaminhadas para trabalhar nas residências dentro ou fora do estado, ou então as famílias vinham ao asilo escolher uma delas para trabalhar em seus lares. As internas saíam do asilo, tendo em vista a educação recebida, com conhecimento dos serviços domésticos, “rudimentos” de saber escolar e boas cristãs.

Por fim, certo número de moças do asilo ingressou na *vida religiosa* em conventos no interior do estado de Santa Catarina ou em outros estados do país. Era de interesse da IDES e, conseqüentemente, da Congregação das Irmãs da Divina Providência, fortalecer o “rebanho” de mulheres religiosas no estado e/ou no país. Nunes (2008) observa que houve tentativas de criar instituições religiosas para mulheres brancas pobres e mestiças na América Portuguesa, mas até o final do século XVIII, registros históricos apontam para a negação dos pedidos. Com a emergência da República e a separação legal da Igreja Católica e do Estado, ocorreu uma reforma clerical do catolicismo brasileiro.

A autora identifica o período de “clericalização” do catolicismo brasileiro como um período também de “feminização”. Ressalta, porém, que o investimento das mulheres no catolicismo não “representa, de fato, a reafirmação de seu estatuto subordinado” (NUNES, 2008, p. 491). O final do século XIX e a década de 1960 do século XX representam um período de expansão e estabilidade institucional para a vida religiosa das mulheres. Não constam informações nos documentos da Irmandade do Divino Espírito Santo sobre o que ocorreu com as jovens depois de seu ingresso nos conventos.

## Considerações finais

As instituições criadas com o objetivo de abrigar mulheres (crianças ou jovens) funcionaram sob a ótica dos “bons costumes” e das regras tradicionalmente aceitas pela sociedade brasileira entre o fim do século XIX até a década de 1960 do século XX. O que era entendido pelos gestores das instituições como “bem geral” não contemplava, na prática, muitas vezes, as necessidades e os anseios das mulheres pobres urbanas no referido período. Entende-se assim que a educação escolar, implementada em instituições de abrigo para crianças e jovens brasileiras do sexo

---

<sup>13</sup> Tanto meninas quanto jovens do asilo eram liberadas ou enviadas para trabalharem como domésticas nas casas de família. A idade não era impedimento para tais ações, sendo que meninas com menos de dez anos eram encaminhadas para servirem às famílias, considerando que essa atividade era ensinada desde tenra idade.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Educação escolar em instituições de abrigo para meninas: em foco a Escola São Vicente de Paulo (Florianópolis/SC, 1900-1930)*

DOI: 10.23899/9786589284123.15

feminino, constitui-se em um tema que deve ser investigado sob muitas outras perspectivas.

## Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARRUDA, M. A. **Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. Decreto nº. 181, de 24 de janeiro de 1890. Promulga a lei sobre o casamento civil. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, v. 1, fasc. 1º, p. 168, 1890.

BRASIL. Decreto nº. 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, v. 1, fasc. 10º, p. 2664, 1890.

BRASIL. Lei nº. 3.071, 1 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 133, 1916.

COELHO JUNIOR, N. M. **Relicários de um tempo: os quadros de formatura do Colégio Coração de Jesus 1922-1929 (contribuições para o estudo da História da Educação em Santa Catarina)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

RICHARD, G. **Mensagem lida pelo exmo. Sr. cel. Gustavo Richard Governador do Estado na 2ª Sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo**. 2 ago. 1908.

CRÔNICA – LAR “SÃO VICENTE” (ASILO “ESPÍRITO SANTO”). Tradução do Original Alemão. Florianópolis, 1904-1951. [Disponível no Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES)].

CUNHA, M. T. Rezas, Ginástica e Letras: Normalistas do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis décadas de 1920 e 1930. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 199-220.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-108.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1991.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NUNES, M. J. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 482-509.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Educação escolar em instituições de abrigo para meninas: em foco a Escola São Vicente de Paulo (Florianópolis/SC, 1900-1930)*

DOI: 10.23899/9786589284123.15

O CLAMOR DO POVO. Florianópolis: Hemeroteca Digital Catarinense, v. 1, 1916. Disponível em: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>>. Acesso em: maio 2021.

PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 232-269. Disponível em: <<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/del-priore-histc3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PIERI, M. M. **A educação infantil em Tubarão/SC**: um estudo histórico da emergência das instituições coordenadas por Congregações Religiosas (1908-1969). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2014.

REGIMENTO INTERNO DO ASYLO DE ÓRPHÃS S. VICENTE DE PAULO. 1924. [Disponível no Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES)].

RELATÓRIOS ANUAIS APRESENTADOS À MESA ADMINISTRATIVA. 1920-1930. [Disponível no Memorial da Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES)].

REVISTA ARGO. Florianópolis: Hemeroteca Digital Catarinense, v. 1. 1910a.

REVISTA ARGO. Florianópolis: Hemeroteca Digital Catarinense, v. 2. 1910b.

SANTA CATARINA. Lei n.º. 35, de 14 de maio de 1836. Ensino primário da Instrução Pública de Santa Catarina. **Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**. p. 54-57, 1836.

SANTA CATARINA. Resolução n.º. 382, de 1º de julho de 1854. Instrução primária da província, nomeação de professores e seus vencimentos. **Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**. p. 67-83, 1854.

SANTA CATARINA. Lei n.º. 967, de 22 de agosto de 1913. Estabelece a revisão do Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. **Arquivo Público do estado de Santa Catarina**, 1913.

SCHMIDT, L. L. A gênese das escolas públicas de instrução elementar em Santa Catarina. **Revista HISTEDBR Online**, v. 47, p. 43-56, 2012.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 304-335. Disponível em: <<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/del-priore-histc3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

TEIXEIRA, G. M. **Ação da Diretoria da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no período de 1858 a 1874**: inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

# Infância, educação e santidade na *Instruzione per la direzione delle Scuole Serafiche* de Frei Bernardo de Andermatt (1893): o caso do seminário Santa Maria

Edson Claiton Guedes\*

Marcus Vinícius de Souza Nunes\*\*

Tarissa Corrêa Stern Soares\*\*\*

## Introdução

A Ordem dos Frades Menores Capuchinhos surgiu no século XVI como resultado de uma reforma no interior da Ordem Franciscana<sup>1</sup>. De acordo com D'Alatri (1998), a frustração de alguns frades com os rumos que a Ordem tomara devido à elitização, ao distanciamento da pobreza e do contato com o povo, encorajou um primeiro grupo a se desligar e iniciar um novo movimento que mais tarde foi apelidado pelos populares de “capuchinhos”, por haver um capuz triangular usado nos hábitos marrons. Justamente a indumentária, acrescida das barbas longas e sandálias, aliada ao estilo de vida, constituirá a identidade de um franciscanismo que teve como

---

\* Doutorando em História Global (UFSC); Mestre em História: cultura e identidades (UEPG); Licenciado em História (Claretiano), em Filosofia (Bagozzi) e em Teologia (PUC/PR). Professor de História na rede pública do estado de Santa Catarina e do Município de São Jose/SC.

E-mail: nosdek@gmail.com

\*\* Doutorando em Educação (UDESC). Possui graduação em Filosofia (UFSC) e Mestrado em Educação (UFSC), na linha de pesquisa Filosofia da Educação. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Filosofia da Religião, Ética, Ontologia, Comunicação, Cultura digital.

E-mail: mvinicius.snunes@gmail.com

\*\*\* Mestre em Linguística Aplicada (UFSC). Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Italiana e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual no Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel. Professora na rede pública do estado de Santa Catarina e do município de São José/SC.

E-mail: taristern3@gmail.com

<sup>1</sup> A Reforma Capuchinha ocorreu no século XVI, mais precisamente no ano de 1528, e foi aprovada pelo papa Clemente VII com a bula *Religiones Zelus* que a confirmou como um novo ramo do movimento franciscano.

ideal um retorno àquilo que Alberoni (1991) chama de “estado nascente”<sup>2</sup>, o momento de constituição do paradigma, em termos da teoria de Giorgio Agamben, filósofo pelo qual fundamentamos nossa análise.

Diferentemente dos seus confrades Jesuítas surgidos no mesmo período, os capuchinhos não fizeram dos estudos um fator relevante na formação de novos frades. Na primeira constituição da ordem, chamada de Ordenações de Albacina, de 1529, estava literalmente ordenado que: “ninguém pretenda dedicar-se aos estudos, a não ser à leitura de alguma lição das Sagradas escrituras ou de algum livrinho espiritual” (CRISCUOLO, 2007, p. 117). Ainda que entre eles houvesse um e outro frade intelectualizado, o fato é que a Ordem não incentivava o aprofundamento em estudos, a não ser aqueles exigidos pela Igreja dentre eles a filosofia e a teologia, para o candidato se tornar padre. Mesmo esses estudos eram realizados de forma breve, em no máximo cinco anos, apenas dentro de conventos orientados por frades escolhidos para o ofício de professor.

Passados trezentos anos, em fins do século XIX, de acordo com Horowski (2012, p. 13), as transformações no quadro cultural da Europa, com supressões de conventos, limitações na entrada de novos integrantes nas congregações religiosas, o controle estatal no exercício dos trabalhos pastorais, além das correntes filosóficas em plena ascensão, como o iluminismo, positivismo e a difusão do marxismo, revelaram-se desafiadores para os capuchinhos, até então estacionados num modelo de vida do século XVI. É nesse panorama que surge a figura de Bernardo Christen de Andermatt (1837-1909), ministro geral da ordem que escreveu o documento *Instruzione per la direzione delle Scuole Serafiche* (Instrução aos responsáveis pelas Escolas Seráficas), em finais do século XIX (1893), que se tornou uma diretriz para a formação dos jovens nos seminários capuchinhos.

As escolas seráficas da Ordem Capuchinha seguem o modelo dos seminários menores implantados na Igreja Católica a partir do Concílio de Trento (1545-1563). De acordo com Libâneo (1984), foi a partir de uma metáfora agrícola que a noção de Seminário (*seminarium* = sementeira) tomou corpo como um local apropriado, onde as crianças seriam cultivadas desde a adolescência para o ofício clerical. Imunizados, teoricamente, do contato com o mundo, os melhores candidatos eram elevados à dignidade sacerdotal e alocados em alguma paróquia.

---

<sup>2</sup> Diz Alberoni (1991) que “O estado nascente, portanto, é uma experiência tanto individual quanto coletiva, que gera uma ação social de tipo novo, uma nova solidariedade, uma onda de choque sobre as estruturas estabelecidas e uma vontade de renovação radical, uma exploração do possível, procurando realizar alguma coisa daquilo que havia sido vislumbrado” (p. 37).

Estruturalmente, os Seminários Seráficos eram semelhantes ao seminário diocesano, com a diferença de que o capuchinho tinha como objetivo, não único, educar a criança para tornar-se frade e desenvolver sua vocação a partir de um convento e, não necessariamente, numa paróquia. Portanto, para assumir essa condição, o candidato deveria receber uma instrução que o levasse a interiorizar o ideário franciscano e fazer os votos na Ordem.

Para compreendermos melhor essa dinâmica peculiar na estrutura educacional eclesiástica, trazemos para análise um documento ainda inédito na historiografia brasileira. Procedente do Arquivo Geral da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos em Roma, o texto nos foi entregue após um pedido realizado junto à Cúria Geral dos Capuchinhos, a fim de complementar a documentação sobre os estudos da Ordem. A diretriz *Istruzione per la direzione delle Scuole Serafiche* propõe desde um currículo, até um conjunto de condicionamentos e orientações que os diretores deveriam seguir para a condução dessas Escolas.

Escrito em italiano do século XIX (hoje considerada uma linguagem arcaica), o documento orientou os responsáveis pelos seminários capuchinhos pelo mundo, vigorando, teoricamente, até a reforma do Concílio Vaticano II (1962-1965). O documento em questão está dividido em quatro partes: I. A origem dos Seminários e os colégios preparatórios; II. Necessidade e finalidade das escolas seráficas e admissão das crianças; III. Programa de estudos e direção dos colégios; IV. Normas para a boa educação dos colegiais; além disso, uma pequena apresentação e conclusão.

Para nossa análise, utilizamos as lentes do filósofo italiano Giorgio Agamben (2014), que propõe uma interpretação sobre a articulação entre regra (o direito, as legislações, as diretrizes) e a vida. Chega assim à noção de forma-de-vida, uma vida que não se deixa esgotar na regra, característica própria da tradição franciscana, na qual se diferencia de outros ordenamentos jurídicos no interior da Igreja Romana.

Ademais, apresentamos o autor e o contexto de criação do documento e analisamos o discurso sobre infância, educação e santidade. Por fim, veremos como essa diretriz foi lida e aplicada no cotidiano do extinto Seminário Seráfico Santa Maria, de Irati no Paraná, fundado em 1953 e encerrado em 1987.

## **Bernardo Christen de Andermatt e a *studia promovit* na Ordem**

Em 2010, na cidade de Roma, Itália, entre os dias 11 a 13 de março, ocorreu um congresso internacional intitulado *Bernardo Christen de Andermatt: a cent'anni dalla*

morte (1909-2009), promovido pelo Instituto Histórico dos Capuchinhos, onde foram reunidos os historiadores da Ordem e outros estudiosos, para debater sobre as contribuições de frei Bernardo. Os estudos foram contemplados e publicados em um único volume, com artigos escritos em três idiomas: italiano, espanhol e alemão, formando uma peça de 518 páginas, nomeada com o mesmo título do congresso. Para este artigo, utilizamos a obra como fonte de informações sobre a vida e a atividade do frei Bernardo de Andermatt.

Frei Bernardo nasceu em 1837 em Andermatt, na Suíça, com o nome civil de Eduard Christen. Após sua ordenação sacerdotal, alçou rapidamente os principais cargos eclesiais como superior local e provincial dos capuchinhos suíços, conselheiro na cúria geral, ministro geral da Ordem e por fim, Arcebispo de Staupoli. Segundo seu biógrafo Hilarin Felder (2010), frei Bernardo tornou-se conhecido entre os capuchinhos por sua capacidade de solucionar problemas, o que possivelmente favoreceu sua escolha nos cargos que exerceu na Ordem e na Igreja.

Fora reconhecido como “segundo fundador da Ordem”, adjetivo o qual se deve ao seu legado à frente dos capuchinhos, tais como: a reorganização institucional da Ordem; a sua produção escrita sobre diversos temas de interesse àqueles religiosos; a promoção dos estudos; a criação de instituições como o Instituto Histórico dos capuchinhos e o colégio internacional, que tinha como objetivo acolher os estudantes da Ordem para os estudos nas diversas universidades romanas.

Constata-se que nem todas essas iniciativas foram formuladas em seu governo, no entanto, foi nesse período que de fato aconteceram ou ao menos foram iniciadas. Não se pode negar que seu longo generalato de 1884 até 1908, somando 24 anos à frente dos Capuchinhos, exerceu influência decisiva nesses acontecimentos, favorecendo o andamento de muitos projetos.

Um dos legados de frei Bernardo frente à Ordem capuchinha foram os *studia promovit*, ou seja, a promoção dos estudos. Como afirmamos anteriormente, os estudos na Ordem não eram bem vistos já que, segundo o idealismo franciscano inicial, distanciariam o frade da vocação à pobreza e a simplicidade. O fato é que, chegando o século XIX e início do século XX, a visão dos frades a respeito dos estudos havia sofrido uma mudança significativa, deixando sua áurea de negatividade e passando a ser uma necessidade do trabalho pastoral. A contribuição de Andermatt na reforma dos estudos deve-se à criação dos dispositivos necessários para que eles fossem implementados e atualizados.

É possível perceber, pelos escritos de Frei Bernardo, que a ciência, segundo sua concepção, seria um instrumento do conhecimento humano para Deus: “o último objetivo das ciências é Deus, encontrado na natureza e na revelação, mediante a razão” (ANDERMATT, 1901, p. 01). Como um homem religioso, a ciência não podia usufruir de um estatuto próprio criado pelo ser humano, mas um meio de afirmação do sagrado. O frade cientista seria aquele capaz de usar deste meio apenas para comprovar uma hipótese que de antemão já está dada: “Deus é a resposta de todas as questões”.

Apesar de possuir um conceito de ciência questionável para nossa concepção atual e até mesmo para o seu tempo, ele criou mecanismos para que os estudos fossem implementados na Ordem. Lehmann (2012) elencou as ações de frei Bernardo sobre os estudos e as dividiu em 4 grandes grupos:

a) *Ordinationes* (1886) onde está a base para a reorganização dos estudos na Ordem;

b) *Statutum pro studis Missionum Capuccinorum* (1885), em que ressalta a importância do estudo para os candidatos a missão entre os Capuchinhos;

c) *Instruzione per la direzione delle Scuole Serafiche*, sobre a organização dos seminários seráficos em todo mundo (1893);

e) Cartas circulares escritas entre 1884 e 1907, sobre os estudos, encontradas na *Analecta Ordinis Fratrum Minorum Capuccinorum*, uma coleção de escritos produzida durante o ano, publicada e enviada a todas as províncias da Ordem desde 1884.

Nesse contexto, é possível perceber por esse conjunto de medidas e escritos sobre os estudos, que a formação dos frades ocupou um importante espaço em seu governo, e as suas ações visaram à implementação de instituições e dispositivos que o garantissem.

## **Análise do documento: o paradigma educacional Franciscano-Capuchinho**

Ao analisar tanto o documento expedido por Frei Bernardo de Andermatt, quanto o próprio fenômeno das escolas seráficas, nota-se que estas não tinham como finalidade primeira, ou ao menos como finalidade exclusiva, o incremento do número de vocações à vida religiosa. Antes, tais escolas devem ser consideradas sob a perspectiva de um processo global do Catolicismo Romano em suas relações extremamente conturbadas no século XIX. As reformas de Leão XIII, em especial

como delineadas na Encíclica *Aeternis Patris* (1879), já previam uma profunda renovação dos estudos filosóficos e teológicos, que se configurava a partir de um retorno à obra de Tomás de Aquino.

O surgimento de dezenas de congregações religiosas masculinas e femininas, a partir do século XVIII na Europa, que se comprometiam preferencialmente com a educação de crianças e jovens, indica que havia um “burburinho” pedagógico na Igreja. Enfrentar o espírito “pestífero” da modernidade, como afirma o documento de Bernardo de Andermatt, exige um programa formativo e pedagógico que enfrente, no próprio campo do saber, as consequências de um saber “nefasto”, isto é, de um saber que não se subordina àquela ordem teológica tradicional.

Assim, um currículo se impôs, baseado na necessidade de produzir cristãos intelectualmente hábeis com as novas correntes de pensamento. O ensino dessa “escola básica”, completado nos posteriores estudos filosóficos e teológicos, garantiria ademais a formação de sacerdotes “insignes na ciência e na piedade”.

Este currículo base parte de um 1) “estudo diligente da língua materna”, compreendido como um meio e instrumento para o estudo da 2) língua latina, indispensável para aceder ao mundo da cultura eclesiástica, da celebração dos sacramentos, e à tradição da Igreja Romana. Estão presentes também o estudo conjunto das 3) ciências. Ademais, prevê ao menos “elementos” de 4) geografia, 5) matemática, 6) história, sacra e profana, 7) retórica, além de 8) boas maneiras e 9) canto eclesiástico. Dessa forma, o adolescente que em torno dos dezesseis anos de idade saísse da Escola, seja para seguir a vida religiosa, seja para retornar à vida familiar, teria sido introduzido nas bases da cultura formal.

O documento prevê apenas os princípios gerais para a formação da base mínima curricular. Além disso, para produzir o currículo mais adequado à realidade de cada Escola, deve-se atentar para três fatos: 1) ensinar o que se ensina nos seminários diocesanos; 2) nunca permitir que o currículo das escolas seja inferior aos dos mencionados seminários; 3) levar em conta as necessidades dos tempos e lugares onde está a Escola.

Frei Bernardo de Andermatt (1901) ainda se refere a outro “currículo”, implícito, mas igualmente exigente, que não pode ser positivado sob a forma de regras gerais, a saber, as atitudes morais exigidas dos estudantes. Ao contrário das disciplinas escolares, não pode ser ensinado em sala de aula. Por outro lado, é aprendido a todo o tempo, pois a vida do diretor e dos mestres deve ser cheia de exemplos de exercícios de virtude, para que os garotos se mirem em seu modelo.

Nesse ponto é fácil reconhecer que a tradição franciscano-capuchinha preservou a mesma tensão que o teórico italiano Giorgio Agamben localiza no momento fundacional do Movimento Franciscano (2014): a tensão entre regra e vida. Agamben reconhece que esse binômio é característico da história monástica e das ordens religiosas como um todo. Entretanto, o franciscanismo o leva ao paroxismo, pela recusa de seu fundador e pela dificuldade de seus sucessores em reconhecer um ordenamento jurídico extenso que desse conta dos mínimos detalhes da vida. Se na tradição monástica os atos cotidianos dos monges, o uso dos bens e a estadia nos lugares são regulados minuciosamente pela regra e pela liturgia, fazendo da norma a vida, o movimento franciscano é uma recusa de legislar, ou ainda, a ideia de apresentar o próprio viver, a vida como norma.

Essa tensão se reflete no documento. Se por um lado é relativamente fácil estabelecer uma normativa precisa sobre conteúdos escolares, porque decididos a partir de opções pedagógicas prévias que, embora até podendo não ser de todo acertadas, encontram-se disponíveis *ad libitum* do superior legal, quando se entra no campo da virtude, que é o campo da vida e da ética (AGAMBEN, 2014), não há uma norma para onde se possa apontar. Assim, se a vida dos frades se torna “legível” como uma espécie de documento ético, no qual os garotos “leem” aquilo que não poderia ser objeto de uma *lectio* escolar, oferecem-se as condições necessárias (não suficientes) para que a própria vida daqueles garotos se configure com uma vida outra (a religiosa) a que podem ou não aspirar.

Sendo assim, compreende-se por que em uma instituição, aparentemente tão rígida como se esperaria de um instituto religioso, não existem causas materiais precisas para a expulsão dos estudantes. Dito de outra maneira, se por um lado exige-se deles conformidade em relação à disciplina e ao progresso da virtude, por outro, não existe uma lista formal de atos incriminatórios. Apenas três atitudes podem levar à expulsão: uma imoralidade flagrante, uma desobediência formal, uma insubordinação persistente. Como se vê, não são atos específicos, mas condições de ação. Não se especifica qual ação constitua uma imoralidade. Além disso, mesmo presumir hipoteticamente uma situação, pouco acrescentaria à análise do caso.

A garantia do exercício da conformidade de ação é tida pela prática da confissão periódica, que deve ser “todos os sábados e toda a vez que devem receber a Sagrada Comunhão” (ANDERMATT, 1901, p. 12). Frei Bernardo ainda adverte que “seria embaraçoso e perigoso se o Diretor, que corrige o foro externo, fosse também o confessor” (ANDERMATT, 1901, p. 12). Reconhece-se aí a divisão da subjetividade dos estudantes em duas dimensões. O aspecto disciplinar é garantido no “foro externo”,

naquilo que é a público e notório, seguindo as condições de conformidade acima mencionadas, além das práticas disciplinares ordinárias, como o desempenho escolar, o atendimento dos horários, a prática do trabalho, a obediência dos regulamentos.

A prática da virtude, o sentimento de conformidade, o assentimento contínuo ao projeto educativo, não pode ser medido, é o que se percebe pela execução formal dos regulamentos. Por isso, a confissão desempenha um papel de tecnologia de subjetivação. Separar o confessor do diretor é garantir a separação desses âmbitos que são incomensuráveis.

Mantendo a tese defendida por Agamben, é de se esperar que um documento sobre as Escolas não poderia restringir-se à delimitação de um determinado currículo, ainda que este seja perpassado por um amplo campo nocional ligado à moral e à experiência de uma vida, que não são conteúdos positivos de uma educação escolar em sentido estrito. Assumindo isso, fica fácil reconhecer a necessidade de criação de princípios que não apenas norteiam o esforço curricular, mas que balizam uma forma-de-vida que deve ser assumida, ou melhor, que é exposta aos garotos como uma possibilidade de ser assumida. Frei Bernardo repete em pontos diferentes de seu escrito, como já foi acima aludido, que a finalidade primeira das Escolas não é formar religiosos professos, mas educar homens cristãos, que sejam assim na Sociedade (“de volta à casa paterna”), ou, aí sim, na Ordem, ao passarem para o noviciado: “Para tanto, agir de tal maneira que, quando um jovem deixar o colégio, a Ordem tenha sempre a inestimável vantagem de ter formado um bom cristão e amigo, que fará muito bem à Sociedade e também à Ordem” (ANDERMATT, 1893, p. 14).

Para alcançar esses objetivos, o documento enumera doze princípios que devem guiar não o currículo em si, mas uma postura de formação desse “cristão e amigo”. O documento parte de uma orientação geral, como veremos nos princípios, da continuidade/descontinuidade entre a vida da criança em casa e na escola. Deve ser uma passagem gradual, firme, mas acolhedora. Revela-se assim uma opção pedagógica que, embora se oponha duramente à modernidade “pestífera”, reconhece caracteres próprios da infância, numa continuidade com teorias e práticas pedagógicas que se constituiriam ao fim do século XIX e início do século XX. Vale dizer, os garotos não são considerados religiosos em potencial, ou adultos em processo de produção, mas há já uma noção de infância que perpassa o documento. Esses doze princípios são:

1. Crianças não suportam longa atividade mental (p. 14): logo, oração e estudos devem ser realizados de maneira breve e intercalados com práticas corporais, em um

reconhecimento que a dimensão somato-cinestésica e afetiva das crianças se impõe sobre sua capacidade de pensamento abstrato e reflexão, o que prefigura o reconhecimento de fases do desenvolvimento infantil.

2. O objetivo primeiro do processo é uma “sólida educação cristã” (p. 15): isso significa que as práticas reservadas aos noviços, como longas orações, jejuns e penitências, silêncio e meditação, não devem ser aplicadas às crianças.

3. “A vida das crianças é contínua poesia, entrelaçadas de irreflexão e inconstância” (p. 15): esses traços típicos da infância, de acordo com o documento, exigem que as atividades não sejam monótonas. Diz-se, ainda, que “tendências não podem ser canceladas, mas moderadas e dirigidas” (p. 16), o que parece representar o reconhecimento de um domínio propriamente infantil e que seria prejudicial tentar eliminá-lo. Para além do canto religioso, erguer a voz e fazer exercícios, ter tempo livre e lazer são elementos indispensáveis.

4. “O isolamento muda a índole das crianças” (p. 16). Os garotos devem ser mantidos em grupos, realizar atividades colaborativas, mas não devem conviver muito com os frades, nem partilhar sua vida, porque esse modo de vida exige silêncio e solidão muitas vezes. Tanto refeitório quanto dormitório devem ser amplos salões coletivos.

5. A Escola deve imitar o núcleo familiar, sendo, na medida do possível, sua continuação: o documento ainda insiste que “o Padre Diretor, os professores e assistentes devem substituir a mãe” (p. 17). Essa opção pela figura materna em vez da paterna é uma imagem típica do franciscanismo (DALARUN, 1997), repetida aqui com a finalidade de criar um ambiente afetivamente acolhedor a fim de “estudar a índole deles [dos garotos] na livre manifestação de seus sentimentos” (p. 17).

6. Vigilância feita em rodízios (p. 17): Todos os frades membros da equipe formativa são responsáveis pelos estudantes e todos são obrigados a tomar parte em seus cuidados. Interessante notar que nesse princípio a Carta enumera assuntos proibidos, que nunca devem ser tratados com as crianças: “nunca falar aos colegas sobre questões de guerra, de política e nem de lutas que houve, em outros tempos, entre as ordens religiosas”.

7. “O temperamento das crianças requer comer moderadamente” (p. 17): comam o necessário, nunca a menos nem a mais, para a sua saúde. Ademais, recomenda-se que o alimento seja próximo do que comiam em casa, evitando dificuldades tanto de adaptação na Escola, quanto de readaptação à casa paterna.

8. “Também prejudica a educação das crianças tanto a impunidade de seus defeitos como demasiado rigor e as maneiras ásperas de puni-los” (p. 18): Toda correção deve ser feita imediatamente ao reconhecimento da falta, sem ameaças nem humilhações.

9. Não dar espaços a predileções (p. 18): os frades não podem ter estudantes favoritos, pois todos devem ser tratados da mesma maneira. Entretanto, caso tenham alguma predileção, o que o documento reconhece como inevitável, cuidem o máximo que esta não seja percebida por ninguém, especialmente pelo estudante predileto.

10. “Disto não resulta que todos devem ser tratados igualmente” (p. 18): haverá uma diferença no tratamento dos estudantes baseada na índole, nos méritos, na obediência à disciplina, nas capacidades e habilidades.

11. Louvar as qualidades e corrigir os defeitos (p. 19): prática a que se pode atribuir o nome de *feedback*, deveria ser utilizada em todas as ocasiões, relativa a todos os âmbitos da vida na Escola.

12. “Não esquecer que o aproveitamento moral e científico dos alunos caminha no mesmo nível do conceito que eles possuem de seus professores” (p. 20): repete-se aqui a noção fundamental que permeia o documento e, em certo sentido, a prática educativa de toda a tradição franciscana. A vida dos frades é o principal conteúdo de qualquer legislação. É impossível impor, aos jovens, metas de desempenho se os frades mesmos não as assumem e incorporam em suas vidas.

Frei Bernardo conclui a enumeração dos princípios reforçando a ideia que afastar-se deles implicaria na “decadência dos colégios” (p. 20). O documento apresenta a existência mesma das Escolas como um campo de disputa na Ordem, dado que muitos frades são contrários à sua implantação, pelos mais diversos motivos.

Porque alguns dizem que isto é coisa nova e, por isso, julgam que seja ruim. Outros afirmam que o fruto desses colégios foi mínimo. Outros acreditam que as despesas de organizar e sustentar os colégios são demasiado altas. Outros desconfiam de encontrar religiosos da Província como mestres capazes de educar e instruir os jovens. Outros, enfim, nem querem ouvir falar disso porque os jovens, depois de terem sido instruídos e alimentados por vários anos nos Colégios, não se tornam Capuchinhos (ANDERMATT, 1893, p. 21).

Merece ser sublinhado o fato que ao fim do documento, enumerados todos esses pontos negativos, que Frei Bernardo reconhece serem debatidos pelos confrades, se insiste que a finalidade última das Escolas não é formar frades, mas bons

cristãos. A Ordem se insere, assim, em um projeto educacional muito mais amplo, um resquíio de ideal de Cristandade que retorna no final do século XIX, uma tentativa de recuperar espaços que a Igreja vinha perdendo para os Estados secularizados e para a Educação laica.

## Os efeitos no Brasil e o caso do Seminário Santa Maria de Irati

O sociólogo Sérgio Miceli (2009) sugere que a separação entre Igreja e Estado no Brasil, ocorrida após a Proclamação da República, não representa um golpe destruturador na mesma Igreja. Ao contrário, assegurou a implantação do Concílio Tridentino, já que o episcopado não estava mais vinculado à coroa em regime de Padroado, da mesma forma que garantiu uma ligação efetiva com as últimas reformas exigidas por Roma e a estadualização do poder da Igreja, com a criação de um grande número de dioceses, maior presença de congregações religiosas, e a criação de institutos pedagógicos menores (Escolas ou seminários menores) e maiores (seminários de teologia e filosofia).

As Escolas Seráficas no Brasil podem ser lidas sob esse triplo aspecto: um projeto da Igreja a nível mundial, a saber, da propagação de uma cultura e educação católicas para fazer frente à mentalidade da modernidade; um projeto da Ordem, missionário e de incremento das vocações; um plano de interiorização e estadualização da Igreja no Brasil, atingindo rincões interioranos antes abandonados à própria sorte, educando assim as classes populares e médias de forma católica.

O Seminário Seráfico Santa Maria foi um dos muitos seminários (menores) capuchinhos fundados no Brasil no século XX. Construído em Irati, no sudoeste do Paraná em 1953, ele foi projetado na intenção de centralizar a formação dos jovens recrutados nos estados do Paraná e Santa Catarina, sendo grande parte destes jovens provenientes das paróquias atendidas pelos frades. A meta era a composição de um quadro de religiosos suficientes para dar suporte canônico na fundação de uma província da Ordem<sup>3</sup>.

Balizado pelas orientações expressas no documento de frei Bernardo de Andermatt e segundo o modelo tridentino, o Santa Maria tornou-se o principal local

---

<sup>3</sup> De acordo com o Código do Direito Canônico, Cân. 621, Livro II, parte III. “dá-se o nome de província à união de mais casas que, sob o mesmo superior, constitua uma parte imediata desse instituto e seja canonicamente erigida pela legítima autoridade”. A ereção da Província São Lourenço de Brindes dos freis Capuchinhos do Paraná e Santa Catarina aconteceu canonicamente em 1968.

de formação da Província dos Capuchinhos do Paraná para admissão e preparação à vida religiosa.

A *herança tridentina*, concebida por Bencostta (2017) como um modelo de formação sacerdotal que aliava a rigidez disciplinar pela via da moral e dos estudos, predominou nos seminários pelo Brasil. Memórias desta prática podemos perceber na entrevista de Bonassi (2016), ex-aluno do seminário:

Estava no Seminário [Santa Maria] e o pregador do retiro foi frei Salvador. Um frade austero, alto, falava bem (imitando a voz grossa do frade), uma voz grave. E nós, toda aquela piaçadinha reunida no salão, e ele em cima do palco, armou um caixão, botou 4 velas, sentou na mesa, acendeu as velas, apagou as luzes. Chegou lá a noite, já era inverno como agora, batia no caixão (imitando com a boca o barulho e fazendo o gesto): quem está aí? Quem que tá, não responde? Como que foi a tua vida? E vai e vai e vai. Você sabe que se estiver no inferno por ter cometido um pecado mortal, inferno nunca acaba? Você quer ter uma ideia do que é o inferno? Pense numa pombinha que esta lá no céu. A cada 100 anos ela vem de lá, pega um grãozinho de areia e leva embora. Vai levar toda a terra embora e o inferno está ainda no começo. Bom, como a gente ficava? Acabou a conferência era aquela fila enorme no confessionário, todo mundo no confessionário porque todo mundo tava em pecado mortal e o pecado mortal era qualquer bobagenzinha. Um pensamento. Um pensamento, consenti ou não consenti? Por via das dúvidas é melhor confessar porque se eu morrer nesta noite eu vou pro inferno. Quando eu fui pro noviciado, primeiramente cheguei no quarto, luzinha fraca lá em Barra fria [Santa Catarina], malemá dá pra ler. De noite dormindo, pesadelo vendo o demônio em cima da janela que queria me levar. Isso me prejudicou muito, essa parte foi extremamente negativa, formação espiritual, embora tenha aspectos bons, não é?

Outro aspecto da *herança tridentina* foi a incorporação da organização do espaço, que exaltava a sacralidade do lugar, representado pela centralidade da capela no edifício, além do seu caráter supervisionado. Podemos observar na imagem a seguir, uma fotografia aérea do Seminário Santa Maria produzida na década de 1980, que o estilo arquitetônico do prédio buscava exaltar um modelo disciplinar onde os futuros padres ou cristãos engajados que fossem ali educados, reproduziriam em suas comunidades os valores recebidos. Ou seja, a utopia de uma sociedade organizada onde o sagrado fosse o centro da vida cotidiana do país.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Infância, educação e santidade na Instruzione per la direzione delle Scuole Serafiche de Frei Bernardo de Andermatt (1893): o caso do seminário Santa Maria*  
DOI: 10.23899/9786589284123.32

Figura 1 – Vista aérea do Seminário Seráfico Santa Maria de Irati/PR



Fonte: Arquivo da cúria provincial dos freis Capuchinhos do Paraná-Santa Catarina.

O método de isolamento da convivência social e familiar era percebido como essencial para formar o caráter do futuro religioso, de acordo com a instrução promulgada por frei Andermatt (1893, p. 04):

Como os Seminários foram instituídos para dar uma educação clerical às crianças antes que sejam infectados pelos vícios do mundo, e para introduzi-los gradualmente nos estudos eclesiásticos, assim a primeira finalidade das Escolas Seráficas é preservar do contágio do mundo e educar cristãmente as crianças que oferecem alguma esperança de vocação religiosa. A segunda finalidade é dar as bases daqueles elementos que precedem o estudo das Ciências Sagradas. Esse estudo é necessário para abrir as mentes das crianças, amadurecer a vocação e provar a aptidão ao estudo.

Por isso o seminário foi construído a uma “distância segura” da cidade de Irati, cerca de 10 quilômetros do centro urbano, numa localidade chamada Riozinho. A ideia era manter os estudantes em local adequado para sua formação e distanciados dos problemas sociais da cidade, das famílias dos seminaristas ou qualquer outra intromissão que pudesse ser percebida como distração. A produção desse ambiente artificial seria necessária para que o estudante “começasse a amar a vida bem organizada, mortificada e laboriosa” (ANDERMATT, 1893, p. 13).

Ainda que o processo de romanização teoricamente ter sido encerrado com o Concílio Vaticano II, a geração educada nos Seminários Seráficos foi influenciada pela noção de *societate perfecta*. De acordo com Serbim (2008, p. 117) essa noção exigia a “negação do mundo e requeria que os membros de ordens religiosas adotassem pseudônimos [...] a Igreja e seus seminários punham-se acima da história”.

## Considerações finais

A presente pesquisa indica que, ao final do século XIX e início do século XX, a Igreja Católica Romana desenvolveu um projeto pedagógico próprio, através da criação de seminários e escolas para a educação dos cristãos, especialmente meninos, em uma espécie de concorrência epistemológica com o projeto de modernidade que seria implantado na Europa. A Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, não obstante ter deixado em sua história a formação escolarizada e acadêmica em segundo plano, opta, com seu ministro geral Frei Bernardo de Andermatt, por iniciar seu processo interno de escolarização que daria conta tanto das exigências da Igreja, quanto do projeto interno de formação de candidatos à vida sacerdotal e religiosa.

Ao contrário que uma análise apressada nos poderia fazer crer, a separação entre Igreja e Estado com o fim do Império e o início da República no Brasil, não prejudicou a implantação desse projeto. Antes, possibilitou a inserção de Ordens e Congregações religiosas nos interiores do país, com relativa autonomia institucional para implantar seus próprios programas educativos.

A *Instruzione per la direzione delle Scuole Serafiche*, de Frei Bernardo de Andermatt é o documento que articula, para a Ordem Capuchinha, essas exigências e possibilidades. Como vimos, sua escrita e implantação não se fez sem contrariedades no interior da mesma Ordem, revelando que a criação das Escolas e o projeto pedagógico por elas adotado era objeto de disputa pelos frades. O currículo ali proposto, por sua vez, não se resume a institutos positivos das ciências comumente ensinadas à época, mas é ele mesmo um dispositivo disciplinar que visa formar não apenas sujeitos hábeis, mas virtuosos.

Também se depreende do texto um conceito de infância que produz uma noção única de escolarização: ao mesmo tempo que uma Escola Seráfica deve ser uma continuidade da vida familiar, deve ser também um espaço de separação do mundo para produzir religiosos santos. Infância, currículo, educação, virtude e educação são um único campo de assinaturas, de enunciados que configuram as Escolas em uma

articulação entre vida e regra, que caracteriza a história do movimento franciscano e, como tal, da própria Ordem Capuchinha.

O Seminário Santa Maria, analisado como caso singular de implantação das normativas expressas na “*Instruzione*”, desempenhou importante papel na educação de crianças e adolescentes oriundos dos interiores do Paraná e de Santa Catarina. Durante pouco mais de três décadas, formou quase dois mil estudantes que, imbuídos do espírito da herança tridentina e do combate ao modernismo típicos do final do século XIX e da primeira metade do século XX, retornaram à sociedade, reproduzindo valores disciplinarmente construídos.

Desde a perspectiva da pesquisa empírica é difícil determinar o quanto tal formação impactou no desenvolvimento das comunidades (religiosas e civis) para onde os sujeitos formados em Santa Maria retornaram. Podemos, porém, a partir dos relatos acima apresentados, conceber que a formação recebida pelos ex-alunos configurou sua visão de mundo e seu modo de relacionamento na sociedade.

Assim, é preciso considerar a Ordem dos Capuchinhos no Paraná e Santa Catarina não apenas do ponto de vista da história religiosa de tais regiões, mas também da história da educação. Ela faz parte de um amplo movimento de escolarização levado a cabo por organizações ligadas à Igreja Católica, que influenciou a configuração social, política e cultural dos dois Estados.

## Referências

AGAMBEN, G. **Altíssima pobreza**: regra monástica e forma de vida. São Paulo: Boitempo, 2014.

ALBERONI, F. **Gênese**: como se criam os mitos, os valores e as instituições da civilização ocidental. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1991.

ANDERMATT, B. C. **Carta a todos os frades da Ordem sobre a importância dos estudos**. 1901.

BENCOSTTA, M. L. A. Cultura escolar e história eclesiástica: reflexões sobre a ação romanizadora pedagógica na formação de sacerdotes católicos e o seminário diocesano de Santa Maria (1915-1919).

**Cadernos Cedés**, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a07v2052.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a07v2052.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BONASSI, N. **Entrevista I**. [Entrevista concedida a] Edson C. Guedes. Florianópolis, 2016.

DALARUN, J. **François et Claire**. Masculin/Féminin dans l'Assise du XIIIe siècle. Médiévales, Vincennes, n. 32, p. 83-95, 1997.

D'ALATRI, M. **Os capuchinhos**: história de uma família Franciscana. Tradução de Adelino Piloneto. Porto Alegre: Edições Est, 1998.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Infância, educação e santidade na Instruzione per la direzione delle Scuole Serafiche de Frei Bernardo de Andermatt (1893): o caso do seminário Santa Maria*  
DOI: 10.23899/9786589284123.32

FELDER, H. **Ministro generale e arcivescovo Bernard Christen da Andermatt e il rinnovamento dell'Ordine dei Cappuccini**. Roma, 2010.

HOROWSKI, A. Cappuccini e il quadro culturale tra seconda metà dell'800 e inizio del'900. In: **Bernardo Christen da Andermatt a cent'anni dalla morte (1909-2009)**. Roma: Edizioni Collégio San Lorenzo da Brindisi, 2012.

LEÃO XIII. **Carta Encíclica Aeterni Patris**. Roma, 4 de agosto de 1879. Disponível em: <[http://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_04081879\\_aeterni-patris.html](http://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html)>. Acesso em: 07 fev. 2021.

LEHMANN, L. Studia promovit. La promozione della formazione e l'organizzazione degli studi. In: **Bernardo Christen da Andermatt a cent'anni dalla morte (1909-2009)**. Roma: Edizioni Collégio San Lorenzo da Brindisi, 2012.

LIBÂNIO, J. B. **A volta à grande disciplina**: Reflexão teológico-pastoral sobre a atual conjuntura da Igreja. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1984

MICELI, S. **A elite eclesiástica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SERBIM, K. **Padres, Celibato e conflito social**: uma história da igreja católica no Brasil. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

# A Casa da Divina Providência (1903-1923): iniciativas para uma infância desvalida

Miriam Fernandes Muramoto\*

## A casa da Divina Providência

O ensino particular sempre desempenhou um papel significativo dentro do Sistema Educacional Brasileiro, tendo sido frequentado, ao longo dos tempos, por um elevado quantitativo de alunos. Tal sucedeu muito especialmente no ensino primário, onde o número de alunos foi quase sempre, nos anos iniciais do século XX, maior ou igual ao do Ensino Público.

Entre o grande colégio particular com internato, quase sempre situado nas principais cidades, e o sobrevivente, geralmente do sexo feminino, passando pelo dos antigos mestres de meninos, o Ensino Particular brasileiro englobou, ao longo de grande parte do século XX, toda uma multiplicidade de situações e de níveis de qualidade e de exigências. Algumas destas escolas, particularmente as de volume de frequência mais significativa, existem, ou existiram, ao longo de vários decênios.

São Paulo, até pelo seu peso administrativo, econômico, e demográfico, sempre possuiu um número relevante de escolas particulares. Muitas desapareceram rapidamente, algum tempo após a sua fundação, mas outras foram criadas há bastante tempo tendo adquirido, em diversos casos, um capital prestigioso dentro do contexto das antigas instituições educativas da cidade.

A Casa da Divina Providência pertence a este último tipo de escola. Em 2021, após 118 anos de existência ainda se mantém ativa. Por ela passaram milhares de jovens, muito particularmente meninas, visto que durante a maior parte da sua existência foi uma escola para o sexo feminino.

O estudo desse colégio só foi possível em virtude de parte do seu arquivo ter sido conservado pelas próprias madres. Sendo assim, a pesquisa está centrada no

---

\* Doutoranda em História da Educação pela Universidade de São Paulo. Possui Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela mesma Universidade. Já pesquisou sobre as iniciativas católicas na educação paulista no início do século XX; e, no momento desenvolve uma pesquisa sobre as práticas educativas (décadas 1900 - 1930) na interface educação e higiene.  
E-mail: miriam.silva@usp.br

estudo exploratório de um rico material documental, conservado no Arquivo da Curia Metropolitana do Estado de São Paulo, (pasta A-40 e A-41), que possibilitou uma análise inédita do cotidiano assistencial e educacional dos primeiros anos dessa instituição. É, aliás, exclusivamente a elas, que me franquearam totalmente as portas e o espólio conservado no arquivo e me prestaram solícitamente todas as informações complementares que lhes fui pedindo, que se tornou possível a realização dessa pesquisa.

O arquivo do Asilo da Divina Providência está repartido entre a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência e o Arquivo da Cúria Metropolitana do Estado de São Paulo. Ainda disponho de algumas outras fontes localizadas no Arquivo da instituição localizado em sua sede geralícia na Itália.

As fontes que utilizo para fundamentar as análises definidas para esta pesquisa são documentos pertencentes à instituição pesquisada, entre elas: fotografias, Regimento Interno, Estatuto, Compêndio de civilidade, cartas (compiladas em livros), e, ainda, muita documentação avulsa. Sendo assim, a análise se dá pelos documentos do Arquivo Municipal da Cúria Metropolitana do Estado de São Paulo, as ocorrências sobre a instituição nos periódicos de São Paulo disponíveis na Hemeroteca Digital, as Atas da Câmara Municipal de São Paulo, cobrindo o período entre as décadas de 1900-1930, e sobretudo as cartas trocadas entre os sujeitos centrais da pesquisa.

Do Arquivo da Cúria Metropolitana, pesquisei nas pastas “A-40” e “A-41”. Na primeira, foi reunida a documentação diretamente relacionada à instituição, desde ofícios escritos por inspetores de higiene, cartas trocadas entre o Arcebispo de São Paulo e a Madre Superiora, cartas das alunas, cartas da diretora da instituição, até recortes de jornais que noticiavam as condições da instituição até o ano de 1926. Nesses documentos é possível acessar indícios sobre o cotidiano da instituição. Já a série A-41, trata-se de uma documentação que cobre desde o início de 1926 até o ano de 1940, é abundante e catalogada de um modo bastante genérico, exigindo a pesquisa dos diversos documentos para localização das fontes.

É altamente relevante destacar que no caso da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência grande parte das fontes citadas acima foi organizada pelos membros da mesma, no período do processo de beatificação da Madre Superiora Teresa Michel, portanto o acervo encontrado tem uma lógica específica, provavelmente seguindo orientações do Vaticano, utilizadas nestes casos.

Na tentativa de apreender os espaços sociais ocupados pela instituição, e suas relações com as demais esferas da sociedade, a investigação também se apoia em

fontes da imprensa periódica. Tal possibilidade é decorrente da recente disponibilização de periódicos do século XX na *Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital*.

Visando compreender as propostas de assistência e educação implementadas no âmbito deste asilo, a análise incide sobre o Regimento interno da instituição e o seu respectivo Estatuto. Esses documentos constituem-se em importantes fontes que possibilitaram a problematização no que tange às propostas do asilo e à reflexão acerca de como estas meninas eram recolhidas, assistidas e educadas. Na análise dessa documentação, tornou-se necessário considerar o alerta de Faria Filho (2000) que atenta para o fato dessa documentação se tratar de um conhecimento produzido e, portanto, em contínua aproximação do real; o que implica que pode ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos.

É necessário atentar-se para o fato de que, no que se refere às fontes históricas pertencentes aos arquivos das instituições, serem documentos selecionados pelas dirigentes da mesma. Esses textos são de interesse das próprias instituições que anseia transmitir uma imagem de si para a construção de uma memória; trata-se então de um “conteúdo controlado” (LEONARDI, 2008, p. 25).

A instituição dispõe ainda de um pequeno acervo fotográfico, que trata do período estudado, podendo ser utilizado para análise das atividades educativas e eventos sociais que ali tiveram lugar, desfrutando então o potencial pesquisador que ali está de uma visão *fac-símile* do que ocorria ali em uma gama de importantes ocasiões.

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, mergulhando em seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo (KOSSOY, 2000, p. 132).

As fotografias também são testemunhas e ajudam o pesquisador a compreender a cultura escolar, o processo educacional e a história das Instituições educacionais. Segundo Lopes (1986),

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitos ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, [...], mas também indisponíveis, pois compete ao pesquisador ir atrás delas, fazendo isto após a escola e problematização de um problema, que irá determinar quais fontes a serem buscadas (p. 87).

Em História da Educação, as fontes devem ser buscadas nos escritos, nas ilustrações, nas imagens, fotografias, materiais didáticos, diários de classe e, tudo o que for possível, objetivando uma crítica contundente, que possibilite a elaboração de “novos problemas, novos objetos e novas abordagens” de investigação histórica (NUNES e CARVALHO, 1993, p. 35).

Apesar dos documentos existentes se encontrarem em bom estado de conservação, notam-se óbvias e significativas lacunas. Alguns dos documentos cruciais para o pleno estudo de funcionamento da Casa da Divina Providência foram, ao longo dos anos, sendo extraviados ou destruídos, como, aliás, sucedeu na generalidade das instituições de ensino, tanto particulares, como públicas. Face a essa situação decidi focalizar o meu estudo no período compreendido entre 1903 e 1923, com algumas incursões aos anos anteriores e posteriores. A justificativa deve-se a este ser o período para qual existe um corpo documental mais coerente e organizado, possibilitando uma visão com o menor número de lacunas possíveis.

A Casa da Divina Providência foi instalada, no ano de 1903, em São Paulo por Irmã Maria Gillet. Esta senhora, madre, vinda da Itália, a pedido da Madre Teresa Grillo Michel, tinha vindo da sua região, para trabalhar e esmolar entre os compatriotas no Brasil.

Teresa Michel, tendo recebido a educação característica das jovens burguesas do século XIX, tornou-se madre, vindo a exercer a sua atividade junto a crianças pobres de Alessandria, no Piemonte, acabando aí por criar a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. O nome desta é dedicado a forte religiosidade da sua fundadora, que tentou, à revelia da família, fundar uma instituição voltada para abrigar os pobres da cidade.

Como dito anteriormente, em 1903 se deu a instalação da Casa da Divina Providência, no bairro da Mooca, região periférica da cidade de São Paulo. O prédio fora doado, mas era necessário realizar grandes e custosas reformas para deixá-lo em condições admissíveis. Nele, recolheram-se logo sessenta meninas pobres, que necessitavam de todo tipo de auxílio, tanto assistencial, como educacional. O prédio era destinado à educação de meninas. Este colégio veio preencher uma lacuna que, há muito, se fazia sentir naquela vila periférica da cidade. Sendo assim, era instalada ali num edifício, que no passado tinha pertencido ao Dr. Lins de Vasconcelos, a Casa da Divina Providência. Em anos posteriores o colégio foi sendo ampliado, através de obras sucessivas.

Maria Gillet dirigiu o colégio durante os primeiros anos. Inicialmente nele só se lecionava o ensino primário. Este teria sido introduzido de um modo não formal, começando a funcionar institucionalizadamente anos mais tarde. O colégio teve, desde a sua abertura, os regimes de externato, semi-internato e internato.<sup>1</sup>

Em termos oficiais, o colégio era uma escola apenas para o sexo feminino. No entanto, foi frequentado por muitas crianças e jovens do sexo masculino. Tal situação, confirmada em algumas notícias, também ficara provada pelos dados constantes dos Anuários Eclesiásticos da Arquidiocese de São Paulo, depositados no Arquivo da Curia Metropolitana de São Paulo. Nos livros de registro foi possível notar que entre os alunos matriculados na instituição há meninos e meninas, o que mostra que as crianças de sexo masculino que frequentavam essa instituição, não estavam ocultadas em termos oficiais.

De acordo com Leonardi (2006), as congregações católicas que chegaram ao Brasil a partir de meados do século XIX desenvolveram um papel significativo na formação dos jovens e, especialmente, em relação à educação feminina. Segundo a autora, o contexto social em que se encontrava o Brasil cooperou para consolidar a presença dessas congregações. Com o passar do tempo e diante das propostas republicanas, a Igreja buscava firmar ainda mais a sua presença no seio da sociedade. A maioria das congregações que migraram para o Brasil neste período tinham como objetivo principal o trabalho com educação; outras, contudo, desenvolviam trabalhos de cunho social em hospitais, asilos e orfanatos.

O espírito de compaixão, mesclado aos sentimentos de caridade, culminou com o engendramento de programas dirigidos para o assistencialismo e, posteriormente, à filantropia, ensejando o atendimento à criança desvalida, confinada em instituições fechadas; intentando o isolamento aos problemas da vida na rua, no sentido de que não cometessem atos que pudessem pôr em risco a sociedade local.

Várias fases compõem o processo histórico de atendimento à infância desprotegida no âmbito da história do Brasil; constituindo-se estas, habitualmente, vinculadas a instituições totais e, com frequência, marcadas pelas dimensões religiosa, eugenistas e higienista, estabelecidas com a finalidade de discutir a “limpeza” do cenário urbano em relação às pessoas indesejáveis (ROCHA, 2003). O atendimento ao qual se faz aqui menção, teve-se à dimensão catequizadora, assistencialista e

---

<sup>1</sup> O estabelecimento analisado funcionava em diferentes regimes. O internato recebia as crianças que residiam permanentemente no local. Já no semi-internato as crianças poderiam estudar e voltar para os seus lares aos finais de semana e, ainda havia a possibilidade de estudar e voltar para suas casas todos os dias, essa era a proposta do externato.

filantrópica, nas quais a criança, desprovida de quaisquer direitos enquanto sujeito, configurava-se como objeto de caridade (HILSDORF, 2011).

Vale assinalar que a assistência voltada à orfandade feminina era preponderante, devido ao fato de que as meninas desprotegidas e marginalizadas que se instalavam nas grandes cidades compunham uma questão social de maior preocupação, do ponto de vista da elite. As ameaças às quais as órfãs estavam expostas, se soltas e desamparadas pelas ruas, prescindindo do amparo de um dos seus pais, ou até mesmo dos dois genitores, deparando-se com a necessidade de dominar a si próprias, cotejadas com o mundo em que viviam, se convertiam em um incômodo altamente relevante, ou seja, um peso para a sociedade local (FONSECA, 2009). Configurou-se então asilar essas meninas, numa alternativa de afastamento institucionalizado, para proporcionar-lhes uma educação consoante aos preceitos morais mais apurados, assim como no âmbito religioso.

A Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, foi uma das instituições criadas em São Paulo em um contexto higienista e de prosperidade econômica de uma elite cafeicultora e industrial. Era voltada, inicialmente, para questões assistencialistas e de proteção de crianças pobres e órfãs, passando, paulatinamente, a adquirir caráter educacional.

A “clientela” visada pela Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência é, certamente, os compatriotas italianos que chegavam ao Brasil a todo instante, como é possível notar em cartas enviadas pela Superiora Irmã Cherubina del Signore ao Arcebispo de São Paulo, D. Duarte Leopoldo e Silva, assim como, nas cartas trocadas entre Madre Teresa Michel (fundadora da Congregação) e D. Orione (orientador espiritual)<sup>2</sup>.

As primeiras meninas a serem recebidas na casa localizada à rua da Mooca, totalizavam um número de 60 meninas, como cita Santa Catarina (2006), e suas professoras eram as irmãs da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência; as quais se dedicavam apenas às meninas internas.

Os relatórios anuais expressos no âmbito dos relatórios da Arquidiocese de São Paulo forneceram dados referentes à demanda das órfãs pobres, seriados em diversas categorias: idade, gênero, grau de instrução, pensionista, gratuitos, etc. No entanto, os critérios sofriam variações, e, por vezes, foram detectados dados contraditórios e lacunas. Foi possível notar que, em alguns anos, não foram informados à Arquidiocese os números referentes à Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência.

---

<sup>2</sup> APSDP, Carta de Don Orione para Madre Michel, carta de 14 de outubro de 1921, VO050P117.

No que diz respeito à idade das órfãs, divergiam os critérios de referência, com variações significativas o que tornou laborioso montar um quadro elucidativo. Em 1915, constavam 60 crianças menores de 14 anos e 10 crianças maiores de 14 anos, enquanto, em 1916, mencionava-se unicamente crianças menores de 14 anos, em um montante de 136; já em 1922, dos 453 alunos, entre meninos e meninas, somente 160 eram menores de 14 anos. É provável que tais variações decorressem de fatores externos ao regulamento, e as irmãs acabavam por consentir a entrada de muitas meninas, sem ao menos creditarem importância às regras de acolhimento. Não podemos esquecer que elas estavam envolvidas com a assistência dessas meninas, e torna-se difícil perceber se essa situação decorria de uma administração incompetente dessa congregação, ou se era esse o padrão vigente na maioria das instituições.

Observa-se ainda que, no decorrer de um determinado período, as irmãs da Congregação da Divina Providência se constituíram responsáveis por um externato que provavelmente funcionava no mesmo espaço que o internato, embora, em algum momento, de acordo com os dados do Anuário, o mesmo apareça em um outro endereço.

Esse externato funcionou por um breve período, como foi possível inferir, após realizadas as análises dos anuários. O Externato da Divina Providência, que também tinha como Superiora a Madre Cherubina del Signore, esteve ativo entre os anos de 1915 e de 1919. Inicialmente, contava com um número reduzido de alunas, mas, com o decorrer do tempo, sofreu um aumento significativo. Resta-nos compreender o motivo pelo qual o externato passou a não mais compor a obra da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência.

Ainda que existisse um número máximo, fixado regimentalmente, de crianças na instituição, é notável que, durante algum tempo, o asilo tenha recebido muito mais crianças, que o número regulamentado inicialmente. Um coeficiente constante era de haver muito mais meninas do que o pretendido, e a faixa etária com maior incidência era a de menores de 14 anos. A partir de 1920, observa-se um aumento considerável de meninas acima de 14 anos, o que nos faz refletir sobre a questão do tempo de permanência dessas meninas no asilo, posto que a orientação institucional se baseava em que, a partir de uma certa idade, essas meninas deveriam ser encaminhadas, seja para casa das próprias famílias, casa de famílias para trabalhar como domésticas, e liberariam sua vaga a outra órfã. No caso dessas meninas, o destino fatalmente já se apresentava pré-determinado: trabalhar como doméstica, no comércio ou, ainda, como era de praxe, encontrar um casamento.

Especificamente na Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, as meninas que atingissem a idade máxima permitida para que fossem internas, poderiam sair para trabalhar e regressar diariamente para dormir na instituição. Nestes casos tinham que entregar parte da verba recebida como salário, para o auxílio sobre as despesas da Congregação.

A permanência destas meninas na instituição tornava-se altamente onerosa. Para aquelas que possuíam família, era solicitado a esta que recebesse de volta a respectiva órfã, sendo estes seus parentes, ou protetores, algo muito comum para a época. Ainda, existiam aquelas que deveriam exercer o que aprenderam no tempo de sua formação dentro do Asilo, e seguir a ocupação a que o destino a houvesse reservado, ou seja, o casamento, bem como a criação dos filhos, para que, desta maneira, estivessem livres da má sorte que a vida poderia lhes reservar.

Ainda nos atendo às análises dos Anuários Eclesiásticos da Arquidiocese de São Paulo, é possível inferir que há poucas referências no que tange à data de saída das internas, e acerca das pessoas a quem elas foram entregues. Notamos umas poucas observações, apenas ao analisar algumas cartas que estão arquivadas na pasta da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, no Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo.

No que se refere à nacionalidade das órfãs, foram utilizadas duas categorias: brasileira e estrangeira. Faz-se notar que nos prontuários passou-se a informar apenas se elas possuíam nacionalidade brasileira ou estrangeira. Neles também constava tal informação acerca de seus pais, apesar de esses dados não surgirem relativamente em alguns anos.

Podemos constatar que havia uma ausência de zelo no tocante a quem deveria preencher esses relatórios, o que colocou entraves em alguns momentos da pesquisa, por haver divergências entre os dados apresentados, entre um relatório e outro, embora estes se constituíssem em uma documentação de extrema importância para a instituição.

Demonstrativos referentes ao período 1912 e 1923 tornam dificultosa a análise de quantos alunos em idade ideal permaneciam na instituição, posto que, agora, o livro de registro apresentava um agrupamento de crianças, não de acordo com a idade, mas entre maiores e menores de 14 anos. Tal fato impede a compreensão sobre em quantos anos havia sido ultrapassado o prazo de permanência, o que resulta em uma lacuna significativa para a formulação de questões interpretativas, no que se relaciona à saída dessas meninas do asilo.

Inferimos, após a análise dos dados apresentados, que, passados os anos, as categorias a serem preenchidas foram se alterando, quiçá com o intuito de responder à uma demanda diferente da inicial. No caso das Congregações católicas, figura a hipótese de que houve ajustes objetivando responder a uma demanda primordialmente financeira.

Os motivos alegados para o desligamento das meninas foram diversos, segundo justificativas apresentadas como aceitáveis, para sua saída da Instituição. O casamento costumava figurar, preponderantemente, como explicação para que essas meninas deixassem a casa. Algumas delas, no entanto, tornaram-se operárias. Outras ocupações, às quais tais egressas tiveram destino, não foram analisadas com mais afinco, pois não entraram como objeto da pesquisa. Analisando o noviciado como um destino também comum a essas meninas, esclarecemos que, neste caso, não ocorria o desligamento delas, pois elas davam prosseguimento à sua trajetória, dentro da casa, passando a não mais ser consideradas como asiladas, e sim como parte integrante da comunidade das Irmãs da Divina Providência.

Ao deixar a Instituição, uma parte considerável das meninas tornou-se dona de casa, mas, enquanto permaneceram internas, aprenderam a ler, escrever e contar, além de outros afazeres, aos quais eram submetidas durante sua estadia no asilo. Também tiveram acesso às aulas de artesanato, aprenderam a costurar, a bordar, entre outras tarefas. Sem esquecer de mencionar o aprendizado em relação a alguns ofícios custeados pelos beneméritos locais, que investiam em algumas meninas, com o interesse de obter mão de obra futura.

Dentre as situações que aproximam muitos estabelecimentos criados por essas Congregações, destaca-se a precariedade enfrentada, havendo em seu interior episódios de penúria presenciados, e até vividos, pelos abrigados, assim como pelas irmãs que têm estes por sua residência. Assim, foi, por exemplo, o caso do Seminário das Educandas narrado por Hilsdorf (2011). A falta de um quadro jurídico claro e a maneira de trabalhar das irmãs deixou o bispo de São Paulo completamente perplexo. Ele escreve para o Núncio Apostólico, fazendo referência acerca de sua visita à casa da Rua da Mooca:

Anarquia, intriga, espírito de indisciplina, desordem entre as irmãs. Improviso e dirigido por uma ignorante, falta de senso prático. Na verdade, eu conheci as Irmãs vivendo em meio a gritos, sem saneamento, sem as condições

necessárias para alguns alunos, principalmente para as irmãs, sujeitas a todo tipo de privações e misérias<sup>3</sup>.

Ensejando a construção de uma enfermaria dentro da casa da Divina Providência, se deu a organização, por meio da ajuda solidária e cristã das mulheres da elite, em benefício da instituição supracitada, de um grande concerto de piano executado pela renomada pianista Ada Pinelli, que teve sua realização na data de 11 de abril de 1920. Esses concertos, muitos deles realizados por grandes artistas da época, demonstravam o peso que este colégio tinha junto dos vários poderes paulistas, já que envolvia diversos grupos da elite local, sendo desde figuras políticas a destacados membros da burguesia paulista e ainda algumas personalidades da Igreja. Aliás, sempre que possível, os eventos publicitários editados pelo colégio tentavam valorizar a presença nas manifestações culturais ou religiosas da escola dos representantes do poder e, muito particularmente, de membros das camadas socioeconômicas superiores.

Como podemos concluir, encontrava-se crítico o estado financeiro do orfanato, e tornou-se imprescindível uma solicitação de clemência articulada pelas irmãs responsáveis pretendendo a consecução de auxílio prestado pela sociedade, em âmbito geral.

Em vista de um anúncio afixado no jornal, pretendendo que a população se sensibilizasse diante da situação das crianças assistidas pelo abrigo, as irmãs aclaravam que aqueles que participassem do evento organizado, estariam contribuindo para a melhoria da situação das órfãs que, impreterivelmente, careciam de ajuda. Consequentemente, o festival foi muito bem-sucedido, obtendo como saldo final a importância de 920\$000 réis. Este que, segundo o jornal, se converteu em produto líquido daquela reunião social. Sanada a questão da construção da enfermaria, Irmã Cherubina agradece em anúncio na imprensa paulista, a todos que por elas intercederam.

As subvenções recebidas pelo orfanato advinham de esferas distintas do poder público e também do particular, como é possível constatar a partir de um recibo analisado<sup>4</sup>. A Congregação recebeu um terreno na Villa Cerqueira César com área de 2000 metros, localizado à Rua Galeano de Almeida, quadra nº 12, que fora doado à

---

<sup>3</sup> APSDP, pasta A-40, documento do Brasil, carta do Bispo, Mons. Camargo Barros ao Núncio Apostólico, Mons. Scarpadini, em 13 de junho de 1920.

<sup>4</sup> APSDP, pasta A-40, o documento original encontra-se arquivado na pasta da Congregação no Arquivo da Curia Metropolitana de São Paulo.

Igreja para que fosse repassado à Casa da Divina Providência. Assim, as irmãs teriam soldos para propiciar as órfãs uma vida com mais conforto.

Além do respaldo das subvenções, o Orfanato contava ainda com esmolas e contribuições particulares e todos os donativos recebidos apresentava um destino certo, que eram os gastos com as internas que, diga-se de passagem, não eram insignificantes.

Uma das implicações percebidas é que na Congregação, sobre a qual debruçamos a nossa análise, nada sucedia sem dificuldades. Assim, frequentemente ela esteve envolta em conflitos, inclusive no que diz respeito à esmolação, que se tratava de uma característica emblemática destas irmãs. Pessoas dotadas de má-fé e oportunismo, transitavam pelas ruas do bairro solicitando ajuda, esmolando em nome delas. Todavia, ao contrário do que faziam crer a quem os auxiliava, tais pessoas não apresentavam qualquer vínculo em relação à Congregação e sua ação repercutia em certo desconforto para as Irmãs, que se viram diante da incumbência de vir a público trazer tais esclarecimentos acerca destas ocorrências<sup>5</sup>.

As funções instrucionais do Asilo eram explicitamente colocadas pelos Estatutos, no que se refere à educação de meninas, aliás, tanto no contexto das escolas como no dos internatos, o papel das Irmãs era zelar pela instrução e preservação da moral, bem como transmitir o ensinamento à mulher acerca das questões voltadas para o lar, poupando-a de seguir por caminhos indesejáveis e, desta maneira, primar pela preservação, nessas meninas, da imagem de mulher instruída para o lar, bem como para o esposo.

Quanto ao objetivo principal da educação oferecida no asilo da Divina Providência, se estabelecia na preparação para o lar doméstico: era considerado que as meninas que por ali passassem deveriam receber uma formação que priorizasse sobremaneira a “moldá-las” com o potencial de se tornarem dedicadas esposas e mães de família. Torna-se relevante esclarecer que essa esposa e mãe de família deveria ser formada de acordo com os moldes cristãos. Assim, significava que cada uma delas seria muito mais que “mãe de família”; quer-se dizer, ela não seria apenas importante pela sua função social no seio familiar, mas, principalmente, por seu papel de educadora do lar, e regeneradora de uma sociedade. Para aqueles que pensaram a educação para essas meninas, um lar governado por uma mulher cristã seria o centro disseminador de educação que teria o poder de transformar aquela sociedade.

---

<sup>5</sup> APSDP, pasta A-40, os excertos de jornais, tanto do convite, das várias chamadas sobre o evento e o documento de retratação encontram-se arquivados na pasta da Congregação no Arquivo da Curia Metropolitana de São Paulo.

Para formar tal mulher virtuosa, educadora dos filhos e responsável pelo lar, fazia-se necessário proporcionar a ela um conjunto de conhecimentos que respondesse aos objetivos da congregação, estabelecidos em suas regras. Para que fosse possível responder aos anseios depositados nessas meninas, o trabalho pedagógico pensado para elas era definido do seguinte modo: o ensino da Religião, o ensino das Ciências profanas, e o ensino dos trabalhos manuais ou prendas domésticas. No entanto, o ensino da religião católica era o objetivo principal da educação oferecida na instituição, sendo os demais coadjuvantes da educação religiosa.

## À guisa de conclusão

A partir do currículo apresentado, constatamos a preocupação acerca da educação feminina, especialmente no que tange às instituições ligadas à Igreja Católica, no interior das quais se fazia “necessário que as mulheres fossem educadas para que o lar, marido e filhos se beneficiassem” (ALMEIDA, 2007, p. 82). A formação destas meninas visava torna-las guardiãs da moral e dos bons costumes, e, especialmente no caso de órfãs, o rigor resultaria ainda maior, tendo em vista que a educação oferecida pretendia prepará-las para as tarefas de cunho materno e doméstico. Quando chegasse a época de sua saída do Orfanato, estas meninas, impreterivelmente, precisariam ser acolhidas por famílias ou pelos futuros maridos. Por isso, embora o currículo contasse com as chamadas “disciplinas elementares”, importante mencionar que se valorizava sobretudo os saberes que “dedicavam-se, sobretudo às prendas domésticas e aprendizagem de boas maneiras” (ALMEIDA, 2007, p. 56).

Considera-se válido acrescentar que o Orfanato da Divina Providência estava em sintonia com os valores que se encontravam em voga, à época, em relação à educação feminina, ou seja, o intuito era prepará-las a desempenharem os serviços domésticos, cuidados com o marido e os filhos. Educadas nestes moldes, convenientemente seriam uma melhor companhia para o homem. Práticas educativas estas, que, encontravam-se em total consonância com os modelos educacionais femininos vigentes no período. A vinculação entre os papéis de mulher, mãe e dona de casa, era tida como o caminho necessário ao andamento adequado da sociedade.

A educação feminina pretendia levar a mulher a adquirir as virtudes que a qualificassem como uma boa mãe e esposa. Desta forma, não se fazia necessário adentrar ao conhecimento de tantas disciplinas, pois, provavelmente, elas não seriam utilizadas no âmbito de seu universo doméstico.

## Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? Campinas: Autores Associados, 2007.

FONSECA, S. C. da. A assistência à infância pobre na República Velha: comparações entre São Paulo e Ribeirão Preto (1900-1917). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 203-220, jan./jun. 2009.

HILSDORF, M. L. S. “Tão longe, tão perto” As meninas do Seminário. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II: século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 2000.

LEONARDI, P. **Congregações católicas docentes no Estado de São Paulo e a educação feminina** – segunda metade do século XIX. Universidade de São Paulo, 2006.

LEONARDI, P. **Além dos espelhos**: memórias e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 1986.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos Anped**, n. 5, set. 1993.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

SANTA CATARINA, Pe. Fausto. **A serviço dos pobres**: A bem-aventurada Madre Teresa Grillo Michel. 2006.

# A Casa dos Expostos: discursos e práticas de assistência à infância na província do Maranhão (1830-1870)

Rosyane de Moraes Martins Dutra\*

## Introdução

Na história da educação das crianças no Maranhão, os discursos evidenciaram a abordagem sobre a infância nas práticas institucionais do oitocentos. Em um tempo marcado por mudanças políticas e por crises econômicas, a sociedade maranhense vivia a intensidade de alguns grupos, como famílias herdeiras de grandes fortunas, posicionadas sobre um patriarcado manipulador das instituições, e uma grande parcela populacional entregue às piores condições de vida. Desse modo, a *Ilha de Upaon-Açu* construía no século XIX suas marcas na história da Província: monumentos e discursos.

Sob os olhares dos estrangeiros, São Luís exuberava seus casarios, onde os viajantes se inspiravam. Médicos, antropólogos, e poetas sempre tiveram algo a manifestar daquele céu estrelado, daquela terra de gente aguerrida. Eram relatos, documentos e anúncios que retratavam as relações de poder, no projeto de civilização dos *corpos proibidos*. Mulheres, escravos, indígenas, mestiços e crianças eram os principais excluídos do pensamento elitista e discriminatório do período oitocentista, pois aqueles grupos eram confinados em instituições apresentadas como assistenciais.

A história das crianças, especialmente, merece atenção historiográfica por fornecer dados sobre as infâncias e as formas como foram concebidas pelas sociedades provinciais, pois “a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho

---

\* Professora do Departamento de Educação I (UFMA). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Trabalho. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras - GEPIB/UFMA e integrante do Grupo de Pesquisas em Avaliação de Políticas Educacionais (GPAPE/UNIFESP). É membro do Grupo de Trabalho História da Infância e Juventude (ANPUH-BR) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

E-mail: rosyane.martins@gmail.com

social, de competência administrativa do Estado” (RIZZINI, 2011, p. 23). Na Província do Maranhão, entre os anos 1830 e 1890, o interesse pela institucionalização das crianças *desvalidas* intensificou-se no pós-independência, com as revoltas populares contra a monarquia e com o poderio das oligarquias que, em alianças com a Igreja, desenhavam o modelo desejado de sociedade. Por meio das regulamentações provinciais e dos discursos, tentavam estancar a regeneração moral moldando a infância em sistemas que as recolhiam das mãos das famílias e as conformavam no interior das instituições.

O objetivo dessa análise documental se insere no âmbito de uma pesquisa em andamento sobre instituições de educação da infância no Maranhão, com vistas a identificar os discursos civilizatórios e assistenciais presentes em jornais, relatórios de inspeção, ofícios de Mordomia, e no sistema de Roda dos Expostos, que indicavam os interesses políticos de controle e disciplinamento das crianças enjeitadas, expostas (termos bastante encontrados nas fontes documentais). Para isso, utilizar-se-á um corpus documental específico encontrado no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), produzido no âmbito de uma instituição de caridade: a Irmandade da Santa Casa do Maranhão, que administrou a Roda dos Expostos no Estado entre 1829 e 1940. O recorte temporal de 1830 a 1870 foi escolhido devido a quantidade de fontes sobre o enjeitamento de crianças no período oitocentista e que exigiu ampliar a duração para uma coleta mais completa.

Nesse sentido, este artigo contempla uma seção introdutória com elementos e objetivos escolhidos para a análise, seguida por duas seções que serão abordadas em sequência: o contexto da província e o fenômeno do abandono de crianças com as práticas assistenciais através do sistema de Roda dos Expostos.

## **O Maranhão e os discursos pós-independência: “demo-nos pressa à educação da mocidade”**

A Província do Maranhão, após o episódio de adesão à independência em 28 de julho de 1823, vivia tensões políticas e conflitos rurais que representavam discordâncias e concordâncias para com o regime monárquico. A imprensa, agitada com os debates políticos, emitia inúmeros folhetos impressos nas principais tipografias da cidade e publicados nos jornais de grande circulação. Em paralelo a essa movimentação literária, homens eram condecorados com nomeações a altos cargos políticos, como o governo da Província. Nesse sentido, “[...] a escolha de Pedro José da Costa Barros para substituir Miguel Bruce à frente do governo do Maranhão, no início

de 1825, expressava a preocupação imperial com as agitações da província” (GALVES, 2009, p. 33).

O citado presidente da Província, Pedro José da Costa Barros (1825-1828), político e militar português, que acabara de cumprir seu mandato como presidente da província no Ceará, fora requisitado para assumir a presidência no Maranhão pela Corte Imperial. Era preciso controlar a situação conflituosa e manter o projeto de adequação da província aos regulamentos, pois desde 1780 houve um acentuado crescimento econômico no Maranhão graças à Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão.

Em outubro de 1825, chegou a esta Cidade o Tratado de Reconhecimento deste Império, sua Independência pelo Reino de Portugal e Algarves, publicado na Corte do Rio de Janeiro em 29 de Agosto do mesmo anno, e ratificado por S. M.I. no dia imediato; na presença desta interessante noticia, o Ilustrissimo e Excellentissimo Sr. Pedro Joze da Costa Barros, abraçando de um golpe de vista, e com a penetração, que lhe he própria, os interesses, e a gloria que se seguia no Brasil (A FIDELIDADE MARANHENSE, 1826, p. 7).

No governo de Pedro José da Costa Barros, ocorreu a fundação da Roda dos Expostos<sup>1</sup>, instituição que utilizava um artefato de madeira nas janelas para recolhimento de bebês abandonados por suas mães, prática comum não apenas no Maranhão, mas em todo o país. A primeira criança exposta na Roda foi deixada na noite de 27 de abril de 1829. A população desvalida das grandes cidades recorria e era incentivada a abandonar as crianças nascidas livres em instituições de cunho caritativo e filantrópico.

Essa realidade foi impulsionada no período pós-independência no qual revoltas rurais contra os desmandos da política oligárquica e a escravidão se estabeleceram na província durante anos, o que acarretou mudanças na vida da população no início daquele século.

A revolta denominada Balaiada desordenou o interior, prejudicando a economia algodoeira com fugas de escravos e sobressaltou os habitantes da capital. A revolta, entre 1838 e 1841, se estendeu pelo vale do Itapecuru, grande parte da Baixada Oriental e do sertão, mobilizando onze mil homens, dos quais três mil escravos fugidos. A lavoura em estado desolador e outros setores em

---

<sup>1</sup> Fundada em 1827, inaugurada em 1 de dezembro de 1828, funcionou com a entrada do primeiro exposto em 1829. O sistema de Roda dos Expostos fora implementado no Brasil desde a Colônia, e era uma política assistencial para bebês abandonados defendida pela caridade cristã, a fim de salvá-los do infanticídio. As crianças eram deixadas em rodas instaladas nos muros das instituições religiosas ou de saúde nas cidades para recolhimento, batismo e educação religiosa.

grande desarranjo tiveram como consequência a paralisação de imprescindíveis projetos de urbanização causada pela consternação e desânimo (LACROIX, 2020, p. 153).

Restaurar a imagem de prestígio da Província exigiria um intenso movimento, dos discursos aos monumentos, para revitalização do espaço urbano e homogeneização populacional. Em busca de uma identidade que transplantava ideias e discursos civilizatórios, principalmente franceses, uma vez que Lacroix (2002, p. 54) menciona São Luís como “[...] a mais erudita, elegante e hospitaleira cidade brasileira”, a sociedade maranhense convergia para o cenário da modernidade, almejada pelo Governo Imperial, que desencadearam, portanto, iniciativas de inserção da Província nas primeiras políticas de institucionalização da assistência pública, como a criação de novos hospitais, instituições educativas, religiosas e de policiamento.

O considerado crescimento urbano ofertou espaços e serviços aos moradores, bem como o aparecimento de novas instituições, com grandiosas construções, como: a Biblioteca Pública, o Liceu Maranhense, o Cemitério do Gavião, o Palácio do Governo Municipal, a Santa Casa da Misericórdia, a Catedral da Sé, além de livrarias, tipografias, bancos, colégios, hospitais, etc. Nos jornais e periódicos da capital, os anúncios de um novo tempo foram registrados nas primeiras páginas:

No século XIX em que o Anjo do Senhor embocando a sonora tuba fez soar por todo o universo a palavra – progresso – cujo echo, ainda mais forte e maravilhoso que o dos sacerdotes e do povo em roda dos muros de Jerichó, rasgou o negro véo das trevas, despertou do lethárgico somno em que vivião nações inteiras, que há tantos séculos dormião nos amortecidos braços da mais crassa e supina ignorância, substituiu o desalento e a inarção pelo entusiasmo e amor das letras, fez desaparecer o maldito prejuízo, que o homem d’alta linhagem deveria desprezar totalmente a cultura da inteligência, transformou o mundo, que, como as mattas virgens onde não penetrão os dardejantes raios de sol e da lua, permanecia envolto nos densos horrores da escuridão (A ESTRELA DA TARDE, 1857, p. 1).

Os enunciados comuns presentes em todos os impressos que circulavam pela capital, naquela época, carregavam intenções controversas, mas com desejos semelhantes: era preciso reinventar o Maranhão, com civilidade e educação do povo. Os discursos aqui, vistos como monumentos, foram analisados não de forma acabada, pois os enunciados agrupados da mesma forma em documentos e falas repetitivas precisam ser desalojados e desvinculados para uma análise histórica (FOUCAULT, 1996). Parte-se da imprensa periódica que fazia circular na cidade os desejos, anseios

e esperanças de um povo que era manipulado pelo discurso de uma nova geração para o norte brasileiro.

A respeito de instrução, podemos aventurar, sem receio de fallar a verdade, que à exceção do litoral, das províncias maiores para onde o comercio externo há trazido algumas luzes, onde existem escolas, e, o restante do povo, que mormente, os do interior, jazem em um estado tão grosseiro, butal e motesinho, que apenas se extrema da vida nomada dos selvagens (O INVESTIGADOR MARANHENSE, 1836, p. 1).

A instrução se apresentava como o caminho para a tão anunciada civilização do povo maranhense, e que precisaria ser institucionalizada para atender aos interesses dos administradores. Considera-se que além da monumentalidade dos discursos e dos edifícios que ornamentavam a cidade, alianças entre o Estado e a Igreja acordavam sobre práticas higienistas e disciplinadoras dos sujeitos. Na Lei nº 14, de 15 de março de 1835, o Presidente da Província, Antonio Pedro da Costa Ferreira, sancionava o orçamento para o ano corrente, enfatizando os serviços de assistência que deveriam ser priorizados:

Art. 6º Saude publica: vacina; Lazaros [...] Art. 7º Catechese e civilização dos Indios; [...] Art. 9º Guarda Policial Urbana [...] Art. 11º Administração Ecclesiastica: cathedral [...]; fabrica [...] Recolhimento de N. S. da Annuniação e Remedios (COLLECÇÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO, 1835, p. 33-34).

Entre legislações e impressos, instituições como casas, reformatórios, asilos, hospitais de caridade e prisões foram criados para o *adestramento* dos sujeitos, confinando-os e educando-os pela moralidade. Meireles (1994) e Marques (1970) discutiram em seus escritos sobre o período da reorganização da província, que para além das instituições da saúde, as ordenações religiosas e irmandades que aportaram em São Luís se consolidaram não somente como espaços de devoção popular, mas como disputa do poder e protagonismos na *educação do povo*.

No Maranhão Imperial, essas articulações públicas e institucionais eram propostas como assistência e proteção da infância pobre. Acompanhados dos discursos de regeneração social, a fundação e manutenção de espaços para recolhimento, higiene e educação das crianças, eram práticas fundamentais para a sociedade que se autoproclamava moderna e civilizada. As instituições de educação, de saúde e de segurança social desenvolveram discursos que garantiram legitimidade às práticas de sequestro e controle de parcela da população em uma sociedade que

queria se ver livre dos incômodos vindos da periferia das cidades e da zona rural do Estado. Institutos, casas, orfanatos e recolhimentos foram sendo criados e a Província via um território promissor se erguendo, ao passo que estas instituições se tornaram espaços potencializadores da desigualdade social (GONDRA e SCHUELER, 2008).

A Irmandade da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão<sup>2</sup>, de acordo com os livros de receitas e despesas da instituição, mantinha o poder majoritário sobre os principais espaços de assistência pública da cidade (COE, 2012). As inúmeras propriedades e imóveis da Irmandade funcionavam por meio de regulamentos aprovados em Assembleia Provincial e eram inspecionados periodicamente para observação das ações realizadas com os investimentos feitos nas instituições.

O Provedor e Mesarios da Santa Caza da Misericordia, tendo aberto o receptáculo para os Expostos no dia 1º do corrente Dezembro, rogão ás pessoas que se quiserem encarregar da criação dos recém-nascidos que forem expostos, se dirijão ao Inspector do Hospital da mesma Santa Casa Manoel Antonio Rodrigues Valle morador na rua do Giz, para com ele tratarem a quantia que se lhe deve satisfazer por mez. O Procurador da Meza, Antonio Dias de Araujo Guimarães (JORNAL MINERVA, 1828, p. 4, grifo do autor).

O Hospital da Caridade, o Cemitério da Misericórdia e a Igreja de São José e São Pantaleão são exemplos de alguns dos espaços mantidos pela Irmandade para a oferta dos serviços assistenciais. Nessa lista, inclui-se a Casa da Roda dos Expostos, instituição de assistência às crianças enjeitadas, criada pela Irmandade em continuidade às ações caritativas que prestava à população desvalida.

## Assistência ou Governamentalidade: o abandono de crianças na Casa da Roda de Expostos em São Luís

A vida em sociedade estava marcada pelos extremos: enquanto crianças de famílias ricas eram preparadas para comporem a elite, sendo enviadas a estudarem em universidades brasileiras e europeias, outras milhares de crianças das classes subalternas e órfãs eram entregues a instituições de caridade, asilos, recolhimentos e casas de educação. Essas práticas com as crianças pobres existiam para conter o infanticídio que proliferava na Província e também para dar a segunda oportunidade às mulheres *desonradas*, ou seja, grávidas e solteiras. Mulheres da elite e mães-

---

<sup>2</sup> A Irmandade da Misericórdia foi a instituição, em São Luís, que mais agregou bens imóveis, como hospitais, cemitérios, abrigos a crianças e inúmeras casas alugadas para atividades religiosas. Era composta por leigos cristãos da elite maranhense, que em reuniões periódicas com a Presidência da Província, decidiam os rumos da educação das crianças que eram abandonadas na Roda dos Expostos.

escravas, que sofriam abusos, estupros e outras coerções masculinas, também eram obrigadas a abandonar seus filhos.

O condicionamento social da mulher era ainda mais flagrante em São Luís, com um falso moralismo que obrigava uma conduta ilibada e fiel das mulheres livres, enquanto tacitamente permitia o abuso sexual dos homens livres com as escravas. O controle sobre a conduta, a sexualidade, a religiosidade, a maternidade, representavam uma forte vigilância sobre o corpo e a alma da mulher (ABRANTES, 2004, p. 3).

Ainda segundo Abrantes (2004), as mulheres pobres e desvalidas eram mais propensas a caírem na prostituição, na luta pela sobrevivência e pela falta de amparo e proteção das políticas públicas, sendo sempre que possível recolhidas em asilos para educá-las conforme a moralidade cristã. Essa era uma situação que alavancava o número de crianças expostas nas Casas mantidas pela *caridade* da Irmandade da Santa Casa e que servia para “aliviar a consciência de uma sociedade envergonhada e ameaçada com a sua presença” (RIZZINI, 1993, p. 26).

O abandono das crianças ocorria de forma diferenciada e escancarava a miséria em que viviam na periferia de São Luís. Entregues nas portas das casas, deixadas nas ruas ou em instituições, evidencia-se nos documentos entregues aos mordomos da Casa da Roda dos Expostos o desespero da mulher que não conseguia criar seus filhos.

Devolvendo a V. Ex<sup>a</sup> o requerimento junto de João Vidal de Souza, que pede a V. Ex<sup>a</sup> a graça de ordenar que seja recolhido à Santa Casa de Misericórdia um inocente, que no dia 7 do corrente fora exposto em sua caza. Cumprime infomar a V. Ex<sup>a</sup> que pode o Supp. ser favoravelmente deferido (OFÍCIO DO MORDOMO DA CASA DOS EXPOSTOS, 1863, p 1).

Outros casos de abandono evidenciavam os maus tratos às meninas, que, em meio às exigências da moralidade cristã difundida pela Igreja, sofriam maior vigilância. Com base nisso, “as meninas pobres, ou cresciam na ignorância ou eram recebidas em algum recolhimento ou asilo, onde ficavam sob os cuidados de senhoras incapazes de as educarem, algumas dessas mestras mal sabendo ler, escrever e contar” (ABRANTES, 2004, p. 4). Os meninos eram preparados para assumirem postos de trabalho logo cedo, enviados às Casas dos Educandos Artificies ou dos Aprendizes Marinheiros.

Nas falas dos administradores públicos, modernizar o espaço público e construir uma cultura letrada perpassava pelo controle das doenças e dos maus costumes. Retirar as crianças do incômodo social era objetivo instituído nas

legislações maranhenses, enquanto dispositivos de uma verdade proclamada, como pode ser percebido no “Art.21 - Logo que os meninos expostos completarem a idade de sete anos, serão mandados para a Casa dos Educandos desta cidade, onde serão alimentados à custa da Santa Casa de Misericórdia” (COLLECÇÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO, 1843, p. 17).

Após serem abandonadas na Roda dos Expostos, as crianças eram encaminhadas logo às amas de leite, mercenárias em sua maioria, que se responsabilizavam pelos cuidados dos expostos até completarem 3 anos de idade. A Santa Casa pagava pelos serviços das amas e acompanhava a sobrevivência dos expostos durante o período de amamentação. Algumas amas, que se afeiçoavam aos bebês, chegavam a pedir a adoção dos mesmos. Moreno (2010) afirma ser um tempo de grande “circulação infantil [...] [quando] crianças e jovens circulavam em diferentes arranjos familiares” (p. 104).

A rotina das crianças na Casa da Roda dos Expostos, incluindo as que recebiam a educação das amas, foi regulamentada pela Mesa Administrativa da Irmandade, no dia 29 de abril de 1832, e organizada como um lugar não somente para recolhimento, mas também como instituição educativa, com caráter de Asilo, que “sempre buscaram dar um destino a suas crianças, procurando colocar meninos e meninas em casas de famílias ou, então, prepará-los para assumir suas próprias vidas, por meio da profissionalização” (MARCÍLIO, 1998, p. 163). Os dados apresentados em relatório escrito por uma Comissão de Inspeção da Santa Casa mostram os arranjos administrativos para o governo da infância abandonada.

Passando à Casa dos Expostos entende-se haver regularidade no tratamento destes. Conferiu-se o inventário de 20 de junho e não se achando senão insignificantes alterações, julgou-se desnecessária a sua reforma. Sendo conhecida pela Meza a necessidade que há de assoalhar-se ao menos hum quarto do dito estabelecimento, desnecessário se torna que a Comissão se ocupe em demonstra-la (RELATÓRIO DE INSPEÇÃO DA SANTA CASA, 1843, p. 1).

A Casa da Roda dos Expostos, segundo Marques (1970), foi um dos serviços que declinou com a retirada do governo provincial nas despesas com os meninos abandonados, pois “a Santa Casa da Misericórdia, que por se ver tão sobrecarregada não pode dar-lhe o desenvolvimento que desejava”. Cesar Augusto Marques, que fora Mordomo da Casa entre os anos de 1869 e 1870, lamentava que aquele serviço prestado em edifício bem estruturado, passasse a funcionar “numa casa, sem as precisas acomodações e muito arruinada junto a Igreja de São Pantaleão, ou melhor,

por detrás e ao lado da igreja, no mesmo edifício” (MARQUES, 1970, p. 272). Segundo registros no arquivo da Igreja de São Pantaleão, o ano de início da Casa da Roda dos Expostos no prédio anexo à própria instituição foi em 1891, quando a Irmandade convidaria as Filhas de Santana<sup>3</sup> para conduzirem os trabalhos no estabelecimento. Essa Casa funcionou até o ano de 1942, quando a Santa Casa decidiu encerrá-la.

O Asilo de Santa Teresa, criado em 1855, amparou as meninas desvalidas, com atenção especial às órfãs desamparadas e às expostas da Santa Casa. O asilo serviria para evitar mortes prematuras, o desvio das condutas cristãs, a desmoralização e a prostituição. A instituição recebia grandes contribuições financeiras dos presidentes da Província, o que demonstrava a preocupação da elite local com a educação das meninas desamparadas. A grande polêmica do século XIX, sobre essa instituição, era a não aceitação das meninas expostas, como requisitava o regulamento. Isso fez com que os presidentes posteriores criassem novos decretos para confirmarem a importância das meninas oriundas da Casa da Roda dos Expostos da Santa Casa serem educadas junto às outras órfãs, oriundas de famílias legítimas (COE, 2012).

A educação que recebiam preparavam-nas para o casamento, aprendendo diversas atividades domésticas, além da doutrina cristã, pois deveriam ter vida regrada nos padrões da moralidade para a formação de esposas obedientes. Na formação das meninas, o plano de estudos incluía: “1º - à doutrina cristã e deveres morais, leitura, princípios gerais de gramática, escrita e aritmética de frações; 2º - a trabalhos de agulha; 3º - à prática de trabalhos de economia doméstica, como cozinhar, lavar, engomar” (COLLECCÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO, 1869, p. 43).

Com o passar do tempo, as asiladas foram transferidas para o Recolhimento de N. Sra. da Anunciação e Remédios, para que se efetivasse a extinção do asilo, sob alegação de altos custos para poucas meninas. Contudo, segundo Marques (1970), os motivos eram outros, mais preocupantes:

É conveniente às asiladas, porque deixam de habitar uma casa pequena para o número delas, sem ventilação alguma pelo do sul e norte, e com muito pouca pelos outros dois lados, vendo-se forçadas a dormirem umas aconchegadas às outras, quer no chão, quer em redes sobrepostas umas às outras, em pequenos quartos muito quentes, sem renovação do ar, e por isso insalubres e prejudiciais, mormente nas primeiras idades da vida, para irem residir no vasto e suntuoso edifício que S. Exa. Revma. Está mandando construir no Recolhimento de N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> da Anunciação e Remédios (p. 154).

---

<sup>3</sup> Ordem religiosa italiana, que prestava serviços de assistência no Pará.

Com a República, essas instituições foram fechadas e lugares como institutos de educação e de assistência assumiram a causa das crianças abandonadas no Maranhão. Na pesquisa realizada, percebe-se que práticas e relações de poder estavam presentes na atuação das instituições religiosas no Império por meio de sua rede assistencial, exercida no Maranhão pela Irmandade da Santa Casa da Misericórdia para a institucionalização da infância, e que era caracterizada pela sujeição aos mecanismos de disciplinarização. As crianças, que em sua fragilidade eram condicionadas aos ditames de uma sociedade que as via como um problema, sofriam no silêncio de uma história, que não foi ouvida e nem contada.

## Considerações finais

Na história do Maranhão, encontramos inúmeros indícios da forma como as crianças eram desconsideradas nas políticas assistenciais, no que se refere a sua legítima proteção e cuidado. Escancaram-se as portas dos arquivos, quebram-se os silêncios e evidencia-se uma infância sem história para contar, já que as fontes oficiais corroboram com a falácia vigente no Maranhão oitocentista, de uma província em ascensão. As crianças tiveram suas histórias anunciadas pelos adultos que as viam como corpos expostos, enjeitados, desvalidos, nunca como sujeitos que se constituíam na história do Maranhão e que suas infâncias foram roubadas.

No oitocentos, a marca dos discursos como práticas civilizatórias e educativas, traçou os caminhos tomados como *iluminados*, no sentido das falas e atuações dos governos e das pessoas. Assim, conformar as pessoas constantemente sobre suas condições reais de vida tornou a cidade para poucos. As crianças, que em seu tempo geracional já eram tratadas como incapazes, foram imobilizadas em sua própria cultura, em seu modo de perceber o lugar em que eram concebidas.

Nos percursos de uma pesquisa, nos defrontamos com certas dificuldades que podem afetar a construção das interpretações como a falta de repertórios sobre a temática. Entrecruzar fontes bibliográficas e documentais foi um caminho escolhido para estabelecer relações de proximidade com o objeto em investigação. Pesquisar as instituições na história da educação das crianças no Maranhão é estabelecer correlações com os materiais, tempos, espaços e modelos educativos que se apresentavam. Com relação a Roda dos Expostos, um trabalho laborioso de levantamento de fontes oficiais, impressos e papéis avulsos tem contribuído para construir uma trajetória de pesquisa. Nesse propósito, as investigações sobre institucionalização infantil no Maranhão vêm preencher uma lacuna no campo da

história da educação, pois ainda são poucos os trabalhos sobre essa temática no contexto do século XIX.

## Referências

- ABRANTES, E. S. A educação feminina em São Luís (século XIX). In: COSTA, W. C. da (Org.). **História do Maranhão: novos estudos**. São Luís: EDUFMA, 2004.
- A ESTRELA DA TARDE, 1857. [Disponível no Acervo dos jornais da Biblioteca Pública Benedito Leite].
- A FIDELIDADE MARANHENSE, 1826. [Disponível no Acervo dos jornais da Biblioteca Pública Benedito Leite].
- COE, A. J. H. O Cuidado em tempos de crise: a Santa Casa da Misericórdia de São Luís e seu papel assistencial na segunda metade do século XIX (1850-1890). In: Simpósio Nacional de História Cultural. Escritas da história: ver-sentir-narrar, 6, Teresina. **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012.
- COLLECÇÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO. **Lei nº 14**, 1835. [Disponível no Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão].
- COLLECÇÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO. **Lei nº 148**, 1843. [Disponível no Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão].
- COLLECÇÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO. **Lei nº 787**, 1869. [Disponível no Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão].
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.
- GALVES, M. C. Os “republicanos” do Maranhão: independência, confederação do Equador e a construção do Estado Imperial. In: GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri (Orgs.). **O Maranhão Oitocentista**. Imperatriz: Ética. São Luís: Editora UEMA, 2009.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JORNAL MINERVA, 1828. [Disponível no Acervo dos jornais da Biblioteca Pública Benedito Leite].
- LACROIX, M. de L. L. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 2. ed. São Paulo: Lithograf, 2002.
- LACROIX, M. de L. L. **São Luís, Corpo e Alma**. 2. ed. São Luís: edição da autora, 2020.
- MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARQUES, C. A. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão**. 3. ed. São Luís: AML, 1970.
- MEIRELES, M. M. **Dez estudos históricos**. São Luís: ALUMAR, 1994.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*A Casa dos Expostos: discursos e práticas de assistência à infância na província do Maranhão (1830-1870)*

DOI: 10.23899/9786589284123.61

MORENO, A. Z. Na roda da vida: os filhos de criação em São Paulo colonial. In: VENANCIO, R. P. (Org.). **Uma história social do abandono de crianças**: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda/Editora PUC Minas, 2010.

OFÍCIO DO MORDOMO DA CASA DOS EXPOSTOS. 1863. [Disponível no Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão].

O INVESTIGADOR MARANHENSE, 1836. [Disponível no Acervo dos jornais da Biblioteca Pública Benedito Leite].

RELATÓRIO DE INSPEÇÃO DA SANTA CASA. 1843. [Disponível no Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão].

RIZZINI, I. **História da assistência no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## Educação informal e produções infantis

# Entre vida, teatro, infância e contextos sociais: possibilidades criativas com crianças em situação de vulnerabilidade social

Charles Valadares Tomaz de Araújo\*

*Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens*  
(Manoel de Barros)

Parto do princípio que todo texto escrito carrega em si dimensões autobiográficas. Afinado aos dizeres do pesquisador Cássio Hissa (2017), entendo ser necessário que “descartemos, antes de tudo, a possibilidade da ausência do autor no seu próprio texto. Diante disso, considera-se a pesquisa sempre autobiográfica, lá estão o autor e sua visão filosófico-científica do mundo” (p. 60). Hissa propõe outras miradas em relação à via tradicional e legitimada no âmbito universitário da pesquisa, que tende a traçar dicotomias entre objeto e pesquisador. O autor diz ainda que “o sujeito do texto é o seu próprio texto; e se ele se esconde atrás de suas palavras, gesto inútil, o texto perde a sua capacidade de diálogo” (2017, p. 24).

Assim, afinado às reflexões de Hissa e provocado pela palavra poética de Manoel de Barros, apresentada na epígrafe, que faz um convite paradoxal ao propor que caminhemos para origem e não rumo ao fim, revisito parte da minha biografia para localizar o terreno onde floresceu a pesquisa criativa apresentada neste artigo.

Tenho pensado, criado e experimentado práticas pautadas nas relações entre teatro e infância ao longo da minha trajetória como artista, professor e pesquisador. Ao retomar minha biografia, percebo que o teatro está presente em mim desde a mais tenra idade. Faço tal afirmação ao compreender que há lampejos de teatralidade nas experiências de invenção vividas mais fortemente quando criança, no ato criativo nomeado como “faz de conta”: modalidade de brincadeira comum à infância, onde se

---

\* Artista, pesquisador e Professor de Teatro. Licenciado em Teatro (2009-2014); Mestre (2017-2019) e Doutorando (2020-2024) em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisa práticas contemporâneas de teatro e sua relação com a infância, onde o diálogo entre esses campos acontece a partir da pedagogia teatral e criação cênica. Busca aproximar-se dos modos de ser e estar da criança, por meio de escuta sensível, convívio e inventividade.

E-mail: charles.ufmg.valadares@gmail.com

elabora e recria o mundo através da criação, fabulações de histórias, corporificações de seres imaginários, invenção de vozes e narrativas inusitadas.

Foi no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (vivido por mim entre 2009 e 2014, na graduação em Teatro, habilitação em Licenciatura) que a infância se tornou um campo de estudo, pesquisa e interesse artístico. Identifico o despertar desse interesse quando recobro minha participação em projetos extensionistas<sup>1</sup> que me oportunizaram conhecer, gostar, pensar e elaborar práticas artísticas e educativas voltadas à infância, tanto como docente, por meio de propostas ligadas à Pedagogia Teatral, quanto como artista, ao criar obras para fruição de crianças.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação foi pautado por reflexões acerca dessas experiências e contou com a orientação da professora Marina Marcondes Machado, estudiosa das relações entre teatro, infância e cena contemporânea e principal referência lida ao longo dos dois projetos de extensão dos quais fiz parte. Entre as distintas produções escritas da autora (1999; 2004; 2010a; 2010b) que transformaram meu modo de ver e me relacionar com a infância em diálogo com o teatro, destaco o texto *A criança é performer* (2010b). Os estudos presentes nele partem de um rigoroso trabalho de observação, registros descritivos e análises fenomenológicas dos modos de ser/estar da criança, para pensar possibilidades de criação de dramaturgias contemporâneas, que a autora nomeia como “roteiros de improviso”.

Durante a realização do trabalho monográfico estive fortemente atravessado por essas noções e modos de olhar e pensar infância, o que resvalou na minha produção escrita. Nela, criei uma sequência didática, distribuída em cinco encontros, pensada para ser vivida com crianças de 4 e 5 anos, cujo fio condutor era o brincar de faz de conta a partir do uso inventivo de brinquedos-sucata. A ideia foi mesclar a criação de espaços (por meio da construção de cabanas), experimentação de corporalidades (de animais) e sonoridades (cochichos, ruídos, gritos, silêncio, etc.).

Poucas semanas depois da conclusão e defesa do meu TCC, tomei conhecimento da abertura de um edital para o preenchimento de vagas de Arte-educador no *Programa Judicial de Conciliação Para Remoção e Reassentamentos*

---

<sup>1</sup> Foram dois projetos, ambos vividos sob orientação do professor Ricardo Carvalho de Figueiredo. O primeiro, que fiz parte em 2011, se chamava “Teatro-infância: experimentos Teatrais na Educação Infantil” e aconteceu em parceria com Escola Municipal de Educação Infantil Aláide Lisboa, localizada no campus da UFMG, na Pampulha. O segundo projeto, o qual integrei em 2012, aconteceu na EMEI do Castelo, no contexto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com foco de pesquisa e práticas similares ao projeto de extensão.

*Humanizados das Famílias do Anel Rodoviário e BR 381*<sup>2</sup>. Fui aprovado no processo seletivo e iniciei o trabalho, junto a outros 7 arte-educadores, no início de 2015. Com a minha entrada no programa, vislumbrei a possibilidade de expandir para o campo da prática as reflexões teóricas que me foram apresentadas na Universidade.

O PJCR<sup>3</sup> foi criado a partir de uma problemática social contemporânea: o direito à moradia. Inúmeras famílias construíram, ao longo de 30 anos, suas moradias no entorno do anel rodoviário e BR381, ocupando faixas de domínio do DNIT. Esta ocupação veio como forma de sobrevivência para aqueles que não possuíam poder aquisitivo para construção de casas em terrenos formalizados ou aluguel de um imóvel para morar. A falta de saneamento básico, mortes por atropelamento, alto índice de violência e criminalidade são questões recorrentes para as comunidades que se constituíram nas margens do Anel Rodoviário e BR381. O PJCR averiguou na época que muitas dessas famílias não possuíam documentos básicos que garantiriam o acesso a programas sociais, equipamentos públicos de saúde e instituições de ensino. Além das questões de cunho social, o programa surgiu da necessidade de revitalização da rodovia, que nos últimos anos vem registrando aumento considerável no fluxo de veículos e do crescimento do número de acidentes e atropelamentos fatais.

Sintetizando, o objetivo do programa era realizar o processo de remoção e reassentamento, de modo humanizado, dos moradores que habitam em condições precárias e desumanas às margens do Anel Rodoviário e trecho da BR381. Todo o processo foi pautado pela assistência e garantia de direitos sociais. Para tanto, era realizado o acompanhamento das famílias, além de diversas ações que contribuíam para o fortalecimento da autonomia dos envolvidos e na inserção participativa nas etapas do processo, de modo a colaborar com a introdução das pessoas em uma lógica social mais digna, justa e com garantia de direitos básicos.

No escopo do PJCR a função Arte-educador se inseriu no Eixo de Mobilização e Comunicação Social, constituindo o Núcleo de Arte-Educação. Tanto no Plano de Trabalho Geral do programa, quanto no específico do Núcleo, o acesso à cultura era entendido como direito básico para a manutenção da vida humana. Enxergava-se no fazer e fruir arte uma potência mobilizadora de afetos, conhecimentos, experiências subjetivas e factuais. Estabelecia-se com esse fluxo um espaço para dar voz à luta por

---

<sup>2</sup> O Programa contava para sua realização com as seguintes parcerias: Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT); Ministério Público Federal (MPF); Defensoria Pública da União (DPU); Governo Federal; Instituto Rondon Minas; Caixa Econômica Federal; prefeituras de municípios conectados à BR381 e a Associação Comunitária dos Moradores do Anel Rodoviário (CMAR).

<sup>3</sup> A partir de agora utilizarei a sigla PJCR para referir ao Programa Judicial de Conciliação Para Remoção e Reassentamento Humanizados das Famílias do Anel Rodoviário e BR381.

direitos e um canal de empoderamento do sujeito frente à sua realidade social, política e econômica.

Apesar da extrema necessidade da efetivação do PJCR, programado para acontecer, inicialmente, ao longo de 5 anos, sob a coordenação gerencial e metodológica do Instituto Rondon Minas, sua realização foi interrompida no final de 2016, acarretando o desligamento da principal instituição gestora do programa. A execução do processo foi transferida para órgão público ligado à prefeitura municipal de Belo Horizonte, que não possuía as mesmas filosofias de trabalho e metodologias de ação, operando, inclusive, de modo contrário aos pressupostos do PJCR.

No entanto, a prática aqui descrita e analisada aconteceu no ano 2015 e fez parte dos primeiros atendimentos realizados na Vila da Paz. Refletir, registrar, divulgar e publicizar parte do que foi vivido é um modo de dar sobrevida ao que foi criado nos contornos desse programa e na vida das pessoas daquele lugar. É um caminho possível de semeadura nas mentes, corações e projetos futuros que se interessarem pelas relações entre vida, teatro, infância e vulnerabilidades sociais.

Um evento de mobilização era o ponto de partida para o trabalho com a comunidade. Resumidamente, a ocasião era uma porta de entrada para as outras ações que seriam empreendidas pelo PJCR. Acontecia em um dia específico no qual eram realizadas diversas atividades na vila, tais como: práticas esportivas, oficinas, intervenções artísticas, painéis com informações sobre o Programa, dentre outras. Para a construção da intervenção artística, realizada na ação de mobilização da Vila da Paz, o Núcleo de Arte promoveu dois processos formativos posteriores ao evento: uma oficina de Capoeira e outra de Balangandã.

Essa forma de inserção e o curto período de convivência com os meninos e meninas da comunidade me levaram a elaborar, junto à arte-educadora Rafaela Kênia<sup>4</sup>, uma oficina voltada para crianças, cuja ementa propunha inicialmente um trabalho em torno da utilização de materiais descartáveis como possibilidade para criação e invenção. Começamos a traçar enunciados que se pautariam na aproximação com a prática do faz de conta para construção de narrativas brincantes junto às crianças. Tal orientação era fruto da observação que fizemos dos modos daquelas meninas e meninos brincarem, viverem e se relacionarem com o mundo ao redor. Entendemos, a partir desse exercício, que seria interessante a elaboração de uma proposta que

---

<sup>4</sup> Graduada em Licenciatura em Teatro pela UFMG (2008/2014), com mestrado (2018-2020) em Artes pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG (PPGARTES), na linha de pesquisa Artes da Cena. Assumo a autoria do texto por ter me dedicado a escrevê-lo, mas compartilho a criação das ideias e experiência vividas com a arte-educadora Rafaela Kênia.

enriquecesse o imaginário daquelas crianças que careciam, além dos materiais básicos à dignidade humana, de espaços para inventar, imaginar e fabular histórias. A seguir, esses caminhos que originaram os contornos da oficina serão apresentados com mais detalhes.

## Lentes para ler a infância na Vila da Paz

Destaco, então, o cerne da proposta de oficina criada por mim e pela Arte-educadora Rafaela Kênia: um espaço voltado para valorização de processos criativos autorais das crianças, que positivasse modos de ser e estar no mundo. Além disso, desejávamos incentivar que essas meninas e meninos se expressassem criativamente usando seus corpos. Para tanto, elaboraríamos coletivamente narrativas permeadas por três características: polimorfismo, onirismo e ficcionalidade.

Segundo os estudos de Machado (2010b), essas três características são modos de ser e estar da criança pequena que se aproxima da cena teatral contemporânea. O polimorfismo se expressa na plasticidade do corpo infantil e no seu pensamento pré-lógico: trânsito entre tempos e espaços diversos, identificados tanto nas falas das crianças, quanto em desenhos criados por elas. A qualidade onírica é a forma de habitar um tipo de “zona híbrida”, onde realidade e fantasia se misturam. A não representacionalidade é a capacidade da criança de aderir às coisas de maneira a não se distanciar e estar sempre imersa na experiência.

Esse modo de olhar e pensar a infância conversa com a obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty<sup>5</sup>. O filósofo propõe que miremos nosso olhar na criança mesma e convida o adulto a “pensar, sentir e refletir como as crianças nos apresentam aqui e agora: quem são? Como vivem? O que dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (MACHADO, 2010b, p. 12). Merleau-Ponty sugere uma mudança de posição no modo como enxergamos e olhamos para as crianças, a partir do método fenomenológico. Nesta chave, somos convidados a estudar os fenômenos partindo deles mesmos, ou seja, uma atitude de aproximação a partir da percepção observacional. Ainda segundo Machado (2010b), estudiosa da obra desse filósofo, a fenomenologia de Merleau-Ponty afirma que para compreendermos a criança, há que:

---

<sup>5</sup> “É considerado um dos mais importantes filósofos franceses do Século XX. Foi responsável pela cátedra da Psicologia da Criança e Pedagogia na Universidade Sorbonne, em Paris, entre o final da década de 40 e início da década de 50 do século XX” (MACHADO, 2010b, p. 11). Sua obra acerca da criança é grande fonte de inspiração para as reflexões geradas nos estudos da pesquisadora Marina Marcondes Machado e também me apetece, enquanto professor e pesquisador das relações entre infância, teatro e vida.

[...] explorar um “saber afetivo”, nas palavras do próprio autor. A diferença está em ouvir as crianças e acolhê-las em seu ponto de vista – algo aparentemente despojado, quase ingênuo; chamo a isso um tipo de atitude de “agachamento” (de modo a ir para perto do chão onde a criança habita). [...] haveria, portanto, uma simplicidade quase pueril na propositiva inicial da fenomenologia da infância: “olhar com os olhos”; uma forma de contato, expressão e comunicação com os modos de ser da criança. A concepção merleau-pontiana enraíza-se na vida cotidiana e na capacidade adulta de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo (MACHADO, 2010b, p. 12-13).

Esse modo de olhar “antropologicamente” para infância pode nos mobilizar e afetar enquanto adultos condutores e criadores de propostas artísticas e pedagógicas, além de ampliar nossa percepção para os entornos onde a criança habita. Tais estudos mobilizaram em mim e na Rafaela uma melhor compreensão das realidades vividas pelas crianças da Vila da Paz e dos espaços (muitas vezes, precários) ocupados por elas. Seria em alguns deles onde desenvolveríamos nossas atividades e foi importante compreender quais eram as possibilidades que existiam ou poderíamos inventar naqueles lugares.

Desejávamos<sup>6</sup>, ainda, possibilitar práticas que valorizassem a inventividade e autorialidade das crianças da Vila da Paz. Muitas das vezes, o saber infantil é ignorado pelo adulto que entende a criança como um ser que ainda está por vir a ser, fragilizando ainda mais a infância, como afirma a socióloga Sirota (2001),

A criança é, pois, considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um *future being*, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação (p. 9).

Estudos da Sociologia da Infância buscam compreender e ver a criança como sujeito e ator social protagonista das suas próprias experiências e entendimentos, produto e produtor de cultura, não as compreendendo “simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais” (SIROTA, 2001, p. 9).

---

<sup>6</sup> Peço licença ao leitor e à leitora para realizar uma manobra textual. Revezarei minha narrativa ao longo do texto entre a 1ª pessoa do singular e do plural. Nos momentos em que usar a 1ª pessoa do singular estarei me referindo a um pensamento pessoal e quando usar a 1ª pessoa do plural incluirei a arte-educadora Rafaela Kênia na formulação do discurso. Essa escolha é um modo ético de compartilhar a autoria das ideias.

Orientados por esses arcabouços teóricos e pelos frutos das nossas observações, delineamos as propostas para a oficina de modo que pudéssemos transformar em forma-conteúdo os apontamentos advindos dessa maneira de ver e compreender a criança, em sintonia com alguns princípios da Fenomenologia e Sociologia da Infância.

## O teatro e algumas relações com os modos de vida infantil

Já no campo teatral, mas ainda em consonância com a noção de infância explicitada anteriormente, flertamos com as possibilidades do teatro pós-dramático (ou teatro contemporâneo). Machado (2010b) nos aponta as relações entre a infância e o teatro contemporâneo:

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada pós-dramática fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (p. 118).

Sendo assim, compreendemos que o teatro contemporâneo se afasta das representações e se aproxima ao máximo da vida. Seu entendimento e vivência ultrapassam os limites do raciocínio lógico-linear e da forma tradicional de se fazer e fruir teatro, quebrando as barreiras entre o espectador e a obra, criando uma maior proximidade com o mesmo, a ponto de torná-lo co-autor do acontecimento teatral. Pensar em propostas para crianças nessa chave teatral é

[...] voltar o olhar para a criança mesma e para o dom do faz de conta, para sua capacidade de imaginar e seu polimorfismo. Nesse tipo de trabalho, o professor poderá até abrir mão do recurso de um baú de roupas, fantasias e objetos cênicos para fazer um teatro invisível (a olho nu). O importante é poder propor intercâmbios entre o brincar e o fazer teatral, de modo que a criança pequena compreenda, ela mesma, semelhanças e diferenças entre esses fazeres (MACHADO, 2010a, p. 100).

“Voltar o olhar para a criança” é incentivar seu protagonismo criativo. Em consonância com a noção de infância aqui defendida, é também oportunizar experiências teatrais diversificadas. É perceber que o modo como a criança empreende seu faz de conta, sem uma lógica linear e o entrelaça com acontecimentos da sua própria vida no mundo compartilhado com adultos tem relação com práticas da cena teatral contemporânea.

Imbuídos dessas compreensões, noções e desejos apresentados até aqui, criamos, então, a oficina *Narrativas Brincantes e o Faz de Conta Infantil*, realizada na semana do dia 25 a 28 de maio de 2015, na Vila da Paz, com crianças de 2 a 10 anos, entre 9h e 11h da manhã, em um pequeno espaço voltado para cultos religiosos, cedido, gratuitamente, para a atividade.

## Narrar, brincar e viver o faz de conta

Os encontros tiveram três eixos estruturantes: fruição de fragmentos teatrais; vivência teatral a partir da narrativa improvisada e vivida coletivamente; e espacialização da autonomia criativa a partir da confecção de artefatos cênicos<sup>7</sup>. Pensamos nesses três eixos estruturantes de modo a colaborar para uma “introdução” à prática teatral, já que as crianças possuíam, em sua maioria, poucas experiências como fazedores e fruidores de arte/teatro e apresentavam, do nosso ponto de vista, um imaginário empobrecido. Cada encontro possuía quatro momentos, divididos das seguintes formas:

1º Momento – Estabelecer o “espaço do teatro”. Jogo/brincadeira que aguça a imaginação e o engajamento do corpo.

2º Momento – Fruição de um curto fragmento cênico, uma cena ou contação de história teatralizada.

3º Momento – Brincar/jogar/fabular. Construir e vivenciar histórias a partir das narrativas construídas junto às crianças.

4º Momento – Registro feito pelas crianças em um caderno no formato de uma caderneta. A cada dia de oficina sortear uma criança que levará a caderneta para casa.

A base da elaboração das propostas práticas da oficina foi trabalhar a partir da noção do faz de conta infantil. Segundo Manuel Sarmiento, importante referência

---

<sup>7</sup> Chamo de artefatos cênicos os bonecos que foram construídos pelas crianças tendo como base algumas leguminosas.

sobre Sociologia da Infância, o faz de conta, também denominado de Jogo Simbólico, é:

[...] a própria expressão lúdica da infância, associando uma outra característica inerente às culturas da infância – a fantasia do real ou a “não literalidade”. [...] É um “mundo de faz de conta” em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena (SARMENTO, 2003, p. 10).

É essa capacidade de fantasiar o real, de deslocar-se da realidade cronológica para uma temporalidade diferente, de forma imaginária, inteira e intensa, que foi o principal caldo das propostas criativas junto às crianças. Elaboramos atividades baseadas na criação de narrativas<sup>8</sup> que seriam construídas e vividas com as crianças a partir do jogo de narrar e fazer. Como adultos condutores, contribuimos com as criações ao acrescentar aos momentos de feitura estímulos sonoros, visuais e teatrais que colaborassem para que as crianças expressassem suas inventividades no momento do faz de conta.

Escolhi três momentos vividos durante nossos encontros para discorrer sobre as relações das crianças com essa experiência criativa e, assim, argumentar acerca de sua potencialidade enquanto caminho que aguça a autonomia e emancipação criativa.

No primeiro dia de oficina levamos uma fábula chamada “O focinho branco do burro”, encontrada no livro *Mãe África – Mitos, lendas, fábulas e contos* (2007), de Celso Sisto, para iniciar nosso encontro. O conto narra a história de um burro e sua enorme paciência. Por ser portador de uma calma infinita e carregar diariamente o peso depositado no seu lombo, o bicho é convidado pelo senhor do universo, através dos mensageiros celestiais, a habitar o paraíso. Ao adentrar o tal lugar, se depara com milhares de crianças, para sua surpresa e espanto, pois o seu maior medo era esses seres pequenos de pouca idade. Lá na Terra, as crianças sempre pulavam em seu lombo, jogavam pedra e o enchia de ponta pés. Quando viu que no paraíso existiam muitas delas, o burro congelou e empacou no meio do caminho. Os anjos, cheios de delicadeza, pediram para que ele entrasse em sua nova morada, mas de nada adiantou. Depois de tanta insistência, eles desistiram de convencê-lo a entrar e resolveram mandá-lo de volta. Mas antes de retornar, o burro recebe uma marca branca em seu focinho, vinda de uma luz divina, para que nunca se esquecesse de já ter estado na

---

<sup>8</sup> Segundo o Dicionário do Teatro de Patrice Pavis, narrativa é “a maneira pela qual os fatos são relatados por um sistema linguístico, na maioria das vezes, ocasionalmente por uma sucessão de gestos ou imagens cênicas” (PAVIS, p. 257).

porta do paraíso, e, por conta da sua teimosia e medo, não entrou. Assim, toda a sua geração foi banhada por essa mancha branca por toda eternidade.

Preparamos uma contação de história teatralizada para narrar essa fábula para as crianças. Enquanto a Rafaela narrava, eu construía a partir de ações gestuais e vocais – imagens que potencializavam e colaboravam com visualização do conto. O envolvimento com o burro e suas peripécias foi grande o suficiente para provocar nos corpos das crianças o desejo de também viverem, naquele momento, a estória. Convidamos as crianças para assumirem o lugar de fazedores. Inicialmente recontamos a fábula e todas as crianças reviviam as aventuras de ser o burro. Depois, a narrativa extrapolou o conto do livro para ganhar novos e interessantes contornos. Enquanto eu operava a trilha sonora, feita de diversos sons que sugeriam climas e situações, Rafaela conduzia a reelaboração da narrativa, incorporando à história original as invenções elaboradas e sugeridas pelas crianças em diálogo com a trilha. A narrativa foi transmutada em um jogo de narrar e fazer. Sentimos na pele a sensação de sermos um burro que dança, faz balé, participa de um funeral. Vimos a brincadeira revelar a liberdade de ser criança. Compete ao adulto condutor inteligência para saber contribuir para que o brincar seja espaço onde a criança possa

[...] passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo se nas passarelas, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de vassoura se transmuta numa espada ou em um cavalo e uma toalha se transforma numa túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem (SARMENTO, 2003, p. 10).

Cabe ao adulto saber conduzir essas criações rumo a momentos repletos de teatralidade, sem podar ou imprimir seus desejos e anseios criativos, sem deixar que a criança perca seu espaço de vivência do Jogo Simbólico, sem limitar suas invenções que muitas das vezes tendem a fugir de uma lógica formal e causal, sendo assim mais potente.

Nosso desejo era possibilitar a vivência de um processo de criação coletiva, que abrisse espaço para o inesperado, o fantástico e situações nada realistas. Elaborar propostas didáticas nas quais o foco seja o processo vivido é positivar o saber inventivo, oportunizar o diálogo com as maneiras da cena contemporânea e abrir espaço para acontecimentos como esse descrito, que se aproximou dos modos de ser da criança (polimorfa, onírica e não representacional).

Em outro encontro, realizamos uma prática que consistia em elaborar bonecos feitos com legumes e palitos. A proposta era que cada criança criasse seu próprio boneco comestível, inventasse um nome e improvisasse uma pequena estória para compartilhar com todos, manipulando o boneco criado. Esse estilo teatral é conhecido como Teatro de Formas Animadas, no qual manipulamos coisas, objetos ou produtos alimentícios de modo a dar vida de maneira imaginativa a esses elementos.

Porém, antes de partirmos para essa etapa, apresentamos para as crianças uma cena com duração de 10 minutos, na qual as protagonistas eram três cenouras bailarinas. Improvisamos um pequeno palco e utilizamos algumas trilhas sonoras que sugeriam ações vividas pelas cenouras, tais como: cenouras tomando banho; indo ao cinema; dançando balé, entre outras situações. A cena culminava em um momento de suspense: um ralador surgia em cena e transformava as cenouras em apetitosos pedacinhos a serem degustado por todos, acrescidos de uma leve pitada de sal.

Nesse dia o desafio do jogo foi, além de construir o boneco feito de legumes, criar narrativas a partir de sua manipulação. As estórias surgiram de modo improvisado a partir da seguinte indicação: em dupla, apresentar brevemente o seu boneco, atribuindo a ele um nome e assumindo ser a voz dele. Víamos nesse jogo uma possibilidade de as crianças materializarem seu imaginário ao dar a vida ao objeto criado e uma oportunidade de elas falarem de si a partir de outra perspectiva. As crianças atribuíram nomes, inventavam estórias, mudavam a voz na busca por diferenciar o seu timbre do seu boneco comestível.

Interessava-nos muito mais criar estratégias que mobilizassem as crianças, a partir da apropriação do Jogo Simbólico, a se colocarem, falarem de si e ouvir o que elas pensavam sem interrogá-las de modo direto ou ensinar elementos técnicos sobre o Teatro de Formas Animadas.

No encontro seguinte, investimos ainda mais na criação desse espaço imaginativo por ver suas positivas reverberações junto às crianças. Apresentamos a elas a figura do “Pelotas, o palhaço mudo”. Iniciamos com uma apresentação do ilustre palhaço que contou, a partir de uma cena teatral baseada na mímica apoiada por uma música, as peripécias vividas por ele em sua tentativa de matar uma mosca. Era eu quem performava o palhaço Pelota. Durante todo o encontro afirmei ser apenas um palhaço que veio de uma terra distante, onde todos eram mudos. Meu papel ali para contar uma história e acompanhá-los naquele dia. Era interessante observar nas crianças a dúvida de quem observa uma ficção através de uma fenda na vida: quem estava ali? Era mesmo o Pelotas, nosso ilustre visitante, ou o Charles? Ao mesmo

tempo que pairava a desconfiança, elas compravam o pacto ficcional, a ponto de se relacionarem comigo, ao mesmo tempo que faziam perguntas de cunho pessoal ao palhaço. Notávamos ali o trânsito delas entre um dado real e a ficcionalidade de modo fluido e espontâneo.

Após o interrogatório feito ao Pelotas, partimos para o jogo do “era uma vez...”. Rafaela começou uma narrativa sobre o palhaço Pelotas e sua família composta por seus pais e um cachorro. Na estória, Pelotas adoece ao ser picado por um mosquito da dengue e seus pais o levam ao médico. De acordo com o desenrolar da fábula improvisada, novos personagens, performados pelas crianças, surgiam e se envolviam com o enredo inventado. Com aparecimento dessas novas figuras surgiam também outros desenlaces e desfechos para os personagens. Víamos corpos, vozes e pensamentos engajados numa busca por viver a experiência de inventar a estória, que não se limitava em manter laços fixos com o realismo. Éramos pessoas com dengue que, de repente, estavam curadas a caminho de uma viagem até a lua montados na calda de uma estrela, enquanto cachorros uivavam. Vivemos coletivamente a liberdade para a criação com corpos disponíveis e vivos, conectados ao faz de conta.

E foi alinhado ao pensamento do teatro como espaço para as crianças experimentarem seus corpos em estado de liberdade criativa que seguimos naquela oficina. Fomos movidos também pelo desejo de potencializar os lugares alcançados, além de fazer emergir outros momentos como os vividos nos recortes descritos.

## Invenção como ato de transformação

Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo  
(Ludwig Wittgenstein)

Em 1992, o educador Phillippe Meirieu realizou uma pesquisa com crianças de 06 a 12 anos, moradores da periferia da cidade de Lião, na França. Seu desejo era investigar mais profundamente as questões referentes à arte e educação. O educador realizou entrevistas com essas crianças e, ao analisar os dados, percebeu que uma das características que possuíam em comum era a “absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a própria história” (MEIRIEU, 1993, apud DESGRAGENS, 1993, p. 14). Meirieu afirmou que, ao pedir a essas crianças para que falassem sobre suas vidas ou articulassem uma história sobre algo vivido pelas mesmas, os meninos e meninas apresentavam dificuldade de falar de si, de narrar fatos de suas biografias ou referir-

se ao passado, mesmo que não distante. Sobre esta pesquisa feita pelo educador francês, Desgranges (2010) traz as seguintes reflexões e informações:

A dificuldade de organizar um discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro (...) a pesquisa aponta ainda que estes meninos utilizam freqüentemente o “você”, e o “a gente” para falar de si, e quase nunca a própria capacidade de construir e compreender os fatos que compõe a sua história, tornando-se de fato autores e sujeitos desta história (p. 22-23).

Na contramão dessas constatações, Meirieu afirma que:

[...] das crianças entrevistadas, aquelas habituadas a freqüentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentido-se, quem sabe, motivado a fazer história (1993, apud DESGRANGES, 2010, p. 23).

Deparei-me com tais reflexões no decorrer da realização da oficina e as apresento aqui por acreditar na sintonia fina que estes pensamentos têm com o trabalho que vivenciamos junto às crianças da Vila da Paz. Para além do fazer e fruir arte, que por si só já são vivências potentes, acredito na força emancipatória do sujeito que podemos fazer surgir por meio da experiência artística. Em nosso coração pulsava o pretensioso desejo de colaborar para que as crianças pudessem expressar seus pensamentos e vontades, falar de si, do outro e do mundo em que viviam, serem ouvidas, acolhidas e que pudessem também ser agentes transformadores de suas próprias histórias.

Os desejos do PJCR caminhavam para além da resolução do tráfego intenso da BR381. Era foco do trabalho de toda a equipe pensar e mobilizar mudanças na realidade vivida pelos moradores das vilas atendidas pelo programa, contribuir para acesso a direitos básicos e transformar a vida de quase 8 mil famílias que sobrevivem à beira do Anel Rodoviário.

Afirmo a potência da arte também como lugar de empoderamento do sujeito e ressalto a importância de oportunizar o acesso às práticas artísticas e experiências sensíveis em contextos como o descrito ao longo do artigo.

Ressalto também que poder registrar rastros dos acontecimentos vividos e compartilhá-los com outras pessoas é um modo de expandir a experiência, abrindo pontes dialógicas para outras ações que compreendam a arte como lugar para habitar a vida criativamente. Vejo o ato de imaginar outros mundos possíveis como ação política e espero que as experiências e reflexões feitas aqui possam contribuir nessa direção na vida e nos projetos de outras pessoas.

## Referências

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. A importância do brincar. Atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MACHADO, M. M. **Cacos de infância**: teatro da solidão compartilhada. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, p. 115-137, mai./ago. 2010a.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, 2001. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742001000100001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SISTO, C. **Mitos, lendas, fábulas e contos**. São Paulo: Paulus Editora, 2007.

# Arte ausente e a percepção da infância nas aulas de Arte

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque\*

## Questões preliminares: contexto local e inquietações

A percepção que os estudantes de escolas públicas têm sobre a construção histórica da infância é comprometida pela falta de contato com as visões anteriores que ajudaram a consolidar a aceção atual. Algumas instituições culturais, tentam ampliar o acesso do público aos seus acervos e assim preencher essas lacunas.

Esse texto parte da análise do projeto experimental de ensino formal: *Arte ausente: criação de conteúdos de áudios sobre Arte* (2021) desenvolvido junto aos estudantes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante as aulas de reforço no CEU EMEF Pêra Marmelo. O projeto tentou aproximar os estudantes às iniciativas do MASP para circulação de seu acervo, além de promover a participação social e criação autoral de conteúdos sobre a aceção contemporânea de infância.

Como se trata de uma proposta desenvolvida de maneira experimental junto a estudantes que participavam de aulas de reforço escolar promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), não temos dados específicos acerca das preocupações estéticas e contextuais de cada estudante envolvido. Visto que a proposta da SMESP foi pensada para agregar estudantes de regiões diferentes em um único ponto durante o período de férias escolares, ainda em tempos de pandemia do COVID-19. Contudo, mais informações sobre o contexto geral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo são discutidas nos próximos dois subtítulos.

O texto *A arte na era da biopolítica* (2015), de Boris Groys, discute sobre a documentação de arte e de como a arte está ausente em muitos casos de apreciação estética. A experiência que muitos estudantes de escolas públicas têm com o mundo das artes é bem parecida: raramente se organizam visitas aos museus e é mais difícil ainda que obras de arte adentre nas escolas.

---

\* Pesquisador associado do CLAEC; Mestre em História da Arte pelo PPGHA - UNIFESP, Campus de Guarulhos; Especialista em Comunicação Social pelo SEPAC em convênio com a PUCSP-COGAE; Licenciado em Educação Artística pelo CEUNSP; Professor de Educação Fundamental II e Médio - Arte, pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo.  
E-mail: fellipe@sme.prefeitura.sp.gov.br

Algumas Unidades Escolares criam, junto com os estudantes e os artistas da região, ambientes para fruição estética, outras seguem a recomendação do *Currículo da Cidade* (2019) e apostam exclusivamente nas visitas virtuais, seja pelo aplicativo do *Google Culture* ou por vídeos institucionais. Contudo, é evidente que essas estratégias não são suficientes para transformar a percepção dos estudantes, no máximo são responsáveis por aguçar a curiosidade. Falo por experiência própria.

Em meados de setembro de 2019, foi decidido em uma reunião dos professores atuantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da equipe de Gestão Escolar da EMEF Pe. Leonel Franca que se criariam meios para desenvolver atividades pedagógicas norteadas pelo *Currículo da Cidade* (2019) e integradas ao compromisso global de abordar efetivamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a partir de abordagens que levassem em conta um dos 5 P's, que envolve o plano de ação da Agenda 2030, a saber: o P de Pessoas. Por decorrência desse acordo, o professor de Arte, por meio da Sequência Didática: *Memória, identidades e patrimônio*<sup>1</sup> propôs um conjunto de ações que resultou na montagem junto aos estudantes da turma do 3º Termo B uma exposição em um corredor da escola.

Com o título *Coisas de mulher*, os envolvidos apresentaram para os estudantes e comunidade (por ocorrência da Mostra Cultural anual) uma homenagem a 5 representantes femininas da arte: Brígida Baltar, Rosana Paulino, Frida Kahlo, Louise Bourgeois e o Coletivo *Guerrilla Girls*, com pastiches<sup>2</sup> feitos pelo professor em parceria com os estudantes. A mostra contém dois textos curatoriais fixados na parede por adesivos e é formada por uma tela em assemblage<sup>3</sup> feita em referência à Frida Kahlo, uma instalação no formato de aranha feita em referência à Louise Bourgeois, três *ready-mades*<sup>4</sup> feitas em referência à Brígida Baltar, três galhardetes<sup>5</sup> com retratos das estudantes feitos em referência à Rosana Paulino e um cartaz com 32 retratos e uma frase de impacto, feitos em referência ao Coletivo *Guerrilla Girls*. Essa última peça acompanha um encadernado com informações sobre as artistas retratadas no cartaz (Figura 1).

---

<sup>1</sup> Projeto premiado pelo XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã (2020) na modalidade EJA. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/premio2020/>>. Acesso em: maio 2021.

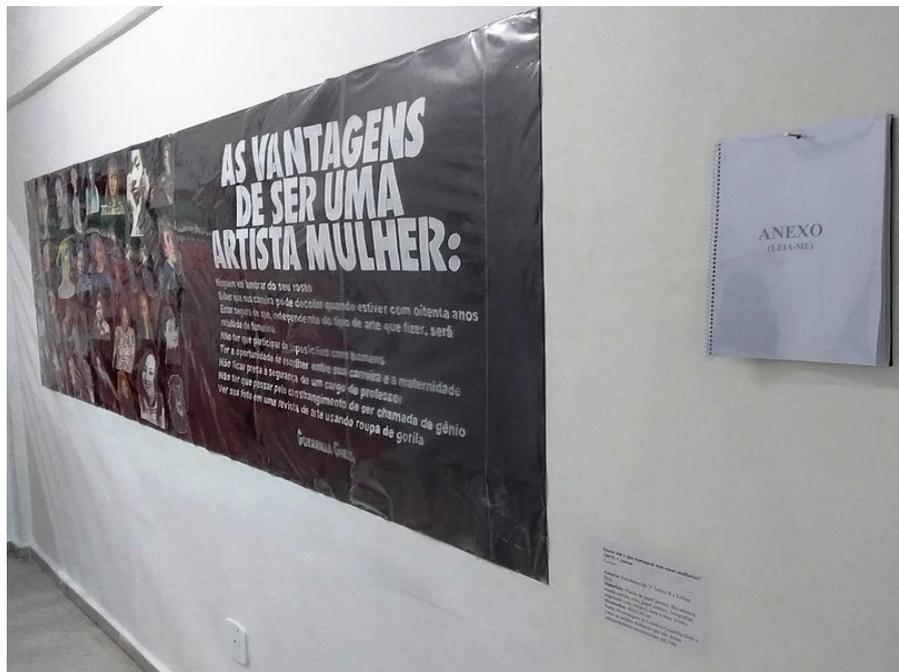
<sup>2</sup> Releitura feita como homenagem e não simples cópia.

<sup>3</sup> Técnica de criação artística, que mistura pintura (2D) com escultura ou objetos (3D).

<sup>4</sup> Objetos artísticos, descontextualizados.

<sup>5</sup> Tipo de bandeira, feita de arte impressa e técnicas de costura.

Figura 1 – *Quem são e que vantagem têm essas artistas mulheres?* (2019). Obras de Fellipe Eloy e estudantes do 3º Termo B (EMEF Pe. Leonel Franca). Cartaz e Anexo



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para desenvolver a proposta e discutir sobre os lugares de salvaguarda do patrimônio foi preciso fazer visitas virtuais, já que realizar visitas físicas aos museus da cidade era inviável. O estratagema adotado foi usar o aplicativo do Google: Art & Culture, que, dentre tantas possibilidades, nos colocou dentro do Museu Nacional, o qual havia ganhado notoriedade entre os estudantes por causa do incêndio sofrido em 2018. Outro recurso que aplicamos foi a exibição de vídeos sobre o Museu Atlântico de Lanzarote e do Museu de Bilbao. Para apresentar o Instituto Inhotim, recorreremos aos vídeos do Canal do Youtube: *Vive eu Vi*, da influenciadora digital Vivian Villanova.

Contudo, o que se percebeu é que para o grupo de estudantes o contato com obras de arte ainda era distante. Assim como Boris Groys (2015) sugere em seu texto, o que estávamos fazendo de verdade era entrar em contato com documentos de arte, registros de segunda mão. Algo que por dedução, não era arte propriamente dita.

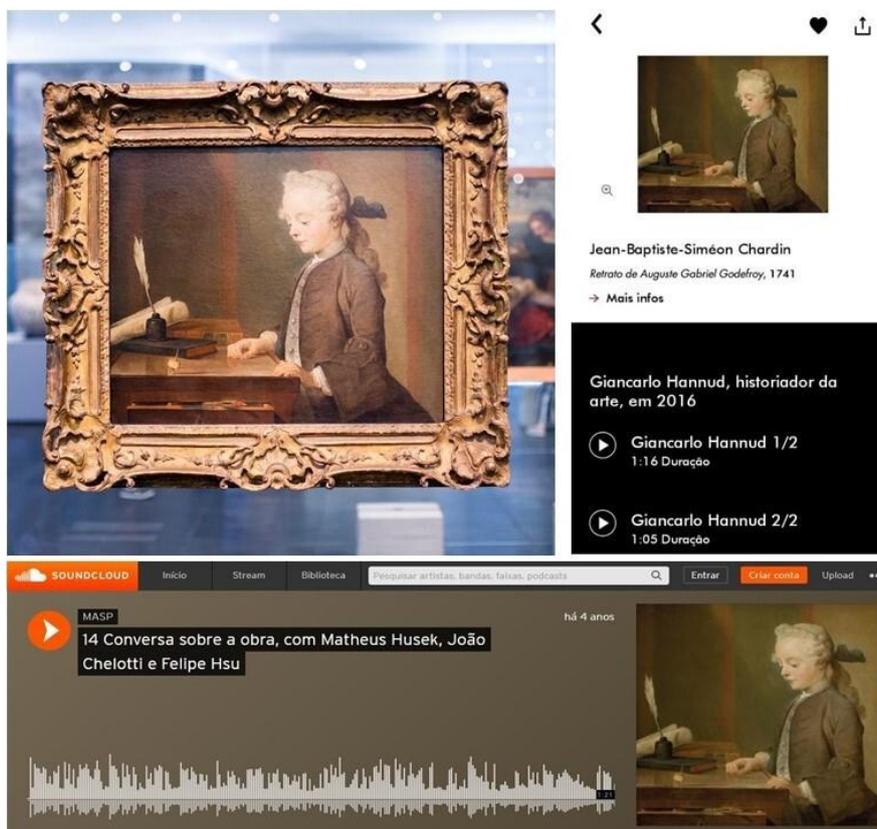
Por conta dessa constatação e em decorrência da experiência do desenvolvimento da Sequência Didática: *Memória, identidades e patrimônio* (2019), chamou-me a atenção, não apenas o aplicativo do Google, mas outros vinculados diretamente com instituições museais e seus Educativos. Para ilustrar como outras instituições podem atender tal demanda nos atemos a citar o exemplo de uma das

principais instituições paulistas, o MASP e seus respectivos recursos de realidade ampliada ou de formação de público.

O aplicativo MASP Áudios para o sistema *Android* ou *IOS*, é um recurso de reconhecimento e descrição de obras do acervo que pode ser usado por professores para complementar as explicações das aulas, do mesmo modo como os demais áudios disponíveis na plataforma SoundCloud e os conteúdos das redes sociais, em especial os vídeos e transmissões do perfil do MASP no Instagram. Na plataforma de áudios SoundCloud há um número considerável de áudios não listados no aplicativo, enquanto nas redes sociais, geralmente os conteúdos são voltados para fomentar o interesse do público para as exposições temporárias, nem sempre são formadas pelo acervo da instituição.

Para os aparelhos celulares *smartphones* que suportam todos os recursos do MASP Áudios há um conjunto de reproduções do acervo, geralmente, acompanhadas por três ou mais comentários dos curadores, convidados e/ou artistas associados com a instituição. Por exemplo, sobre a obra *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin, há comentários em arquivos de dois áudios de Giancarlo Hanud (historiador de arte) e de um áudio de crianças (estudantes da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e do Colégio São Domingo). O primeiro áudio, do especialista, é descritivo e provocador acerca da iconografia da obra, enquanto no segundo arquivo, há explicações sucintas sobre a evolução da técnica de pintura a óleo. O áudio das crianças se limita à descrição da aparência, vestimenta, ambiente em que está e à ação do retratado.

Figura 2 – Vista da pintura *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin no MASP; seguida das configurações padrão das audiodescrições no aplicativo MASP Áudios; e na plataforma de áudios SoundCloud



Fonte: MASP. Disponível em: <<https://bit.ly/3sjN0XH>>. Acesso em: maio 2021.

A obra *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741) de Chardin, apresentada na Figura 2, é uma dentre tantas as obras do acervo do MASP que também contam com audiodescrição na plataforma SoundCloud, porém, diferente do aplicativo, há uma playlist intitulada *Histórias da infância*<sup>6</sup>, com um conjunto de 48 áudios gravados apenas por crianças das referidas escolas: EMEF: Des. Amorim Lima e do Colégio São Domingo.

Esses e outros recursos tecnológicos não expõem obras de arte físicas, porém, estão para além das discussões levantadas por Walter Benjamin (2020) sobre a reprodutibilidade técnica da arte – e por estarem além das contribuições de Benjamin não carecem de aprofundamento nas ideias desse autor – estão em um limiar entre a função educativa e lúdica da experiência estética. São opções engenhosas para a falta

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://soundcloud.com/maspmuseu/sets/historias-da-infancia>>. Acesso em: maio 2021.

de acesso, mas, segundo minha compreensão, ainda insuficientes para substituir a experiência *in loco*.

Acredito que, assim como os pesquisadores, os estudantes também precisam ver obras de arte, entrar em contato direto com elas, sentir o cheiro, talvez até tocá-las. A experiência virtual é válida, mas não pode ser a única.

## Concepção de infância e adolescência e mediação ativa

Segundo os artigos 4º e 71º do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), a cultura é um direito assegurado à criança e ao adolescente. Enquanto o seu art. 58 estabelece que, durante os processos educacionais, além de terem seus valores e práticas culturais respeitadas, também lhes é garantido “a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). Considerando minha experiência com o processo educacional, noto que, majoritariamente, o referido acesso garantido, sobretudo quando nos referimos aos aparelhos culturais, acontece por meio de reproduções e/ou por intermédio de fontes digitais ou audiovisuais, raramente de forma direta.

Essa constatação profissional evidencia a existência de um nicho/demanda social para os produtores de conteúdo, que, conseqüentemente, minimizam os efeitos da falta de contato direto dos estudantes (crianças e adolescentes) com obras de arte originais, mas reforço: não resolve o problema completamente. É consensual que a experiência resultante da fruição artística direta/presencial auxilia no desenvolvimento crítico e cultural dos seres humanos em formação.

Quando essa experiência precisa ser mediada, mesmo que inevitável, não surte o mesmo efeito, por isso deve ser, e é estimulada inclusive pelos documentos oficiais, que aconteça apenas nos casos em que o contato direto é inviável. Jesús Martín-Barbero (2013) já advertia sobre essa lacuna deixada pela mediação, que geralmente é preenchida por opiniões de outrem, que sabendo das características próprias da relação que cada grupo tem com a *mass media*, oportunamente, explora sua fraqueza.

A massificação afetou a todos, mas nem todos a perceberam e sentiram da mesma forma. As classes altas aprenderam muito cedo a separar a demanda das massas — com sua carga de periculosidade política e também seu potencial de estimulação econômica — da oferta massiva de bens materiais e culturais “sem estilo”, pelos quais não podia sentir senão desprezo. Para as classes médias, pequeno-burguesas, aqueles que, por mais que desejassem, não podiam distanciar-se, a massificação foi especialmente dolorosa [...] Para as classes populares, por outro lado, embora fossem as mais indefesas diante das

novas condições e situações, a massificação trouxe mais ganhos do que perdas. Não só estava nela sua potencialidade de sobrevivência física, como também sua possibilidade de acesso e ascensão cultural. A nova cultura, a cultura de massa, começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas se encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo é expressá-lo (MARTÍN-BARBERO, 2013, p. 227, grifo do autor).

É importante que falemos sobre mediação e seus efeitos, sobretudo, por que a prática docente na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é norteadada por um currículo próprio. Um dos efeitos mais notáveis da instituição ou adesão do uso de um currículo é que esse sirva como um documento mediador da aprendizagem. E, assim como notou Martín-Barbero (2013), acreditamos que o acesso mediado aos bens culturais, traz mais “ganhos do que perdas”.

O *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019), assim como se espera de qualquer documento orientar construído democraticamente (por várias mãos), respeita os valores socialmente constituídos. Por estar alinhado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), reconhece como parte da sua concepção de Infância e Adolescência que “a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas trajetórias individuais e coletivas” (SÃO PAULO, 2019, p. 16). Quando combinamos essa premissa com a concepção do Componente Curricular: Arte, a mediação é reconhecida, com a ressalva:

Essa mediação, contudo, não deve ser compreendida como aplicação, como cumprimento mecânico de tarefas. O professor se insere num permanente processo de criação, trazendo proposições lúdicas, invenções, situações diversas de fruição e nutrição estética, intervenções, interações, diálogos e ações poéticas. Em outras palavras, trata-se de um pouco *mediador ativo* e propositor frente às políticas educacionais (SÃO PAULO, 2019, p. 63, grifo do autor).

A ideia de “mediação ativa” não se encaixa plenamente aos produtores de conteúdos digitais e principalmente aos de produtos audiovisuais amplamente utilizados. O que torna o mero uso desses recursos ou acesso ineficazes. As aulas interativas e as transmissões ao vivo (*lives*) conseguem informar e prender a atenção dos estudantes, mas em sua grande maioria os produtos disponíveis nesse nicho do audiovisual são de influenciadores digitais que interagem pouco com seus espectadores. Provavelmente porque esses mesmos espectadores nem sempre buscam conteúdos seriais, mas específicos para determinada demanda.

Atentem-se ao exemplo do Canal *Vivi eu Vi* da influenciadora Vivian Villanova: toda sexta-feira é publicado um conteúdo novo sobre a retrospectiva da semana, mas os vídeos com mais visualizações são aqueles sobre biografias de artistas, pois esses são utilizados para incrementar as aulas, sanar dúvidas, curiosidades e outros fins. Faço isso recorrentemente<sup>7</sup>, na maioria das vezes não transmito o vídeo completo.

Em suma, de acordo com o *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019) cabe ao professor ou professora de Arte, por meio dos espaços e recursos disponíveis, fazer a mediação ativa dos processos educacionais. Ou seja, diante da crescente demanda para a produção de conteúdo cultural (digitais e audiovisuais), os professores protagonizam no ensino-aprendizagem “a mediação da mediação”. Para, assim, minimizar e direcionar o foco de suas ações, para sanar os efeitos da arte ausente.

## Arte ausente: criação de conteúdos de áudios sobre arte

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organiza o Ensino Fundamental a partir de Ciclos, sendo o primeiro formado pelos 1º, 2º e 3º anos e destinado para a Alfabetização, por isso é denominado de Ciclo de Alfabetização; o segundo envolve os 4º, 5º e 6º e destina-se a introduzir a Interdisciplinaridade com um número de professores específicos para os Componentes Curriculares, chamado de Ciclo Interdisciplinar; e, por fim, o ciclo que nos interessa, que é o Ciclo Autoral, definido pelos 7º, 8º e 9º anos – nesse ciclo espera-se que os professores desenvolvam estudos e fomentem atividades que valorizem a produção autoral (individual e/ou coletiva do estudantes, sendo que no 9º ano recomenda-se que o ciclo seja culminado com o desenvolvimento de um Trabalho Coletivo de Autoria (TCA), que tenha uma proposta de intervenção significativa e prática para com a comunidade local.

Indiscutivelmente, a quarentena e o ensino remoto comprometeram tal propósito. Foi por conta disso, somado à constatação de que na maioria das vezes o contato de estudantes com arte, na verdade, é com documentação de arte e não com obras de arte originais e de como, em muitos casos de apreciação estética, a arte está ausente, que o projeto foi pensado.

Foi durante as polêmicas aulas de reforço escolar<sup>8</sup> propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que eu, como professor contratado de Arte,

---

<sup>7</sup> No caso da Sequência Didática “Memória, identidades e patrimônio”, transmiti o seguinte vídeo do Canal *Vivi eu Vi* para apresentar o Instituto Inhotim:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jVpwgcmvXj0>>. Acesso em: maio 2021.

<sup>8</sup> O reforço escolar aconteceu entre os dias 11 e 29 de janeiro de 2021, ainda durante a quarentena do COVID-19.

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque, desenvolvi junto aos estudantes no CEU EMEF Pera Marmelo a proposta experimental: *Arte ausente: criação de conteúdos de áudios sobre Arte*, uma tentativa de testar na prática alguns preceitos do *Currículo da Cidade* (2019), assim como orientações de uma das obras que fundamentam o referido currículo: *Aprendizagem baseada em projetos* (BENDER, 2014). Resumindo o *Currículo da Cidade* sob influência dos escritos de William N. Bender e outros tantos especialistas da área da Educação, reconhece e fomenta metodologias ativas que possam ser desenvolvidas por meio de projetos.

Uma das sugestões do livro de William Bender (2014) versa sobre o uso de *podcast* – recurso que teve seu uso ampliado durante o ensino remoto<sup>9</sup> –, que segundo o autor, é uma opção para introduzir tecnologias digitais. O projeto *Arte ausente* reconhece tal recomendação de Bender, contudo, por estar em fase experimental, não incubiu os estudantes da tarefa técnica de criar um canal de podcast, mas se concentrou na criação de conteúdos textuais, imagéticos e sonoros acerca da acepção que os estudantes têm sobre a infância.

Tabela 1 – Esquema e resumo das aulas: planejadas e desenvolvidas com o projeto experimental: *Arte Ausente* (2021) (continua)

<b>Esquema e resumo das aulas:</b>
<b>Dia 12/01/2021: O que é arte?</b>
<b>Aula 1:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão e roda de conversa sobre as definições de arte, semelhanças com o conceito tradicional de tecnologia e implicações da comparação entre ambos os conceitos (Arte e Tecnologia).</li> </ul>
<b>Aula 2:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução ao conceito de <i>arte ausente</i> e primeiros contatos com audiodescrição de obras de arte (consulta no canal do MASP Museu na plataforma SouldCloud).</li> </ul>
<b>Dia 13/01/2021: Arte ausente</b>
<b>Aula 3:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e uso da plataforma MASP Áudios no intuito de evidenciar como a arte estudada nas escolas encontram-se fisicamente distante da realidade discente.</li> <li>• Escuta e análise das audiodescrições das obras: <i>O retrato de Auguste Gabriel Godefroy</i>, de Jean-Baptiste-Siméon Chardin e da obra <i>“Rosa e Azul”</i>, de Pierre-Auguste Renoir.</li> <li>• Intervenção do professor de Língua Portuguesa para elucidar a técnica de descrever imagens.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocação sobre a ideia de infância associada às imagens.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>9</sup> Modalidade de ensino adotada pela SMESP durante o advento da quarentena decretada por decorrência da pandemia do COVID-19.

Tabela 1: Esquema e resumo das aulas: planejadas e desenvolvidas com o projeto experimental: *Arte Ausente* (2021) (conclusão)

<b>Aula 4:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exercício de escrita criativa sobre os percalços pessoais da obra: <i>Sem titulo</i>, da série <i>Brasília Teimosa</i> (2015), de Bárbara Wagner.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Intervenção do professor de Língua Portuguesa para orientações extras sobre escrita formal de uma descrição;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exercício de gravação de voz (audiodescrição) diante a obra: <i>Sem titulo</i>, da série <i>Brasília Teimosa</i> (2015), de Bárbara Wagner.</li></ul>
<b>Aula 5: Processo de criação individual</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação individual de livre-expressão sobre a percepção e/ou concepção de infância.</li></ul>
<b>Aula 6: Processo de criação coletiva (etapa 1)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer e fazer uso de materiais e recurso da pintura a óleo (secantes, tintas, pincéis, telas, vernizes, etc.).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação coletiva de fundo poli/monocromático para receber intervenção com as imagens criadas pelos estudantes na etapa anterior.</li></ul>
<b>Aula 7: Processo de criação coletiva (etapa 2)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação coletiva de fundo poli/monocromático para receber intervenção com as imagens criadas pelos estudantes na etapa anterior.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicação de uma imagem via impressão por estêncil da representação de uma criança com tarja nos olhos (como referência a uma infância inadequada).</li></ul>
<b>Aula 8: Descrição da obra coletiva (etapa 1)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exercício de descrição escrita da obra coletiva feita na fase anterior.</li></ul>
<b>Aula 9: Descrição da obra coletiva (etapa 2)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exercício de audiodescrição da obra coletiva feita na fase anterior.</li></ul>
<b>Aula 10: Publicação dos resultados</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicação e compreensão do funcionamento da plataforma de podcast/áudios Anchor.</li></ul>
<b>Aula 11: Autoavaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perguntas e respostas sobre a autopercepção diante os processos.</li></ul>

Fonte: Material realizado pelo autor.

Como sugere a Tabela 1, esquema e resumo das aulas, as primeiras aulas (Aulas 1, 2 e 3) do projeto, introdutórias e contextuais, versaram sobre conceitos-chave que direcionaram a atenção dos estudantes, propositalmente, em torno da relação entre arte e tecnologia. Consideramos que as origens grega e latina dos termos originários: *ars* e *technology*, respectivamente, correspondem a conceitos parecidos: “modos de fazer” (WILLIAMS, 2007, p. 60-62; p. 392-393).

Depois dos estudnates terem entendido a correlação implícita, porém não tão evidente, entre arte e tecnologia, a conversa concentrou-se na definição de arte ausente, que exigiu o uso de recursos visuais e sonoros para exemplificar o termo

(Aulas 2 e 3). Foi junto a essa conceituação que o aplicativo de museu MASP Áudios e o seu referido canal no SouldCloud se manifestaram para os estudantes. Como de esperado, os estudantes não conheciam nenhum dos dois recursos, contudo, reconheciam a existência e os efeitos da arte ausente, sobretudo, por conta do uso de imagens em livros didáticos, reproduções de obras de arte e peças teatrais que nunca apreciaram pessoalmente.

Uma intervenção (Aula 3) feita pelo professor Raildo Soares de Araújo – professor contratado, encarregado em ministrar as aulas de reforço para o Componente Curricular: Língua Inglesa, mas com formação específica em Letras – acerca da relevância e recursos para se fazer uma descrição, possibilitou que as demais tarefas fossem desenvolvidas com êxito: audiodescrição das obras. Sem nos aprofundarmos, acabamos por acionar teorias acerca da crítica de arte, uma das profissões mais relevantes para a construção de conhecimentos sobre obras de arte e que, dentre as tantas outras profissões, é a que mais valoriza a tarefa de descrição, ao menos é o que sugere Terry Barrett ao destinar em seu livro *A crítica de Arte* (2014), um capítulo inteiro para tratar do tema:

É uma ideia popular equivocada a de que a crítica de arte antes de tudo julga e é negativa; a maioria das palavras escritas pelos críticos são descritivas, interpretativas e de teor positivo. Os críticos buscam oferecer aos leitores informações sobre as obras de arte, e descrever essas obras, muitas das quais não serão vistas pelos leitores, é uma das suas principais atividades. A descrição é uma espécie de apontamento verbal que o crítico faz para que as características de uma obra de arte sejam observadas e apreciadas (BARRETT, 2014, p. 66).

No contexto que foi pensada a proposta, o crítico de arte é o responsável por transcrever, a partir de argumentos textuais, a documentação de arte: arte ausente. Ou seja, o crítico de arte é o guru da documentação sobre arte, logo, foi ao se comportarem como críticos de arte que os estudantes introduziram e vivenciaram o conceito de arte ausente na prática educativa.

Contudo, o outro aspecto relevante do projeto não diz respeito às profissões, mas à possibilidade de envolvimento de não-especialistas no processo de construção de sentido. Característica que foi ressaltada pela exposição de audiodescrições publicadas por crianças/estudantes junto ao aplicativo MASP Áudios – que abordaremos mais adiante. Nesse contexto, os estudantes realizaram os primeiros exercícios de escrita descritiva (Aulas 3 e 4).

A fase final de audiodescrição e a autoavaliação (Aulas 8, 9 e 11) evidenciaram como os procedimentos criativos (Aulas 5, 6 e 7) foram relevantes para os estudantes. Aparentemente eles não tinham familiaridade com o uso de pincéis, tintas à base de óleo e com pinturas em telas, assim como com o recurso de outros tipos de materiais de pintura (giz pastel) e de conservação (vernizes).

## Percepção dos estudantes sobre a infância

Comprovamos com o nosso recorte que a experiência que muitos dos estudantes de escola pública têm com o mundo das artes é, de fato, inadequada, havendo raras visitas aos museus e mostra-se mais difícil ainda fazer com que obras de arte adentrem os espaços educativos. Algumas Unidades Escolares criam, junto com os estudantes e os artistas da região, ambientes para fruição estética, outras apostam exclusivamente nas visitas virtuais, seja pelo aplicativo do *Google Culture* ou por vídeos institucionais. No entanto, essas estratégias não são suficientes para transformar a percepção dos estudantes.

Pensando nisso, o projeto experimental *Arte Ausente* propôs o uso do aplicativo MASP Áudios para conhecer obras e o posicionamento de especialistas e outras crianças sobre obras de arte que dialogam com a temática Infância. Na primeira etapa da proposta (Aulas 1 a 4), os estudantes analisaram as obras o *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin – Figura 2; *Rosa e Azul – As meninas Cahen d’Anvers* (1881), de Pierre-August Renoir – Figura 3; e a fotografia *Sem título*, da série *Brasília Teimosa* (2005), de Bárbara Wagner – Figura 4.

Figuras 3 e 4 – *Rosa e Azul* – *As meninas Cahen d'Anvers* (1881), de Pierre-August Renoir. Óleo sobre tela, 119 x 75,5 cm; *Sem título*, da série *Brasília Teimosa* (2005), de Bárbara Wagner. Impressão digital sobre papel de algodão, 59,5 x 42 cm



Fontes: MASP – Doação do povo de São Paulo, 1952; Doação Pirelli, 2009.

A percepção dos estudantes das aulas de reforço no CEU EMEF Pera Marmelo acerca das obras, são diferentes dos áudios das crianças anexados no MASP Áudios. Nos conteúdos referentes ao *Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* (1741), o aplicativo identifica os estudantes: Matheus Neves Husek, João Monaco Ferreira Chelotti e de Felipe Sze Carvalho Hsu das escolas EMEF: Des. Amorim Lima e do Colégio São Domingo, que são perceptivelmente mais jovens do que os CEU EMEF Pera Marmelo e talvez por isso tenham dado maior atenção aos objetos, indumentária, ambiente e à postura do retratado.

No áudio dos estudantes Matheus Neves Husek, João Monaco Ferreira Chelotti e de Felipe Sze Carvalho Hsu é enfatizado a posição de pinça da mão do representado, que de imediato é associada ao peão que gira sobre a mesa; a posição da pena em detrimento ao resto da composição; as vestimentas e penteado atribuídos ao modo

como os presidentes se vestiam antigamente. Um deles acha difícil identificar se a criança representada é do sexo masculino ou feminino. Outro, acredita que a roupa desconfortável limita as brincadeiras, e o excesso de livros, mapas e gavetas abertas sugerem que se trata de um ambiente para o estudo.

No MASP Áudios, as crianças que fizeram as audiodescrições da obra *Rosa e Azul* (1881) são identificadas, mas sua relação com a escolas não é mencionada. Assim, Asantewa de Jesus e Almeida Santos, Caio Mariano Silva Albieri, Flora Barbosa Carlone e Alessandro Gadini Marinho de Carvalho percebem que as irmãs são parecidas e identificam que a roupa, maquiagem e penteado das duas são parecidos; que ambas usam fita de cetim na roupa e no cabelo; estão fazendo pose para pintar e que estão dentro de uma sala rica/suntuosa; a menina mais jovem (de rosa) está cansada e chora, enquanto que a maior tenta consolá-la. Uma estudante, mais atenta, compara e identifica diferenças no modo como os rostos e os vestidos foram pintados.

As indagações dos estudantes do Ciclo Autoral, que participaram das aulas de reforço no CEU EMEF Pera Marmelo em 2021, foram direcionadas principalmente às cores e ao ambiente em que as crianças retratadas estão inseridas. Esses estudantes ouviram as audiodescrições citadas acima e foram desafiados a usá-las como modelo para tecer suas próprias considerações sobre a construção histórica da infância. Ao contrário dos estudantes das escolas EMEF: Des. Amorim Lima e do Colégio São Domingo, eles não fizeram leituras individualizadas de cada obra, mas produziram a sua versão de audiodescrição considerando as três obras citadas em conjunto.

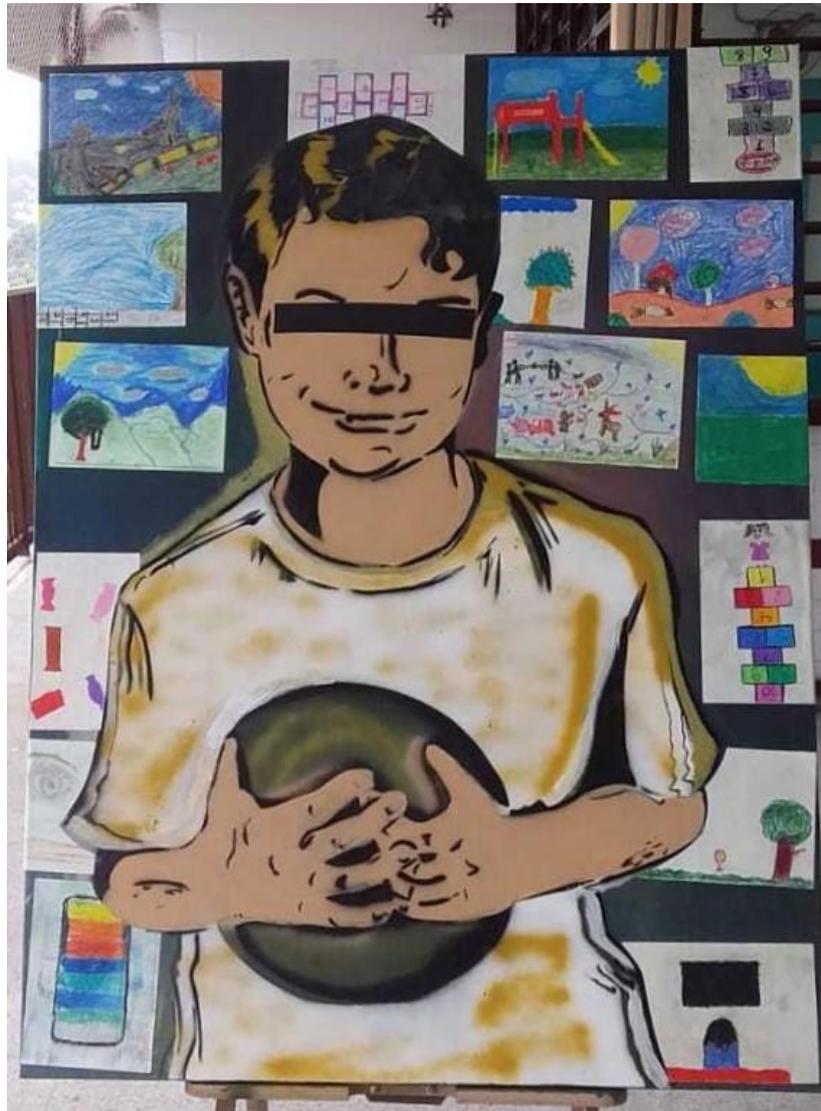
Consequentemente, a obra *Sem título*, de Bárbara Wagner, a mais recente das três, foi a que ganhou mais destaque, sendo descrita como repleta de cores vivas e mais alegre do que as outras. O espaço aberto foi associado à liberdade em detrimento da opressão dos ambientes escuros em que os retratos do herdeiro da família Godefroy e das irmãs Alice e Elisabeth Cahen d'Anvers foram pintados. O olhar do menino menor descrito como intimidador, sério ou contrariado. A aglomeração de pessoas no fundo arremete a um ambiente divertido e próximo da noção contemporânea de brincadeira.

Os estudantes fazem suas considerações tendo como base suas experiências pessoais com a infância, uma percepção que não leva em consideração as acepções anteriores. Contudo, ao perceberem o desconforto das crianças retratadas nas pinturas *O Retrato de Auguste Gabriel Godefroy* e *Rosa e Azul – As meninas Cahen d'Anvers*, os estudantes imaginam, ao seu modo, que em tempos remotos as crianças eram entendidas como miniadultos e que isso era opressivo.

Essa primeira intervenção não garante autorreflexão ou maior valorização do momento que vivem, afinal, falta-lhes maturidade. Porém, é uma provocação que tem potencial de ampliar o modo como sentem e entendem a infância. São construções de conhecimentos que não precisam, necessariamente, ter seus efeitos manifestos nesse tempo, mas que depois de maturado influenciaram suas decisões e comportamento futuro.

Foi só a partir daí (Aulas 5 a 7), que os estudantes e professor produziram uma versão própria de obra de arte para abordar a infância: mesclando a criação individual com a coletiva criou-se a pintura *Infâncias?* (2021), identificada na Figura 5. Os estudantes usando papel e giz pastel oleoso criaram diversos desenhos que representam algum objeto, brincadeira ou lembrança da infância. Os desenhos depois de envernizados foram fixados em torno de uma impressão de estêncil do retrato do professor quando criança, tudo em um painel pintado com tinta à base de óleo que também foi envernizado. Sobre os olhos do retrato do professor enquanto criança foi anexado uma tarja preta, como essas que visam proteger a identidade de crianças e adolescentes quando expostas na mídia.

Figuras 5 – Infâncias? (2021), de Fellipe Eloy e seus estudantes. Técnica mista, 100 x 80 x 05 cm (A x L x p)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Depois, os estudantes produziram arquivos de áudios com reflexões e comentários sobre a obra coletiva *Infâncias?*, como se, após terem se apropriado da ideia do MASP Áudios, produzissem suas próprias versões de documentação de arte/arte ausente.

Por fim, a leitura final e as considerações dos estudantes acerca das infâncias, foram publicadas nos áudios do Canal *ArterialMente*, as quais transcrevo<sup>10</sup> a seguir:

---

<sup>10</sup> Os textos foram transcritos de forma mais parecida possível com a oralidade dos estudantes.

1. [Andrey Ângelo Alves da Silva:] A obra tem presença de cores escuras e claras, mais em parte cores escuras. Mas, mesmo assim, eu acho que tem um significado em tudo isso, por mais que a minoria sejam as cores claras, ela pode significar algo como: a leveza, a felicidade da infância! E as cores escuras por cima, pode dizer que é a infância se apagando aos poucos, assim... que... a gente vai crescendo. E isso, é algo, muito significativo e interessante! Fora isso, a obra tem diversas pinturas em volta. Acho que essas pinturas, 'foram', bem interessantes: algumas mostram brincadeiras de infância, mostram paisagens, mostram coisas que dão uma certa leveza e lembram, um pouco, de como era a infância de cada um... E isso é até legal! Fora isso, também tem a pintura em si, que é um menino segurando o mundo. Isso pode significar que a criança é o futuro, ou seja, o mundo está na mão da criança, ou seja, ela que precisa levar o mundo para a frente, cuidar e coisas assim... Já, a parte do olho do menino estar vendada, parece um pouco com... com notícias de jornal, quando o criminoso, marginal ou alguém assim... aparece tem 'nuvem' faixa preta em seus olhos. Fora isso, eu achei interessante os toques amarelos e brancos da pintura do menino em si, achei que deu um certo destaque para ele. Fora isso, a parte que aparece do rosto dele, parece um rosto de diversão, de alegria, talvez, ou de alguém que acabou de fazer uma traquinagem ou coisa assim... Eu achei isso muito legal! (ARTERIALMENTE, 2021, 00min:01seg-02min:26seg).

2. [Davi Antônio Oliveira de Castro:] O processo de criação meu, foi lembrar das coisas boas e brincadeiras, embora, eu não brinque muito. Coloquei a felicidade e a imaginação. Gostei muito de usar os gizes oleosos, usar a tinta, usar a delicadeza e a suavidade do pincel... As cores eu achei muito bonitas: um dégradé de várias cores usando o tom de preto sem exagerar ou enjoar dos tons. As representações mostram uma ou mais infâncias felizes: a liberdade de brincar. Na minha opinião, retrata uma infância infeliz e triste. Cores um pouco... cores em tons escuros representam um pouco de tristezas, solidão e infelicidade, mas achei que combinou com ele. A face dele representa, na minha opinião, raiva e infelicidade: - Não brinco e não jogo, mas o pouco disso que eu fiz, fiquei muito feliz! (ARTERIALMENTE, 2021, 02min:27seg-03min:29seg).

3. [Ana Júlia dos Santos Rodrigues:] Uma pintura feita por várias crianças com tintas coloridas que não fic... que no final ficou escuro. Tem pequenos tons de verde e amarelo. Em cima da tinta têm pequenas folhas com desenhos representando a infância, cada desenho representa um a infância diferente, isso que faz o quadro ficar colorido. No canto, nós vemos um menino segurando uma bola, que pode ser um planeta ou uma bola de futebol. O menino está com os olhos censurados, ele usa uma camiseta branca com partes amarelas meio que dourado, com um pequeno sorriso no rosto. Esse quadro lembra muito a infância: desenhos feitos aleatórios com cores vivas. Traz boas lembranças da infância (ARTERIALMENTE, 2021, 03min:30seg-04min:17seg).

4. [Andrey Ângelo Alves da Silva:] As cores usadas sobre o fundo preto são interessantes, tem cores mais escuras e algumas mais claras. As cores diferentes dão um certo destaque à obra e aso desenhos menores. E os

desenhos menores mostram coisas que eles representariam a infância: os doces, o jogo de taco e até mesmo as coisas mais novas, como o celular... ali! Fora isso, tem as paisagens, onde brincavam... O menino este com os olhos cobertos, como se fosse um marginal nas notícias. Fora isso, o menino está com uma face de alguém que gosta de aprontar. Significa que ele é uma pessoa brincalhona, ou alguma coisa assim (ARTERIALMENTE, 2021, 00min:01seg-02min:26seg).

Nota-se nas transcrições acima que os estudantes identificam na obra coletiva diversos aspectos da acepção de infância que eles próprios vivenciaram, que acreditam ser ideal ou factível. As características variam entre: lembranças de coisas boas e brincadeiras (Transcrição 2), lembranças de paisagens/ambientes saudosistas (Transcrição 1), diversas versões de infâncias (Transcrição 3) e infâncias marginalizadas/censuradas (Transcrições 3 e 4). Cada uma das transcrições trouxe à tona elementos formais e elementares da pintura: cores, contraste, dégradés, sobreposição de desenhos, etc.

Na Transcrição 1 destaca-se ainda o modo como o estudante Andrey, ressalta a carga de responsabilidade que é incumbida às crianças ao determinar que o futuro está em suas mãos. Depois o mesmo estudante, na Transcrição 4 associa a figura central com a forma como algumas crianças e adolescentes são expostos na mídia, fato igualmente identificado pela estudante Ana Júlia, na Transcrição 3, com reforço à adoção da palavra “censura” em distinção de “marginal”. O estudante Davi, na Transcrição 2, de modo geral denota a ambiguidade que desmistifica a ideia de que toda infância está repleta de lembranças felizes.

Essas percepções evidenciam não apenas a dificuldade natural que os estudantes de escolas públicas, sobretudo dessa faixa etária<sup>11</sup>, têm em se expressarem de forma argumentativa, mas também que há estereótipos latentes no modo como crianças e adolescentes se veem e se identificam. Por outro lado, também demonstram que a ideia do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019) e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) de permitir que crianças e adolescentes tenham voz e que possam “influir nas trajetórias individuais e coletivas” (SÃO PAULO, 2019, p. 16) que lhes interessam, é plausível e deve continuar sendo estimulada no Ciclo Autoral.

Afinal, é só com a ampliação do debate que a percepção que crianças e adolescentes têm de si próprios será igualmente ampliada.

---

<sup>11</sup> Geralmente os estudantes dos 7º, 8º e 9º anos estão com idade entre 11 e 13 anos.

## Referências

ARTERIALMENTE. **Audiodescrição da obra coletiva:** Infâncias. 2021. Canal no Anchor. Disponível em: <[https://anchor.fm/Arterialmente\\_fellipe-elo/](https://anchor.fm/Arterialmente_fellipe-elo/)>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BARRETT, T. A descrição da Arte, In: BARRETT, T. **A crítica de arte:** como entender o contemporâneo. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 66-93.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Porto Alegre: L&PM, 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: jun. 2021.

GROYS, B. **Arte, Poder.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MASP MUSEU. Todas: Destaques. **Canal no SoundCloud.** Disponível em: <<https://soundcloud.com/maspmuseu/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

# Sentidos do brincar no parquinho em uma Instituição de Educação Infantil

Joaquim Ramos\*

Maria de Fátima Cardoso Gomes\*\*

## Introdução

O objetivo do artigo é analisar a atribuição de sentidos sobre o brincar em uma instituição pública de educação infantil de Belo Horizonte na perspectiva das crianças de cinco anos de idade e de dois professores. Para realização da pesquisa, tomamos como base os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Da Psicologia Histórico-cultural, utilizamos os conceitos de apropriação, sentido e significado e o de vivência, sendo que esse último proporciona o entendimento das unidades pessoa-meio, fala-pensamento no desenvolvimento das brincadeiras. Também consideramos a brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 1983-1995; 1993; 2009; 2018). Da Etnografia em Educação, utilizamos a noção de eventos, em perspectiva êmica e por meio da observação participante, atentamos para os pontos relevantes a serem analisados e que possibilitassem compreender os sentidos do brincar para os participantes da pesquisa (AGAR, 2002; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005; CASTANHEIRA, 2004).

O artigo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o contexto da pesquisa e o percurso teórico-metodológico. Em seguida, discutimos como o brincar aparece em documentos oficiais, para, então, analisarmos dois eventos, com ênfase nos diferentes sentidos atribuídos ao brincar por crianças e adultos. E, por fim, tecemos as considerações finais.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Língua Portuguesa, na Educação Básica em Belo Horizonte, atuando com Educação de Jovens e Adultos; e, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA).

E-mail: joaquimramos47@gmail.com

\*\* Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA). Bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq.

E-mail: mafacg@gmail.com

## Contexto da pesquisa e percurso teórico-metodológico

O artigo apresenta material empírico produzido em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte/Minas Gerais, denominada Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós<sup>1</sup>. No período de realização da investigação (de março a dezembro, de 2016), a instituição atendia 430 crianças de 04 meses a 05 anos e 09 meses de idade, em um prédio que, anteriormente, pertencia a uma creche comunitária. Após municipalizada, essa creche se transformou em uma instituição pública de educação infantil, seguindo, assim, padrões diferenciados das Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEIs)<sup>2</sup>.

Assim como a própria instituição, o parquinho também era pequeno e nem todos os brinquedos estavam em condições de uso, alguns estavam interditados e, para que todas as crianças fossem contempladas com o uso deste espaço, as diferentes turmas de três, quatro e cinco anos de idade se revezavam das 13 às 17 horas – horário de realização da observação participante da pesquisa.

Utilizamos como instrumentos de investigação a observação participante, anotações em caderno de campo, entrevistas, desenhos das crianças, filmagens, fotografias e rodas de conversa. Em relação aos desenhos, as crianças elaboraram atividades com o tema “Eu na EMEI”. Em seguida, individualmente, conversamos com meninas e meninos, autores desses desenhos, com o intuito de compreender o sentido da escola para cada um desses sujeitos. Participaram dessa produção 15 crianças, com obtenção dos seguintes resultados: 11 crianças afirmaram que o melhor lugar da escola era o parquinho; três não fizeram referência aos espaços físicos da instituição e apenas uma afirmou ter preferência por atividades realizadas na sala de referência<sup>3</sup>. Dessa forma, entendemos que estar no parquinho deveria se constituir o mote para a compreensão do que se passava ali, buscando, assim, os sentidos que motivavam as crianças denominar esse espaço como o “melhor lugar da escola”.

No tempo que estivemos realizando o trabalho empírico, pudemos perceber que os dois professores (José, professor de apoio e Amanda, professora-referência)

---

<sup>1</sup> Seguindo as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP/UFMG), os nomes da instituição e das pessoas são fictícios.

<sup>2</sup> Por meio do decreto 11.132, de 18 de setembro de 2018, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte transformou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

<sup>3</sup> Dentre tantas outras denominações, optamos por designar esse espaço, convencionalmente chamado de sala de aula, por sala de referência, por entendermos que na educação infantil esse ambiente, normalmente fechado, oferece possibilidades de execução de outras atividades e não apenas serve de cenário para atividades pedagógicas.

utilizavam o tempo destinado ao parquinho como elemento de barganhar com as crianças o comportamento das mesmas durante as atividades desenvolvidas no interior da sala de referência. Essas negociações contribuíram para compreendermos os diferentes movimentos interacionais/eventos entre as crianças com seus pares e com os adultos.

Neste período, realizamos quatro entrevistas: duas com o professor José e duas com a professora Amanda, com duração de 43 a 55 minutos. Essas entrevistas ocorreram no interior da própria instituição e foram previamente agendadas, gravadas e transcritas na íntegra. Em todas elas, focalizamos a relação estabelecida entre os diferentes sujeitos em espaços internos como a sala de referência e nos espaços externos da instituição como o parquinho e outras áreas de convivência coletiva.

Apesar de pequeno, o parquinho se constitui como um espaço propiciador de atividades pedagógicas dirigidas por algum profissional da instituição e se caracteriza como lugar ideal para o exercício de brincadeiras livres, sem a intervenção de adultos, sejam individualmente, em pequenos grupos, entre as crianças da mesma turma, entre turmas diferentes e pode servir como espaço para realização de atividades coletivas, envolvendo todas as crianças da instituição. Por outro lado, é também um espaço que nem sempre serve de cenário para relações harmoniosas, servindo, por vezes, de arena onde os conflitos surgem, especialmente, nas relações estabelecidas pelas crianças e seus pares.

Para tratarmos das relações entre esses sujeitos e das vivências ocorridas no parquinho, selecionamos dois eventos denominados de: “Um trampolim” e de “Brincando de lulinha”. Nas análises destes eventos, destacamos a relação entre os sentidos atribuídos por crianças e adultos nas interações e nas brincadeiras. Nossa compreensão de eventos é consonante ao entendimento de Castanheira (2004) ao afirmar que evento é:

[...] o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (p. 70, grifo do autor).

Outrossim, embasados pela teoria histórico-cultural, consideramos como produção de sentidos em relação ao brincar, as significações que crianças e adultos

produziram para o brincar nesses eventos. Para sustentar nossas análises, utilizamos o conceito de apropriação apresentado por Smolka (2000), pois de acordo com a autora:

O termo *apropriação* refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar *adequado, pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir (p. 3, grifo do autor).

Dessa forma, o processo de apropriação não acontece sem a produção de significados e atribuição de sentidos às práticas culturais. Segundo Vigotski (1993, p. 102), o significado representa um ponto estável que pouco se altera com as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos, mas é seu componente indispensável, porém, a palavra desprovida de significado não é uma palavra, mas um som vazio. Por isso, o significado da palavra se conforma como um fenômeno do pensamento e, portanto, permite a generalização e abstração do mundo pelo ser humano.

Por outro lado, a produção de sentido irá ao encontro da ideia de que tal produção se funda internamente, com base no que acontece externamente, devendo, pois, estabelecer uma imbricação entre a palavra, o contexto de uso e as redes de interação que viabilizam sua emergência. Vigotski (1993) afirma ainda que “[...] o sentido é sempre pessoal e está relacionado às vivências das pessoas, já o significado, ao contrário, permanece mais estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (p. 102).

Em outros termos, Vigotski (2018) compreende a vivência como uma unidade na qual se representa o meio, de modo indivisível, e como a pessoa vivencia esse meio, uma vez que,

[...] as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Desta forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOSTKI, 2018, p. 78).

Deste modo, “[...] o sujeito, ao apropriar-se de um significado social, pode atribuir individualmente sentidos aos eventos que o cercam” (GOMES; NEVES; DOMINICI; 2015, p. 44), pois ele apropria-se de significações do brincar e não de objetos das brincadeiras. Nesta perspectiva, considerando as vivências e as relações de sentido e de significado atribuídos pelas crianças ao brincar, a nossa proposta foi a de analisar as contradições entre o legislado, o proposto e o vivenciado no brincar naquela instituição de educação infantil levando em conta as relações entre o global e o local.

## O global e o local: o legislado, o proposto e o vivenciado

No Brasil, o novo marco regulatório emergente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e os estudos sobre a Educação Infantil apontam duas linhas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas: a indissociabilidade entre cuidado e a educação e também o brincar como eixo estruturante das experiências educacionais das crianças.

Nesta seção discutiremos, de um lado, as contradições e os desdobramentos relacionados ao brincar contidos em documentos como a LDBEN e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e, de outro lado, a perspectiva local das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, do município de Belo Horizonte, suas contradições e desdobramentos na instituição em que realizamos a pesquisa.

Inúmeros documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2006; 2009) destacam a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) asseguram a necessidade de creches e pré-escolas oferecerem às crianças condições necessárias para usufruírem plenamente das possibilidades de apropriação e de produção de significados do mundo da natureza e da cultura. Sendo assim, em suas iniciativas espontâneas, as crianças devem ser apoiadas e incentivadas a brincarem; movimentarem-se em espaços amplos e ao ar livre; expressarem sentimentos e pensamentos; desenvolverem a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliarem permanentemente os conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas.

De modo convergente com esse documento de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirmam que a brincadeira possibilita

à criança, para além da mera imitação, reconstruir situações cotidianas, fazendo com que suas fantasias se aproximem (ou se distanciem) da realidade, assumindo, no plano do faz de conta, personagens e transformando objetos pelo uso que deles fazem.

Desta maneira, as práticas de educação e cuidado devem valorizar, dentre outros aspectos, o lúdico, as brincadeiras e as culturas produzidas pelas crianças, cabendo, pois, aos adultos as intervenções necessárias no sentido de viabilizar as condições para que, sozinhas ou orientadas por adultos, as crianças produzam as suas culturas de pares.

Nas *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, do município de Belo Horizonte (2015), há entendimento similar, contudo, há também o reconhecimento de algumas fragilidades em relação às brincadeiras em espaços sociais de educação e de cuidado, ao afirmarem que existem compreensões diversas e conceitualmente divergentes que contribuem para uma significativa superficialidade na compreensão e na realização de algumas práticas relacionadas às brincadeiras, o que contribui para ratificar algumas fragilidades existentes na prática pedagógica de algumas instituições de educação infantil. De acordo com essas Proposições “[...] o fato do brincar ter-se tornado um assunto tão comum ao cotidiano pedagógico tenha feito com que, aos poucos, os profissionais da educação tenham deixado de olhar para ele com criticidade” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 64).

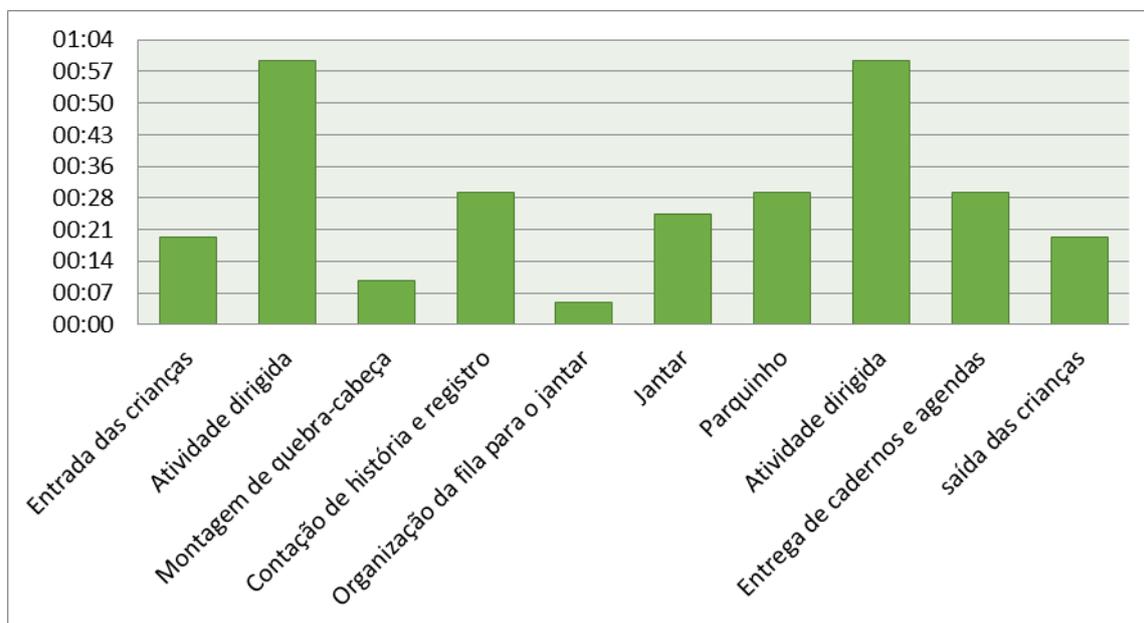
Assim, nestes documentos oficiais, o brincar figura como importante eixo norteador do trabalho pedagógico, contudo, ainda que *não* tenhamos conseguido acessar o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada<sup>4</sup>, durante a observação participante, percebemos que a dimensão do brincar se configurava em torno de duas vertentes: a) de um lado, o espaço físico do parquinho por ser pequeno, permitia que as diferentes turmas usufruíssem dos brinquedos por um período limitado de tempo; b) de outro lado, em perspectiva mais focalizada na turma pesquisada, tendo o espaço do parquinho como o predileto das crianças, foi possível compreender o uso desse espaço e tempo por parte tanto dos adultos como das crianças.

No Gráfico 1, registramos a rotina e o uso dos tempos e dos espaços durante um dia de atividades na turma de Educação Infantil investigada, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós.

---

<sup>4</sup> O acesso ao referido documento só foi possível no final da pesquisa, quando a instituição passou a ser dirigida por uma interventora, nomeada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Gráfico 1 – Uso de tempos e de espaços em um dia (04 de julho de 2016) de observação na turma investigada



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores/arquivos da pesquisa.

De modo geral, o gráfico evidencia a rotina da turma, durante o dia 04 de julho de 2016 e representa o padrão cultural da turma investigada. A entrada do turno ocorria a partir das 13h00 e, logo no início, as crianças se dirigiam à sala de referência para realizarem algumas atividades. Com a chegada do professor José, as crianças lavavam as mãos e se organizavam para o jantar. Na sequência, logo após todos finalizarem o jantar, dirigiam-se ao parquinho, por um período de meia hora. Ao retornarem à sala de referência, as crianças realizavam, novamente com a professora Amanda alguma outra atividade dirigida e se organizavam, por fim, para irem para casa.

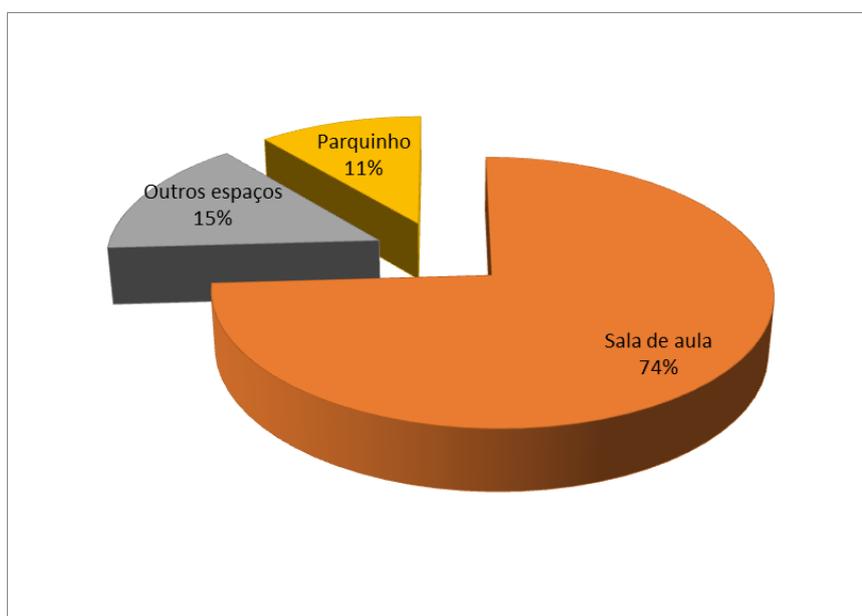
De modo mais específico, após a recepção das crianças no *hall* de entrada da EMEI, todos se dirigiam para a sala onde era realizada a contagem de meninos e meninas, separadamente, estabelecendo, logo em seguida, um trabalho voltado para a aquisição do código escrito ou do sistema numérico. Na sequência, era proposta uma atividade (relacionada a algum projeto da turma ou outra atividade de escrita) que durava, aproximadamente, uma hora (de 13h20 às 14h20). Finalizada essa atividade, a professora oferecia jogos de encaixe, blocos lógicos, ou quebra-cabeças e acompanhava os movimentos das crianças na realização dessa atividade que, habitualmente, se estendia até às 14h30. Após essa atividade, a professora realizava

uma contação de história e as crianças faziam o registro de tal atividade (no caso específico do dia analisado foi feito por meio da produção de um desenho). Em torno de 15h00, o professor José, como professor de apoio da turma, assumia o grupo de crianças para que a professora Amanda (referência da turma) realizasse suas Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE)<sup>5</sup>.

De imediato, o professor José estabelecia um breve diálogo com as crianças e, em seguida, após higienizarem as mãos, se dirigiam, em fila, para o refeitório. O deslocamento e o tempo gasto para a refeição, geralmente durava em torno de 30 minutos. Após essa refeição, entre 15h25 às 16h00, as crianças brincavam livremente no parquinho e às 16h00, a professora-referência retornava de seu ACPATE e reassumia a turma. Assim, as crianças realizavam outra atividade com duração de 1 hora (16h00 às 17h00) e, por fim, às 17h10, adultos e crianças organizavam os materiais e a saída para, finalmente, encerrar a rotina do dia letivo.

O Gráfico 2, a seguir, evidencia a distribuição do tempo para o uso de espaços:

Gráfico 2 – Distribuição do tempo para o uso dos espaços



Fonte: Arquivos da pesquisa – gráfico elaborado pelos autores.

<sup>5</sup> Trata-se de um tempo destinado ao estudo, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico por parte da equipe de profissionais da RME/BH. Esse tempo é regulamentado como um direito estabelecido por lei pela PBH, cumprindo determinação da LDB.

O gráfico mostra a regularidade em que as crianças se encontravam envolvidas em situações organizadas e desenvolvidas pelos adultos e o tempo de interações menos dirigidas. Nele, é possível perceber o tempo de permanência das crianças em atividades realizadas em espaços fechados, como a excessiva permanência na sala de referência.

Desse modo, ao considerarmos a importância do brincar nos documentos analisados, o tempo do brincar é dissonante com os demais tempos do cotidiano da turma e das orientações sugeridas em documentos que legislam sobre a questão. Assim, a partir dessa constatação, indagamos: quais os sentidos do brincar no parquinho para adultos e crianças na turma pesquisada?

## Diferentes sentidos do brincar no parquinho

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, ainda que o tempo destinado às brincadeiras no parquinho (11%) e em outros espaços externos à sala de referência (15%), conforme gráfico acima, fosse reduzido, era nesses espaços que as interações entre as crianças ocorriam de modo menos vigiado. Raramente havia uma brincadeira orientada pelos adultos. Se fosse futebol, por exemplo, a pessoa encarregada dessa atividade – normalmente, esta tarefa era realizada pelo professor de apoio – apenas fornecia a bola, sem participar ou orientar a brincadeira.

As crianças não brincavam apenas entre si. Em variados momentos, elas convocavam o pesquisador para entrar na brincadeira. Assim, desde o primeiro momento de inserção do pesquisador na instituição, conforme registros em caderno de campo, do dia 08 de março de 2016, a maneira de as crianças recepcionarem-no foi por meio da brincadeira.

Por considerarmos que os eventos são construídos momento por momento, dia após dia, mês após mês, ano após ano, ou seja, historicamente, no quadro abaixo, apresentamos uma sequência de eventos que aconteceram no ano de 2016, fornecendo, assim, os indicativos de que os eventos enfocados estão dentro de um contexto do brincar na instituição infantil e do brincar no parquinho.

Em **negrito**, no Quadro 1, destacamos os eventos que vamos analisar em profundidade.

### Quadro 1 – Eventos relacionados ao brincar na instituição de educação infantil

SEQUÊNCIA DE EVENTOS – 2016	
DIAS	NOME DO EVENTO
08/03/2016	Brincando com o pesquisador
<b>17/05/2016</b>	<b>Um trampolim</b>
01/06/2016	Brincando com o corpo do pesquisador
<b>09/06/2016</b>	<b>Brincar de lutinha</b>
24/06/2016	Simulando soltar pipa no parquinho
25/10/2016	Só não pode correr

Fonte: Elaborado pelo autor.

### Evento 1 – Um trampolim – 17/05/2016

Neste dia (17/05/2016), o professor José, caminhando de um lado para o outro, no parquinho, observava o movimento de meninas e meninos na pequena área, sem intervir. O parquinho estava parcialmente interditado há um longo período e as crianças proibidas de acessarem alguns brinquedos, em função de buracos no terreno por onde, possivelmente, passavam os fios elétricos que conduziam energia para as salas de aula. Por alguns meses, as salas funcionaram sem energia elétrica. Engenheiros e operários acreditavam que, supostamente, essa rede passava pelo terreno onde se localizava o parquinho e, após um tempo de privação daquele espaço, eles concluíram que haviam cavado no lugar errado e, tardiamente, descobriram que a fiação passava em outro local.

Assim, neste dia, o pequeno espaço do parquinho liberado para as crianças brincarem, foi o cenário para o desencadeamento de vivências que constituíram o evento denominado de “Um Trampolim”:

O pesquisador chegou cedo à instituição, bem antes do início das atividades. Ele observou, como já ocorria há alguns dias, que o parquinho continuava interditado. No horário do jantar, o professor José encaminhou as crianças para o refeitório e, em seguida, dirigiu-se com elas para o teatro de arena, composto por uma escada colorida, de três degraus, em forma de semicírculo. Essa arena, localizada próxima aos brinquedos, no parquinho, era um local em que ocorriam algumas interações e brincadeiras. Apesar da presença de alguns operários executando a obra, esse espaço não estava comprometido tal como o espaço do parquinho, ainda que muito próximos um do outro. Havia muitos buracos e muita terra solta, em toda a área dos brinquedos. Os operários tiravam o entulho e carregavam para fora da instituição. Para isso, com tábuas largas, fizeram uma pequena rampa que permitia acessar o corredor da

instituição para despejar o entulho do lado de fora, em uma caçamba. Algumas crianças brincavam entre si e outras, observavam a movimentação dos operários. O professor José, despreocupadamente, conversava com uma ou outra criança. Ele tentou, ainda, uma brincadeira com um grupo de crianças, mas elas dispersaram rapidamente. Uma delas saiu de perto do professor e passou correndo em cima da tábua, fazendo um pequeno barulho. Nessa ação, a criança foi impulsionada para o alto, numa espécie de trampolim. Descobriu e transformou a tábua em brinquedo que atraiu outras crianças para brincar na tábua, transformada em trampolim, do nosso ponto de vista. Várias crianças, então, corriam, pulavam sobre a tábua e sentiam o corpo impulsionado para o alto. O professor José havia se afastado e nada percebeu. A brincadeira apenas parou quando a diretora se aproximou do grupo e lhes chamou a atenção, proibindo-as de continuarem a brincadeira (Notas do caderno de campo, do dia 17 de maio de 2016).

As crianças subtraem de uma situação adversa, as possibilidades de se embrenharem no mundo da fantasia e da brincadeira, tornando extraordinário, aquilo que, em princípio, se configurava como algo ordinário. Neste sentido, Vigotski (2010) afirma que nem sempre o encontro da criança com a brincadeira ocorre de maneira intencional, e que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2010, p. 117). De maneira geral, o desejo por momentos prazerosos nas interações com o mundo e com as pessoas é próprio do ser humano, sendo igualmente bom e intenso para as crianças.

Ainda que nós, adultos, não consigamos mensurar ou quantificar a contribuição de tais momentos para o desenvolvimento das crianças, esse desenvolvimento ocorre com ou sem a nossa participação. Por outro lado, é preciso considerar que em suas vivências, além da reprodução, as crianças são também produtoras de culturas e capazes de criar significações e formas diversas de interação com os objetos, com a natureza, com pessoas, espaços e tempos.

Assim, ao utilizarem a tábua como uma espécie de trampolim que ao ser pisada emite barulhos, as crianças se apropriaram de uma das possíveis significações para a tábua que, do ponto de vista dos adultos, naquele contexto, significava um canal para o transporte de pequenos carregamentos de entulho. Para as crianças, no entanto, ao criar uma maneira diferente de utilizar aquele objeto, criou-se também a possibilidade de superar, temporariamente, uma situação desfavorável, ou seja, foi o mecanismo encontrado para poder usufruir das brincadeiras, já que, como dito, parte do parquinho não estava em funcionamento. O positivo nesses eventos é que a capacidade criadora se manifesta desde a mais tenra idade e esse trabalho de criação

na infância por meio da brincadeira, potencializa o desenvolvimento cultural da criança, conforme salientado por Vigotski (2009, p. 16):

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação.

As próprias crianças, ao serem privadas do acesso ao parquinho, “inventaram” um jeito de contornar aquela situação – ainda que, por um curto período e, de modo diferente dos adultos, dotam de um sentido criativo, o que era para os adultos apenas um modo útil para o deslocamento de entulhos, neste caso, com o claro propósito de ressignificar o sentido atribuído ao pedaço de madeira, transformando-o em trampolim para as suas brincadeiras coletivas. A mesma situação apresenta outros componentes facilmente observáveis, como o modo vigilante com que as crianças lançavam o olhar para o professor que, um pouco mais distante de onde elas se encontravam, observava outras crianças interagindo com o espaço e entre si.

Ao dirigirem o olhar para o professor, antes de se lançarem sobre a madeira, as crianças demonstravam reconhecer que há normas a serem obedecidas e que a ação de pular sobre a tábua representa a quebra de acordos prévios. Ao chegar no mundo, a criança encontra-o pautado por regras produzidas por pessoas que vieram antes, sendo necessário apropriar-se do ambiente em que se encontra. Entretanto, conforme destacam Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177), “[...] na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo”, pois no brincar, a criança se apropria e recria um mundo onde o espaço dela esteja garantido e isso, nem sempre, depende do adulto.

As relações estabelecidas pelas crianças com a brincadeira permitem que elas libertem seus corpos e suas mentes, desvinculando-os das relações estritamente ligadas aos estímulos perceptuais e desprendendo-os, pela imaginação, de apenas um significado do objeto. Portanto, a tábua que servia para a circulação de resíduos, ao ser transportada para o mundo imaginário, potencializa as interações e o poder de criação e de imaginação das crianças.

Antes de serem interrompidas pela diretora que chegou para finalizar aquele momento lúdico e criador, as crianças estabeleciam cumplicidade entre si, de um jeito tácito, usando seus corpos e risos, que dispensavam as palavras, aproveitando, assim,

aquele curto momento de criação e imaginação. Nesses momentos em que as diferenças de cultura são reveladas, por meio de pontos relevantes (AGAR, 2002), é possível tornar visíveis sentidos diversos para as brincadeiras no parquinho – fonte de desenvolvimento cultural das crianças. Por um lado, as crianças demonstraram, por meio do próprio corpo e do artefato (tábua), a capacidade de criação e imaginação. Por outro lado, como fonte da necessidade de controle dos corpos e mentes de meninos e meninas, a diretora cessou aquele momento lúdico, impedindo-os de continuarem a brincadeira.

Ao perceber que a diretora havia se aproximado das crianças e interrompido a brincadeira, o professor José convocou todo o grupo de crianças da turma e, juntos, dirigiram-se para a sala de referência.

## **Evento 2 – Brincando de lutinha – 09/06/2016**

Para nomear este evento utilizamos a fala de um dos participantes da pesquisa. A fala desse sujeito se caracterizou como um ponto relevante sobre os sentidos do brincar no parquinho para si e também para os demais envolvidos. O professor José solicitou que, neste dia, o pesquisador e a auxiliar de inclusão – Maria Auxiliadora – ficassem em sala com seis crianças que cumpririam o “castigo”, a pedido da professora Amanda. Os nomes dessas crianças estavam no quadro. O pesquisador aproveitou a ocasião para conversar sobre o motivo do castigo. O evento teve a duração de 16 minutos e 12 segundos, entretanto, para compor as nossas análises, selecionamos uma sequência discursiva de 48 segundos, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha? (continua)

Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha?		
LINHA	UNIDADES DE MENSAGENS	CONTEXTUALIZAÇÃO
01	<i>Pesquisador:</i> ô, gente:	O pesquisador assentado na frente das crianças olha para o grupo e inicia a conversa. Uma das crianças, Paulo, fora do grupo, está sob os cuidados de Maria Auxiliadora...
02	vamo conversar aqui o seguinte...	
03	ô Miguel... o quê que você fez?	
04	o que você fez que seu nome foi lá pro quadro?	
05	<i>Miguel:</i> ah...ah... eu tava fazendo gracinha	Miguel brinca com as mãos, fixando o olhar nelas.
06	<i>Pesquisador:</i> que tipo de gracinha Miguel? Sem...	O pesquisador é interrompido por Kaique...
07	<i>Kaique:</i> ele tava... ele tava...	
08	<i>Pesquisador:</i> deixa ele contar... Kaique	
09	deixa o Miguel contar...	
10	<i>Miguel:</i> eu tava ficando debaixo da mesa	
11	<i>Pesquisador:</i> mais o quê?	
12	<i>Miguel:</i> batendo...	
13	<i>Pesquisador:</i> batendo em quem?	
14	<i>Miguel:</i> (não responde)	
15	<i>Kaique:</i> (inaudível)	
16	<i>Pesquisador:</i> deixa ele...	
17	em quem você...	
18	<i>Miguel:</i> eu e ele tava brincando de lutinha com o...	Miguel aponta para Carlos (ele) – outro menino que estava sentado à sua frente
19	<i>Kaique:</i> Carlos	
20	<i>Pesquisador:</i> então... Carlos... e você... o que mais você fez/pro seu nome tá ali?	O pesquisador aponta o dedo para o quadro
21	<i>Carlos:</i> foi só isso...	Carlos faz gesto com as duas mãos e após a pergunta do pesquisador ele balança a cabeça afirmativamente
22	<i>Pesquisador:</i> Você só brincou de lutinha/ e pode brincar de lutinha/na sala?	Com essa pergunta e por saber a resposta, o pesquisador também exerce a ação reguladora

Quadro 2 – Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha? (conclusão)

23	Carlos: (inaudível)... e Kaique	
24	Pesquisador: então... ali ô... Kaique...Carlos e Miguel...	O pesquisador aponta os nomes escritos no “cantinho da bagunça”, colocados no quadro.
25	Carlos: e Maria Joaquina... e Maria Joaquina	Maria Joaquina aparenta estar tímida
26	Pesquisador: calma... calma...	
27	e porque tavam brincando de lutinha...	Ninguém responde e o pesquisador muda de interlocutor...

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao iniciar a conversa com as crianças, o pesquisador procurou saber, primeiramente, o motivo pelo qual os seus nomes figuravam no quadro – mesmo já sabendo da existência do “cantinho da bagunça” – onde eram escritos os nomes das crianças que, supostamente, “não mereciam” ir com os demais para o parquinho. No entanto, a tática foi evitar a palavra “castigo”, iniciar um diálogo como se o pesquisador desconhecesse as razões que motivaram a escrita dos nomes das crianças no quadro. Desta forma, direcionou a questão para algo concreto, explícito, à vista de todos – pois estava escrito no quadro os nomes das crianças – e do qual elas saberiam discorrer.

Assim, Miguel, mesmo sem olhar de frente para o pesquisador ou para os colegas – pois brincava com as próprias mãos – afirmou que estava fazendo gracinha. A palavra gracinha no dicionário do português<sup>6</sup> é um substantivo feminino que indica *gracejo ou piada; comportamento, dito ou gesto repleto de graça ou que causa riso, geralmente observado em criança*. Por possuir a mesma compreensão apresentada pelo dicionário, o pesquisador desejou saber de Miguel que tipo de gracinha, já que essa prática cultural é bastante recorrente entre as crianças. Possivelmente, Miguel faz uso da palavra “gracinha” reproduzindo a qualificação de suas ações feita por um dos adultos da instituição ou de sua família. Essa palavra pode traduzir o modo de os adultos enxergarem as crianças, especialmente, quando o comportamento não corresponde ao padrão desejado/esperado.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

Ao intervir na conversação, Kaíque é impedido de prosseguir com sua fala, uma vez que o diálogo era entre o pesquisador e Miguel. Assim, Miguel – que ainda continuava sem olhar diretamente para as pessoas – de modo gradativo, afirmou que estava debaixo da mesa e, na sequência, acrescentou que estava batendo em Carlos, para quem apontou o dedo.

Miguel continuou a narrativa que, em escala gradativa, ganha outro significado, ao afirmar que estava junto com outro colega “brincando de lutinha” e, não fazendo “gracinha”. Interessante nesse enunciado é o emprego do verbo brincar no gerúndio. Como processo verbal não finalizado (em andamento), a palavra “brincando”, pronunciada pelo menino, está carregada daquilo que é essencial para as crianças: a brincadeira como uma das dimensões da educação infantil e como atividade-guia de seus desenvolvimentos (VIGOTSKI, 2018). Ele não lutava (no sentido de brigar) com o colega, mas *brincava de lutinha* – substantivo no diminutivo que indica uma brincadeira entre amigos.

Ainda que não premeditado, ao mudar de interlocutor e indagar Carlos o que mais ele havia feito além de “brincar de lutinha” com Miguel, o pesquisador utiliza o advérbio de intensidade (mais) – fornecendo indícios de não ser apenas a brincadeira de lutinha a causa de o nome de Carlos estar no quadro e nem motivo para o castigo. A palavra mais colocada na pergunta induz outro tipo de resposta, contudo, Carlos balança a cabeça e confirma: “foi só isso”.

Miguel afirmou que brincar de lutinha é um tipo de “gracinha”, mas em nosso entendimento o sentido dessa ação para os adultos é algo grave que merece punição, diferentemente da compreensão da criança. Também Carlos ao ser questionado sobre o que mais ele havia feito, de modo direto, afirmou ter sido *somente* isso. Os dois meninos, ainda que não explicitassem, pareciam nos dizer que ficaram de castigo por um motivo irrelevante, pois a brincadeira de lutinha constituía uma maneira de se expressarem por meio do corpo, mais do que por meio de palavras. Deste modo, a expressão “por meio do corpo” afeta negativamente os adultos que querem a razão preservada, em detrimento da emoção que as “lutinhas” podem trazer à tona. Entretanto, conforme Vigotski (1983-1995; 2018) não há como separar razão de emoção; afeto de cognição, pois a ideia carrega em si os sentimentos e vice-versa. Corroborando esse pensamento, Wallon (2007) argumenta que “a razão nasce da emoção e vive de sua morte”, uma morte simbólica, porque jamais as emoções deixam de existir mesmo em ambientes onde a racionalidade é muito mais valorizada, como o escolar.

## Considerações finais

Apresentamos dois diferentes eventos que possibilitaram estabelecer diálogos sobre os diferentes sentidos em relação às brincadeiras por parte das crianças e dos adultos. No primeiro evento, tanto as crianças quanto os operários, respectivamente, transformaram um artefato físico (pedaço de madeira), em signo, “trampolim” e “ponte”, para, assim, preencherem as próprias necessidades. Por parte das crianças, evidenciou a necessidade de criar, de imaginar, de movimentar seus corpos, em um ambiente que pouco contribuía para esse exercício. Por parte dos operários, o mesmo artefato constituía um instrumento de trabalho que facilitava a passagem de entulhos de um lado para outro. A diretora, por sua vez, objetivando preservar a ordem no espaço institucional, percebeu a brincadeira como uma transgressão das crianças. Neste caso, tal transgressão deve ser proibida e, assim, cada qual, ao seu modo, direciona as ações para os próprios interesses e para aquilo que mais os afetava, fornecendo, dessa maneira, pistas para compreensão da íntima relação entre afeto e cognição social situada no contexto de produção de sentidos para as brincadeiras no parquinho da EMEI.

No segundo evento, buscamos compreender a percepção de cada sujeito envolvido na brincadeira de lutinha sobre o contexto analisado. Dentro desta perspectiva, evidenciamos que para o professor José, a luta corporal entre os meninos deveria ser tratada com castigo, mas para as crianças brincar de lutinha é apenas outra maneira de brincar, seja dentro ou fora da instituição. Assim, o evento “brincando de lutinha”, por se tratar de uma brincadeira, constitui uma atividade que pode ser compreendida como uma atividade-guia no processo de desenvolvimento humano. O evento analisado, por utilizar o corpo como propósito de alcançar a diversão, envolve o uso de poucas palavras. Contudo, neste caso específico, este tipo de brincadeira é proibido pela racionalidade dos educadores e das próprias instituições escolares.

O significado social do brincar na instituição de Educação Infantil é comumente assegurado pelos documentos oficiais como direito da criança, entretanto, mesmo prescritas em documentos oficiais, algumas brincadeiras não são entendidas como importantes para o desenvolvimento das crianças; antes, pelo contrário, são proibidas e, em alguns casos, como os eventos analisados, as crianças são punidas por praticá-las. Sendo assim, o tempo e o direito ao brincar ainda são negados e/ou negociados como parte intrínseca do currículo escolar.

Deste modo, há contradições entre as prescrições dos documentos oficiais sobre as brincadeiras, a concepção dos docentes sobre o que deve ser considerado apropriado como brincadeiras para meninos e meninas e o modo de tratar a questão quando as crianças subvertem a compreensão dos adultos sobre o que é lícito e ilícito no campo das brincadeiras. Nesta lógica, o tempo e o espaço do brincar favorecem uma ambiguidade marcada por contradições e atravessamentos, corroborando para uma espécie de implementação da lógica do castigo, representada pela proibição de brincar no parquinho, como forma de disciplinamento dos corpos e mentes das crianças. Essas, quando ficam de castigo, “inventam” modos de acionarem uma atividade criadora para contrapor a autoridade dos adultos e, assim, criam formas diversas de resistência, mesmo que, de maneira subliminar.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolver não é um ato solitário, mesmo quando a criança brinca sozinha, ela está envolvida em um processo intersubjetivo que é constituído pela própria criança, pelas pessoas em seu entorno, pelo meio. O processo de desenvolvimento não ocorre necessariamente somente na presença de quem ensina, pois, esse processo é constituído pelas culturas, afetos, linguagens e cognição social situados também nos meios familiares. Este é um movimento alicerçado no processo de apropriação de natureza social, histórica e cultural do brincar que pode propiciar uma ação transformadora e criar as condições apropriadas ao desenvolvimento cultural das crianças.

## Referências

AGAR, M. **Language Shock**: Understanding the culture of conversation. New York: Perennial, 2002. [1.ed. data de 1994].

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares de Educação Infantil**: Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem Contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Sentidos do brincar no parquinho em uma Instituição de Educação Infantil*

DOI: 10.23899/9786589284123.107

GOMES, M. de F. C.; NEVES, V. F. A.; DOMINICI, I. C. A Psicologia Histórico-Cultural em Diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 44-49, jun./abr. 2015.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madri: Editora Visor Distribuciones, 1983-1995. [1.ed. data de 1931].

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y Palabra. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. p. 287-348. [1.ed. data de 1934].

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. [Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka]. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da Pedologia. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WALLON, H. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007.

# Infâncias no Memorial Minas Gerais Vale: a Educação Museal como direito das crianças

Larissa Maria Santos Altemar\*

## Primeiro passo

Nosso trajeto reflexivo acontece no Memorial Minas Gerais Vale (MMGV), museu localizado na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Trata-se de um espaço museal que compõe um complexo cultural denominado “Circuito Liberdade”, o qual conta com espaços sob gestão do Governo do Estado e gestão privada.

O MMGV pretende contar as histórias e culturas de Minas Gerais através de um acervo permanente de espaços cenográficos com vídeos, sons e fotografias. Conta também com duas galerias com exposições temporárias que são ocupadas com arte contemporânea.

A partir desse *locus* e da observação participante refletiremos sobre o acolhimento de crianças e bebês no que se refere a Educação Museal. Para tal reflexão iniciamos apontando alguns documentos que buscam garantir os direitos das crianças, assim como questões que surgem do encontro das crianças com o museu. Em seguida demonstramos como temos afirmado em nossas ações que “Museu é lugar de criança!” alinhando escuta e observação participante. Apresentamos um relato poético que exemplifica a preparação, para receber bebês e suas famílias no museu. Por fim, trazemos três registros fotográficos, que corroboram com nossa arguição ao longo de todo o texto, e que reafirmam a potencialidade do encontro entre esses sujeitos com o espaço museal como forma de contribuir para os direitos das crianças.

## Direitos das crianças: algumas questões e alguns caminhos

Para compreendermos a Educação Museal como uma ação de promoção de direitos das crianças, faz-se necessário delinear as visões sobre as infâncias, assim

---

\* Mestre em Educação e Inclusão Social, Licenciada em Teatro, Pedagoga e Pós-graduanda em Direitos Humanos e Questões sociais. Atualmente é Assistente Pedagógica do Memorial Minas Gerais Vale e integrante do Coletivo Geral Infâncias.

E-mail: larissa.altemar@memorialvale.com

como as normativas que buscam protegê-las, e as conexões desses direcionamentos teóricos e legais em nossas ações pedagógicas. Para tanto lançamos, inicialmente, nosso olhar para os marcos legais direcionados às crianças no Brasil, dos quais destacamos dois: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e o recente Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

Esses documentos demarcam que todos os sujeitos da sociedade são responsáveis por garantir e/ou fiscalizar os direitos das crianças. Essa prerrogativa já as desloca como sujeito considerado apenas no interior da família, e relembra a todos que ainda que elas sejam sujeitos de pouca idade e necessitem de cuidados básicos para a manutenção de suas vidas, são, por si só, sujeitos de direitos. Assim:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, não paginado, grifo do autor).

Enquanto museu exercemos nossa responsabilidade a partir das três palavras em destaque: Educação, Lazer e Cultura, entendendo-as como conectadas entre si, ainda que possuam especificidades e, por isso, ora são trabalhadas em suas características específicas, ora em conexão.

Tais palavras ainda se entrelaçam com a identidade das escolhas e das produções educativas que realizamos e que serão evidenciadas ao longo do texto.

Cabe apontar que, ao longo do ECA, a palavra *cultura* aparece com diferentes significados, buscando contornar e preservar os hábitos, as formas de vida e o acesso às linguagens e ao espaço de produção cultural. No MMGV todas essas formas de cultura são consideradas: a compreensão de que todo sujeito possui cultura, de que todas as culturas têm seu valor e de que somos um espaço produtor e conservador de culturas.

A amplitude dessa compreensão interfere diretamente na nossa relação com o público, em especial com as crianças: na relação educativa do museu consideramos que todos estão em um processo de ensino-aprendizagem, e “nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2018, p. 112).

Partindo dessa compreensão de Paulo Freire, e da construção e fortalecimento interno das propostas educativas, em 2013 fizemos a primeira visita com crianças

pequenas no MMGV em parceria com a Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Em 2016, três anos após começarmos a mediação com crianças pequenas, a Lei 13.257, Marco Legal da Primeira Infância, busca assegurar, a nível nacional, as políticas voltadas para esse grupo etário, além de reafirmar a visão de infância que embasaria tais políticas, e que se comunicam com as ações e visitas mediadas que vínhamos construindo com e para crianças: “Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura” (BRASIL, 2016).

Além desses marcos da lei citados, alguns teóricos nos auxiliaram a refletir e a garantir ações com as crianças na contemporaneidade. Essas reflexões sobre suas expressões, potencialidades, linguagens e relações com o adulto (MACHADO, 2010a; 2010b; 2012; SARMENTO, 2004; VIGOTSKI, 2014) amparam nossas escolhas pedagógicas, em específico, nosso fazer na educação museal.

Temos ciência de que a documentação política, nacional e internacional não é suficiente para garantir direitos e que, mesmo neles, escolhas são feitas na busca por proteger/salvar esses sujeitos. Tais escolhas acabam por excluir contextos específicos de infância.

“Niños sin niñez”, los llamados para donaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y de muchas ONG usualmente recurren a esta fórmula. Representa un concepto de niñas, niños e infancia que solo conoce una infancia y que la comprende como una expresión directa de la naturaleza. Sin embargo, esta visión deja de lado el hecho de que la infancia es un fenómeno social que cambia. No solo se transforma en el transcurso de la historia sino que en las diferentes sociedades y culturas adopta formas muy diversas que pueden incluir ideas, conceptos y formas de actuar diferentes. La fórmula “niños sin niñez” recurre a una forma histórica específica de niñez como parámetro para evaluar formas de vida de niñas y niños que le son extrañas. Pese a las mejores intenciones de ofrecer a estos niños una mejor vida, sus formas de vida son menospreciadas, tildadas de deficientes o subdesarrolladas. Los niños aparecen únicamente como víctimas, como necesitados de ayuda y apoyo. Son reducidos a objetos de medidas de ayuda de aquellos que, supuestamente, mejor saben lo que niñas y niños necesitan, lo que les hace bien, lo que los puede salvar (LIEBEL, 2016, p. 246).

As reflexões de Liebel (2016) dizem de um olhar macro sobre a infância mundial, mas muito nos auxiliam a criar indagações e direcionar nossos olhares e ações educativas: (1) O que as crianças que vão ao MMGV esperam desse lugar? (2) O que os adultos em torno delas esperam desse encontro? (3) Para dialogarmos e escutarmos as crianças, quais recursos são necessários? (4) De que maneira nossa compreensão

de infância interfere na nossa capacidade de escutar as crianças? Perguntas essas que nos fazemos no movimento de estudo, observação e construção de ações direcionadas as crianças que vão ao MMGV.

Para avançarmos nessas questões cabe o apontamento feito por Maria Cristina Gouvea (2011) sobre os termos infâncias e crianças:

Usamos indiscriminadamente os termos infância e criança, tomando-os como equivalentes. Qvroutrup (1994) propõe o que define como um modelo estrutural de estudo da infância. Essa categoria, a semelhança de outras categorias sociais, como gênero, raça e inserção social, atravessaria as diferentes sociedades, estruturando-as. No caso da infância, os determinantes biológicos informam uma universalidade. Porém, cada sociedade, historicamente, produziu conhecimentos diferenciados sobre a infância, que levaram à construção de espaços sociais distintos, destinados à criança. Nesse sentido, o autor toma a infância como o espaço social que “recebe” a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura. Qvroutrup destaca que a infância, como estrutura, irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência (p. 551).

Tendo em mente as compreensões teóricas obtidas a partir das leituras, o conhecimento adquirido a partir da observação e da conversa cotidiana com as crianças, e sobre as crianças e infâncias que povoam o Memorial, percebemos alguns direcionamentos para as indagações partilhadas acima: (1) as crianças que vão ao MMGV esperam encontrar dinossauros nesse espaço; (2) os adultos esperam que as crianças tenham experiências significativas nesse local, que possam dialogar com as dinâmicas propostas no ambiente escolar e/ou que seja um momento de lazer e diversão; (3) para escutarmos as crianças e dialogarmos com elas, necessitamos compreender que a linguagem do brincar atravessa esse encontro e, por meio da poética e da ludicidade, precisamos trazer os elementos da educação museal que consideramos necessários a cada caso. Ao mesmo tempo, devemos estar prontos para *desplanejar nosso roteiro*, ao perceber que o grupo de crianças se interessa por algo diferente do que havíamos pensado; (4) devemos, assim, levar em consideração as falas e os gestos das crianças como forma de comunicação e expressão, compreender as múltiplas culturas das infâncias e entender que as categorias de gênero, raça e classe social também as atravessam, enquanto indivíduos sociais.

Todos esses elementos são fundamentais para pensarmos os encontros com hora marcada, sejam as visitas mediadas/agendadas e oficinas de uma hora de duração, sejam as ações educativas que podem durar poucos minutos para/com esse grupo. Já ao pensarmos em ações voltadas para bebês, a comunicação pela ausência

do código da palavra nos convida a ampliarmos nossas formas de escuta para os gestos, balbucios e choros.

## Afirmações dos direitos das crianças e dos bebês

Ao abraçarmos a afirmativa “Museu é lugar de criança”, ainda que, inicialmente, esse espaço não tenha sido pensado para tal, informamos e agimos para que as barreiras arquitetônicas e atitudinais sejam superadas e que, de fato, o museu se torne espaço para a criança, no intuito de que ela mesma passe a considerar esse lugar como uma possibilidade de espaço para o brincar. Entendendo também que sua presença nesse local passa, sem dúvida, a transformá-lo.

Compreendemos o museu como uma extensão do espaço da cidade. Como dito anteriormente, falamos de um museu que integra um circuito cultural chamado Circuito Liberdade (CL) Esse nome é inspirado no nome da Praça da Liberdade, onde se encontra o MMGV e também outros museus e centros culturais integrantes desse circuito. Muitas são as famílias que aos domingos ao passearem pela praça acabam também adentrando esses espaços de cultura. Todos esses locais são de acesso gratuito e buscam realizar programações voltadas a todos os cidadãos. E, embora possuam temáticas e formatos expográficos específicos, não há dúvida de que é função de todos esses locais acolher crianças e bebês, o que se torna evidente pela divulgação de suas programações.

Em alguns desses espaços o acolhimento de bebês é feito por equipe terceirizada e, em outros, como no MMGV, a equipe do Educativo se ocupa de planejar, produzir, executar e avaliar as ações educativas voltadas para esse público e suas famílias. Vale lembrar que existem produções culturais de shows e peças de teatros direcionadas à crianças de diferentes idades em outros espaços do CL, organizados pela programação e produção cultural. Mas nosso foco de análise, ainda pelos limites desse texto, são as ações feitas pelo setor Educativo do MMGV.

Para fortalecer a afirmativa de que “Museu é lugar de criança”, é preciso pensar em todas as necessidades desses sujeitos para que os encontros museais sejam prazerosos e seguros, refazendo cotidianamente perguntas “Quais materiais utilizar nas visitas mediadas? Como tratar temas delicados, sem, nunca, evitá-los? Como organizar os grupos, a fim de que possamos escutar a todos?”.

Além das perguntas damos ênfase em algumas afirmações: É preciso preparar um espaço para amamentação junto à atividade, incluindo a mãe e o bebê, fazer limpeza específica do local para a oficina com bebês que engatinham, verificar e

adaptar a luminosidade da sala/galeria e a altura do som, reservar espaço de lanche, se for o caso, e pensar em ferramentas de audiovisual para registro, que serve de documentação e material de estudo. Temos buscado narrar/relatar as vivências das crianças e dos bebês no MMGV, aos modos de Merleau-Ponty, com “trato fenomenológico dado aos fatos cotidianos, aos acontecimentos psíquicos e sociais, às relações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e o mundo [...]” (MACHADO, 2010b, p. 82). Ao narrar esses encontros buscamos perceber a ideia de Criança Performer, defendida por Marina Marcondes Machado (2010a), na qual “[...] a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir” (p. 123).

Nesse emaranhado social e cultural, que se presentifica nas crianças que visitam e ocupam o MMGV, e que é percebido nos relatos e experiências contadas por adultos educadores, fazemos um processo de avaliação após todas as visitas e ações com crianças e bebês, algo que tem se mostrado fundamental para fortalecer e garantir a escuta a esses sujeitos de pouca idade no museu.

Nesse processo avaliativo a partilha de sensações, as adaptações, as inseguranças, os registros em imagens, o relato escrito e as rodas de conversa têm sido nossas ferramentas metodológicas de pesquisa-ação. Entendemos que, além das conversas com as próprias crianças, bebês e falas das professoras e famílias ao final e durante as atividades, é necessário olhar os pequenos fenômenos presentes em cada encontro, distanciados do momento vivido, é parte fundamental do trabalho e da garantia dos direitos: planejar, executar e avaliar são ações que se retroalimentam a partir das experiências que atravessam e se expressam na corporeidade dos envolvidos.

Calibrar nossa observação para os modos de ser, e de ocupar o museu, das crianças e dos bebês é o nosso modo de ajustar as expectativas e ações na direção de respeitar os desejos desses sujeitos, compreendendo que às vezes nosso papel é observar e deixarmos-nos observar: eles, as galerias, uns aos outros e, nós, tudo o que reverbera desses olhares.

O ESPAÇO COMO COMPONENTE, POTENTE, PARA MEDIAÇÃO: 10:00, abrem-se as portas de ferro e no segundo piso um movimento a todo vapor. Charles e Lauren iniciam os trabalhos, Larissa, Danira e Patrick (o responsável por registrar o encontro no plano baixo), se juntam a eles em diferentes tempos. Tatame verde, ervas em suas respectivas garrafas, palavras de origens africanas, tules, vários tules, instrumentos em tamanhos pequenos, para dialogar com os pequeninos corpos que encheram três grandes espaços [galerias]: Caminhos e Descaminhos, para caminhar e engatinhar, Corredor, ou

além-mar, e Sala da Fazenda, ou grande baú de cheiros e sons. Todos ornamentados com [olhar] educativo: tecidos líquidos como água se transformam naquilo que precisamos. Pufes trazem conforto e colorido, pequenas garrafas guardam cheiros milenares e instrumentos guardam o som da ancestralidade.

A RECEPÇÃO: Antônio, o menor de todos e o mais forte, Francisco aquele que sorri, Briana aquela que contempla e comunica e Martín, o decidido, chegam em diferentes tempos. Martín e Briana são Ibejis, gêmeos, preparam o espaço para receber os colegas. Enquanto os adultos se apresentam, Antônio e Francisco conversam sobre o Adinkra em forma de botton preso em suas blusas. Antônio retira [o Adinkra] para ver mais de perto e Francisco coloca no lugar devido. Eles balbuciam. Continuam, o movimento de tirar e colocar se repete. Uma mãe, em seu primeiro diálogo em palavras, relata: “Somente essa recepção já superou minhas expectativas. Achei que iríamos ficar cada adulto por conta do bebê, mas o ambiente me surpreendeu. Estamos todos juntos”. Juntos, sentados em volta de um pano angolano, vamos em busca de outros tecidos. No corredor, além-mar, eu e Danira brincamos de *Olokúm* e criamos as ondas que separam e interligam África e Brasil [...] (Relato pessoal da oficina Entre Erês e Cafunés, 24 de novembro de 2019, grifo do autor).

Esse relato, dos primeiros minutos da oficina *Entre Erês e Cafunés: Bebês no Museu*<sup>1</sup>, exemplifica a enormidade de micro acontecimentos que precisam ser observados, escutados e tateados para que seja possível compreender como foi a experiência desses bebês, crianças e famílias na nossa proposta.

No início do relato é possível perceber que o espaço é preparado com objetos que buscam demarcar e proteger, como o tatame. Mas também com objetos para a ativação sinestésica, através de texturas e perfumes, a disposição de tecidos e também da escolha de temperos que se relacionam com a temática abordada. A curadoria tem como foco a ampliação do repertório através dos sentidos.

Na segunda parte do relato a movimentação dos bebês e o diálogo corporal na relação entre eles e o espaço chama a atenção, lembrando-nos que os gestos não são aleatórios, mas formas de comunicação e experimentação do local e dos objetos.

A observação para compreender como os bebês e as crianças experienciaram nossas propostas sempre geram novas perguntas que (re)direcionam nosso trabalho.

Em 2013, quando iniciamos o acolhimento de crianças pequenas em visitas mediadas, a pergunta “como vamos falar de República com crianças pequenas?” impulsionou o grupo de educadores, naquele momento, a pensar sobre quais assuntos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vnguQ8Ozqv4&t=37s>>. Acesso em: jun. 2021. [Com acesso em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)].

eles teriam mais segurança para conversar com as crianças e até pré-selecionar galerias a serem trabalhadas junto a esses grupos.

Hoje compreendemos que esse recorte, de temática e de espaço expositivo, dava-se porque estávamos *engatinhando* para esses encontros e diálogos: evitávamos as salas escuras, com sons mais altos ou temas abordados com linguagens mais rebuscadas. Por vezes os espaços serviam de cenário ou ateliê e não como galeria e temática em si. Mas logo entendemos que haveríamos de fazer adaptações e trazer *desconforto* para o *status quo* daquele local para podermos avançar.

Maria Emília Tagliari Santos (2017), em sua dissertação, fala justamente das situações de desconforto produzidas pela presença de sujeitos de pouca idade em Centros Culturais e Museus e aponta para a importância de as instituições de cultura estarem dispostas a se adaptar para acolher o público infantil e lidar com tudo o que as crianças trazem com elas, isto é, novas formas de interação com as obras, os cheiros e os sons.

Em suas análises, de diferentes espaços na região Sudeste do Brasil, Santos (2017) afirma que os setores educativos e/ou os arte-educadores são os primeiros na instituição a propor rearranjos em direção à acolhida de bebês e crianças, ainda que não se sintam completamente preparados e muitas vezes esbarrem na curadoria e gestão.

Felizmente, não tivemos essa barreira institucional em nosso espaço, o que nos proporcionou continuar caminhando, *engatinhando, indo aos quatro apoios e seguir aprimorando nosso trabalho.*

Em 2017, com o grupo de educadores munidos de diversas leituras sobre as infâncias, crianças e linguagens, e atravessados por experiências com diferentes visões de infância, havia mais segurança para reafirmar que não só o museu é lugar de criança, mas todos os assuntos tratados e silenciados naquele espaço deveriam ser pensados para os encontros com as crianças da educação infantil.

Entendemos, inicialmente, que alguns materiais palpáveis<sup>2</sup> que dialogassem com diferentes sensorialidades nos serviriam de material de apoio pedagógico, como extensão de nossas falas e também como objetos-brinquedos (VIGOTSKY, 2014;

---

<sup>2</sup> Exemplos de materiais utilizados: vendas de olhos, tecidos, barbante, espelho, globo de plástico, sapo de plástico, cumbucas e colheres de madeira, cumbucas de cerâmica, sachês com café, camomila, canela, erva-doce, fantoches e dedoches de orixás e personagens do museu, barquinhos de papel, esponjas coloridas e outros.

BROUGÈRE, 2008), ora estruturados, usados de acordo com sua funcionalidade, ora ressignificados e apropriados conforme as situações.

É verdade que o uso desses materiais não se restringe aos encontros com as crianças. Entendemos que a dimensão lúdica pautada nos objetos é uma maneira de diálogo com todos os grupos e “o pensamento fantasia se reporta à situação, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objetos pela criança – esses não são nunca apenas o que valem ou para que servem, mas outra coisa ainda, como dizia Fernando Pessoa, ‘essa coisa é que é linda’” (SARMENTO, 2004, p. 17).

Em relação às crianças, ao longo desses anos, percebemos que os objetos trabalham enquanto extensão de seus corpos, seja quando eles substituem a impossibilidade do toque (tendo em vista a conservação do patrimônio) por um olhar através da lupa ou seja pelo manejo com o tecido, ampliando as possibilidades corporais.

Analisamos que as relações estabelecidas com os objetos e com outros sujeitos contribuem para o contorno e entendimento daquilo que Machado (2010b), na leitura de Merleau-Ponty, entende como mundo-próprio, mundo circundante e mundo das interpelações, o qual considera as culturas da sociedade, o contexto onde essa criança participa e sua individualidade.

Além disso, como aponta Sandra Richter (2007) a relação com diferentes objetos propicia descobertas inesperadas:

Investigar processos de aprender a configurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível (RICHTER, 2007, p. 1).

A escolha dos objetos, para a transfiguração do visível e invisível, não ocorre ao acaso, mas é pensada como um diálogo poético e, nesse sentido, percebemos que houveram momentos em nossas experiências com as crianças e bebês em que nada precisou ser dito através da palavra. As crianças trouxeram suas reflexões e percepções do espaço através da transformação e ressignificação dos objetos utilizados, mostrando-nos que as conversas no museu também são possíveis através das linguagens do brincar, da imaginação e da criação.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o (GOUVEA, 2011, p. 555).

A musicalidade, por exemplo, é um elemento que se mostrou particular para conectarmos-nos aos ritmos internos das crianças. Funcionando como condução, organização da atenção, acionando repertórios de canções cantadas em grupo, já conhecidas pelas crianças, e ampliando o acervo sonoro. Pois, ao contrário do que se possa imaginar, museu também é lugar de sons, músicas, risadas, gritos de susto e de surpresa, de choros de medo e de alegria.

Há que se dizer que os adultos, educadores, em torno das propostas que acabam por ressignificar o próprio museu, em direção a torná-lo um espaço para as crianças, também precisam revisitar seus modos de brincar e principalmente sua forma de corporificar. Eles devem:

[...] “olhar com os olhos”, “cheirar com o nariz”, “tocar com as mãos e pés”, “saborear com a boca” todas as cores da vida infantil, perscrutando as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo [...] para saber a corporeidade é preciso vivê-la (MACHADO, 2010b, p. 42).

O movimento de se abaixar para conversar com uma criança, na altura de seus olhos não é mera retórica corporal, mas um movimento que busca transcender a hierarquia, ainda que momentaneamente, em prol do diálogo que simbolicamente nos lembra como é olhar o mundo a partir daquele ponto de vista. O educador que lança mão do brincar e permite explorar o seu próprio corpo como via da educação museal convida, verdadeiramente, a criança para explorar essa linguagem dentro do museu.

## **Crianças pequenas e bebês no museu: escutá-los para agir**

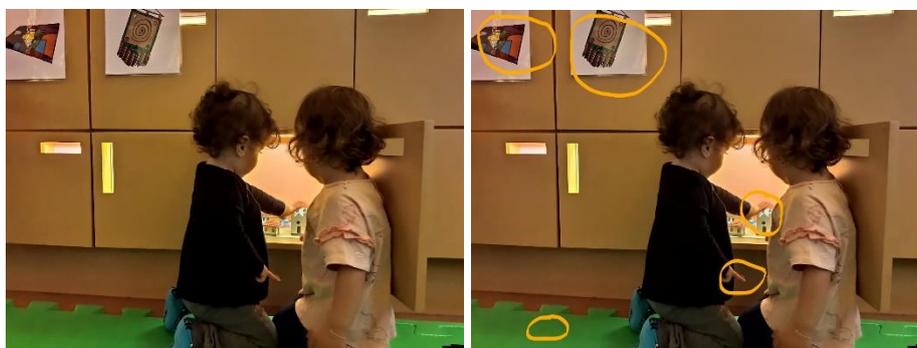
Toda a arguição, nas outras seções deste texto, não busca outra coisa a não ser defender a tese de que para defender os direitos das crianças e tornar o museu um espaço de promoção desses direitos é preciso observá-las e ouvi-las.

Reconhecer as múltiplas infâncias, as diferentes formas de ser criança, as reverberações de cada contexto nas ações e nos seus corpos é fundamental para as escolhas que fazemos: qual tema iremos trabalhar dentro da demanda apresentada

pela escola da educação infantil? Como iremos falar dos tapetes devocionais com os bebês? Como iremos construir e perceber uma cartografia da visita com as crianças? Como falar das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras com as crianças e os bebês?

As três imagens seguintes nos auxiliam a pensar sobre essas questões. Elas são seguidas de legendas descritivas para torná-las acessíveis ao leitor com baixa visão e/ou cego. O título de cada imagem se comunica com uma das tantas análises possíveis que faremos.

Figura 1 – “Veja isso aqui!”



Fonte: Foto feita por Lyon Luna Goulart, educador do MMGV, durante a oficina Passinhos Ancestrais, em julho de 2019.

Descrição: Na imagem vemos dois bebês de costas para a foto. A primeira veste uma blusa preta de manga comprida, calça verde musgo e meia azul claro. Com o dedo indicador direito ela aponta um objeto, uma miniatura de cidade, e com o indicador esquerdo aponta a perna da colega. A segunda bebê veste uma blusa rosa com pequenos babados na manga da blusa e calça preta. Ela olha em direção ao dedo indicador esquerdo da primeira. As duas estão agachadas, de joelhos em um tatame verde, de frente para uma espécie de caixa bege fixada na parede junto com outras caixas com pequenos vidros retangulares, ora verticais, ora horizontais. Elas estão posicionadas em frente a uma caixa que está com a parte da frente aberta e no seu interno é possível ver um vidro que separa o conteúdo. Atrás desse vidro veremos a miniatura de cidade de cerâmica com tetos marrons e base branca. Acima de suas cabeças, ao lado esquerdo da foto, vemos duas ilustrações, plastificadas, coladas nas caixas superiores, em uma vemos o desenho de um estandarte e na outra uma espécie de mosaico colorido. A foto está duplicada à direita com círculos amarelos, evidenciando: as duas ilustrações, o tatame verde e os indicadores da bebê com blusa preta.

Figura 2 – “Me mostra onde você passou e o que você viveu que eu mostro o que vivi e senti”



Fonte: Foto do acervo do Educativo do MMGV feita ao final de uma visita mediada com crianças pequenas [s.d.].

Descrição: Vemos 15 crianças deitadas de bruços sob um papel branco grande. Algumas crianças estão com o giz de cera na mão e pintando o papel, algumas estão com os olhos voltados para o seu próprio desenho, outras estão olhando para os colegas. Uma delas olha por cima e para frente do círculo, que a disposição delas sobre o papel criou. O chão é azul e as diferentes cores das roupas das crianças deixam a foto colorida.

Figura 3 – “Esse é o Baobá e eu sei quem sou”



Fonte: Foto do acervo do Educativo do MMGV feita durante uma visita mediada com crianças pequenas [s.d.].

Descrição: A foto é tirada de cima e nela podemos ver seis crianças em torno de dois tecidos que formam um círculo. Um desses tecidos é rosa com detalhes em verde, azul e amarelo. O outro tecido é

vermelho, amarelo e preto com detalhes em branco. No centro vemos uma miniatura de um Baobá, árvore de origem do continente africano. As crianças estão com as mãos em direção à árvore. O chão é azul. Três crianças estão com penteados nos cabelos com desenhos geométricos. Todas elas têm cabelo crespo.

Observar e ouvir as crianças não é tarefa simples e requer laborar sobre a ambiguidade. Requer o exercício de sermos o adulto, “presente e ausente”, como aponta Machado (2012), embasada pelo psicanalista Winnicott, mostrando-se disponível para mediar as situações, mas deixando as crianças as conduzirem, explorarem e arriscarem sob a segurança de que estão sendo observadas por nós.

Em determinadas experiências, como as três apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3, atuamos em todos os detalhes da pré-produção educativa, antecipando-nos para as possíveis interações, criando conduções espaciais, através dos objetos nos espaços, pensando em interações sensoriais por meio da curadoria dos materiais e roteirizando nossas falas e corpos para o encontro.

Todo esse *canovaccio*<sup>3</sup>, pensado para tratar temas específicos, como por exemplo as festas e as celebrações e africanidades, expressas respectivamente nos contextos das Figuras 1 e 3, reverencia a potência que nasce do encontro das crianças com outras crianças, estas com os espaços e todos juntos.

Nós, enquanto adultos, também estamos nos observando, trocando olhares e, por vezes, poucas palavras são necessárias para reajustar a condução, a ideia ou a ação a partir dos acontecimentos das visitas e oficinas.

Na Figura 1, onde marcamos os círculos amarelos, estão evidenciados alguns pontos para observação: três círculos à esquerda declaram sobre a pré-produção que cuida do espaço e o cuidado estético da comunicação. O tatame forrava o chão da galeria, protegendo-o, para que os bebês ficassem mais à vontade em pintar com a tinta, ao mesmo tempo em que tornava o espaço mais macio, tendo em vista que grande parte da oficina ocorreria ali.

Os círculos na parte superior esquerda demarcam as pranchas com etapas da oficina, que através de imagens/ilustrações comunicavam de forma acessível a ordem dos acontecimentos. No primeiro vemos o mosaico colorido que remetia ao “quebra-cabeça gigante” que seria montado, como metáfora aos tapetes devocionais, famosos

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para se referir aos roteiros da *Commedia dell'Arte*, nos quais os atores improvisavam. A interação com o público era crucial para as escolhas da encenação, ainda que orientada pelas decisões prévias da narrativa.

em Minas Gerais. Na segunda vemos um estandarte, representando uma estrutura pronta, que seria ornamentado pelos bebês.

Ao lado direito da foto os círculos evidenciam os dedos de uma das bebês: aquela que conduz o olhar e o gesto para o objeto atrás do vidro dentro da caixa, ao mesmo tempo em que aponta para a colega ao lado. Como leitura corporal podemos entender que todo o corpo estava apontando para o objeto de seu interesse, para além do indicador esquerdo que orientava e comunicava sobre seu olhar, e o movimento era consonante para dizer o que ela queria apreciar, junto a outra bebê. Assim, o objeto de interesse também era “o outro”. Ainda que pudesse ser um movimento, dito involuntário, das duas mãos com o mesmo gesto, o movimento se direcionava ao objeto e ao *outro*: dois elementos fundamentais na educação museal que exercemos.

A Figura 2, que intitulamos “Me mostra onde você passou e o que você viveu que eu mostro o que vivi e senti”, representa esse encontro, e tantos outros, em que buscamos criar mapas prévios com as crianças, por pensarmos que essa dimensão espacial do museu tem diálogo particular com as experiências corporais delas. Por vezes, criamos os mapas com desenhos de cada educador, como parte da preparação das etapas da visita, e nesse mapa foram feitas intervenções pontuais das crianças durante a mediação.

Nessa imagem, o que vemos é a finalização e o registro da experiência individual de cada criança permeada pelas relações do grupo.

Enquanto desenham, conversam, comentam os desenhos dos colegas, dividem uma mesma caixa de giz, refazem seus desenhos, observam uns aos outros e ocupam uma sala de leitura com seus corpos deitados no chão. Então nos perguntamos: estariam as instituições museais preparadas para que o espaço fosse fruído por crianças deitadas? Com gargalhadas altas e giz de cera na mão? Estariam esses espaços dispostos a se desenhar para elas, desde a sua concepção, e deixar que elas redesenhem o que for necessário?

O *perigo* de uma criança segurando algo que rabisca em suas mãos é, entre outras coisas,

A atitude laboriosa que envolve o ato de desenhar, pintar e moldar, assim como construir objetos, não é apenas um passatempo que promove a evasão do real a partir da livre imaginação e tampouco se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. Implica em uma experiência de aprendizagem no sentido de formação. Assim, diz respeito àquilo que nos faz ser o que somos ou, nos termos de Bachelard, aquilo que então nos tornamos a partir de nossos

devaneios, do modo como imaginamos e ficcionamos para tornar inteligente a convivência, o existir junto (RICHTER, 2007, p. 5).

A Figura 3 foi repetida algumas vezes no MMGV, ora com esse mini Baobá, ora com um Baobá grande, maior que um adulto. O colorido e as texturas são as primeiras coisas a saltarem nas mãos e nos olhos e, em seguida, o formato. Uma árvore, um pouco diferente daquelas que as crianças veem por onde transitam e, também, diferente daquelas que viram no caminho da escola até chegar ao museu.

Em torno ou embaixo dela cantamos canções afro-brasileiras e falamos da sua simbologia; aos pés dela partilhamos conhecimentos.

Nessa imagem, em especial, nos chama a atenção a delicadeza do toque das crianças no objeto em consonância com a força dos seus penteados. As três meninas falam do alto de suas cabeças que de alguma maneira já conhecem aquela história.

No centro há um material para disparar a temática, e em torno, tecidos que vivem se transformando naquilo que precisamos, mostrando “as qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo que dura o toque” (RICHTER, 2007, p. 4).

Distanciarmo-nos dos eventos e olharmos para as vivências recortadas, em frames ou vídeos, e percebemos que corroboram para que a escuta se amplie, do momento presente às experiências futuras: o que as crianças querem do museu? Como esse espaço pode ser promotor de seus desejos e direitos e criador de novas experiências com elas?

A presença de crianças e bebês nesse espaço e o constante preparo da equipe educativa que as recebe são elementos nos quais consistem nosso caminhar e nossa cartografia educativa, para os quais olhamos e, assim, nos deparamos com essas perguntas. E, com elas, buscamos respostas.

## **Considerações finais: acolher as crianças é um caminho para a utopia da acessibilidade plena**

Quando reforçamos o direito das crianças e dos bebês em usufruírem de espaços de cultura e nos organizamos para tal, estamos acolhendo a diversidade. Ao adaptarmos nossa linguagem para dialogar com elas estamos abrindo as portas do museu para outras formas de comunicar, fruir, contextualizar as expressões do humano.

Quando o bebê de 3 meses vai ao museu, sua mãe também vai, seu pai, sua vó e sua madrinha. Quando a criança da educação infantil vai ao museu com a escola, a professora, a auxiliar e a coordenadora também vão.

Quando a criança pequena chega em casa e conta como foi a visita ao museu, ela leva sua família nesse passeio, através de sua percepção e narração, e não poucas vezes é a responsável por levar sua família de fato a uma visita ao MMGV, no final de semana, para conhecer aquele lugar, que disseram “é gratuito, podem voltar quando quiserem, pois, esse espaço é de vocês”.

Quando preparamos a comunicação visual, quando abaixamos a altura dos objetos e quando centralizamos o tato estamos incluindo os autistas, os usuários de cadeira de roda e os cegos.

Quando falamos através da musicalidade e imagens, estamos lembrando que existem muitas maneiras de falar que não necessariamente pelo código da palavra.

Afirmar que o museu é lugar de criança e de bebês é dizer que o museu é lugar de todos.

## Referências

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13257, de 08 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. **Diário Oficial da União: Brasília**, 09 de março de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2016/Lei/L1357.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L1357.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GOUVEA, M. C. Infância: entre a alteridade e anterioridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. **Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. 3, n. 5, 2016.

MACHADO, M. M. A criança é performer. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-137, ago. 2010a.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Infâncias no Memorial Minas Gerais Vale: a Educação Museal como direito das crianças*

DOI: 10.23899/9786589284123.126

MACHADO, M. M. Teatralidades no corpo: o espaço cênico somos nós. **Urdimento**, Florianópolis, n. 18, p. 109-116, mar. 2012.

RICHTER, S. R. S. **A experiência poética e a linguagem plástica na infância**. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Caxambu: Educação e Arte, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

# À procura pelo brincar: um estudo sobre as práticas pedagógicas de uma Instituição de Educação Infantil

Sabrina Plá Sandini\*

Jessica Tonete dos Santos\*\*

## Introdução

Tendo em vista que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, tomamos esse período como ponto de partida para o presente estudo, entendendo que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos psicológicos, físicos, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Esta etapa conta com três documentos estruturantes. O primeiro, instituído em 1998, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil - DCNEIs (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A BNCC (2018) institui e orienta a implantação de um planejamento curricular dialogando com as DCNEIs (2009) e garantindo alguns direitos de aprendizagem e os campos de experiência.

No que se refere ao brincar, as DCNEIs (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2018) apresentam-se como eixo norteador das práticas pedagógicas, que movimentam todo o processo de organização curricular, e que serão materializadas no conjunto das práticas.

---

\* Pedagoga e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata - UNLP/Argentina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do professor e Representações Sociais (POFORS-PUCPR) que integra a Cádetra da UNESCO sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed/FCC e do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Infantil (GEPEDIN). Professora colaboradora do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO/Paraná.

E-mail: [sabrinapla@unicentro.br](mailto:sabrinapla@unicentro.br)

\*\* Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Professora da Educação Básica.

E-mail: [jessisantos62@gmail.com](mailto:jessisantos62@gmail.com)

No processo de organização da Educação Infantil, o brincar deveria ser prioridade, tanto no planejamento, quanto na prática educativa, pois é essencial que a prática seja mediada pela intencionalidade, tendo como ponto de partida a própria brincadeira.

Entendendo o brincar como eixo da proposta pedagógica, ou seja, o planejamento partindo dela, a presente pesquisa terá como objetivo norteador: analisar de que forma vem sendo contemplado o brincar no planejamento do CMEI, e como isso tudo se desenvolve na prática cotidiana dos profissionais com as crianças.

Esta pesquisa refere-se a um estudo qualitativo, com coleta de dados a partir de análises e observações das práticas pedagógicas de um Centro Municipal de Educação Infantil, situado no Município de Guarapuava/PR. Foram efetuadas observações em uma turma do Infantil II, composta por 20 alunos. Sendo registradas em diário de campo, a fim de contribuir com as análises do planejamento curricular da instituição.

Dessa maneira tentaremos compreender o papel do brincar no processo de formação das crianças e o lugar que este ocupa no planejamento da Educação Infantil. Será verificado se a brincadeira está contemplada no planejamento e na prática dos professores. Apontando assim, os limites e as possibilidades acerca do brincar, e enquanto eixo norteador da proposta pedagógica.

Sabemos que, muitas vezes, os profissionais reconhecem as brincadeiras como essenciais para a criança, entretanto elas aparecem apenas com o objetivo de levar a algum aprendizado, ou ainda como preenchimento de tempo, enquanto o professor realiza outra atividade na sala. Entendemos que o brincar deveria ser o centro do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, dando a elas a oportunidade de criar, de imaginar e de interagir com outras, por meio do brincar.

Inicialmente a pesquisa terá embasamento teórico a partir dos documentos oficiais, e de referências de autores que discorrem a respeito do brincar na Educação Infantil. Como principais autores, destacamos: Wajskop (1996; 2012), Brougère (1997) e Zviezykoski e Sandini (2017); e com amparo em artigos científicos de outros autores, os quais discutem sobre a importância do brincar no planejamento e nas práticas pedagógicas, resultando na aprendizagem e no desenvolvimento da criança como um todo.

## O brincar na Educação Infantil

O brincar na Educação Infantil passou a ser valorizado enquanto prática pedagógica a partir do século XIX, no período do Romantismo, segundo Wajskop (2012, p. 25), “[...] é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas”.

Antes dessa ruptura com o pensamento romântico, “a brincadeira era considerada sem importância, em oposição à seriedade. Só era valorizada quando associada à recreação ou ao exercício pedagógico” (WAJSKOP, 1996, p. 82). Ainda dentro desse pensamento Brougère (1997, p. 90) ressalta que “antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor tendo como única utilidade a distração, o recreio [...]”. Dentro dessas abordagens, é possível perceber que o brincar se remetia a uma perda de tempo na educação infantil, sem sentido para o processo de aprendizagem.

Já com o processo de transformação desse pensamento, as brincadeiras começaram a ganhar espaço na educação infantil, sendo vistas com um novo olhar para o processo de socialização das crianças. De acordo com Wajskop (2012, p. 34) a concepção de brincadeira com base socioantropológica corresponde a “[...] essa concepção que entende a brincadeira como um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

Portanto, a criança e o brincar na educação infantil valorizados enquanto prática pedagógica é algo novo, uma vez que “[...] essa importância dada à brincadeira é relativamente recente, pois está atrelada ao olhar moderno para com a infância, à valorização da criança como ser único e com características próprias, diferentes dos adultos” (ZVIEZYKOSKI e SANDINI, 2017, p. 163).

Nesse contexto, brincar passou a ter diferentes concepções no meio educacional, Faria e Salles (2012, p. 118) destacam que “o brincar é uma das formas privilegiadas das crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social”. Para Navarro (2009, p. 2126) “É a atividade dominante na infância, e é por meio dela que as crianças começam a aprender”.

A partir dessas concepções compreendemos que o brincar se tornou um fator essencial de construção de conhecimento em diferentes aspectos, que possibilitam um processo de aprendizagem por meio da brincadeira. Para Wajskop (1996, p. 72) o sentido do brincar:

É uma forma de atividade social infantil cujas características imaginativas e sociais diversas do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, estas podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.

Percebemos que o brincar é visto como introdução significativa de aprendizagem social, de modo que possibilita às crianças diversas experiências, como: a imaginação, criatividade e descobertas que as fazem vivenciar e experimentar situações que formam parte do cotidiano. Assim, destacamos a importância do brincar para a criança, por meio da aprendizagem social, que está, portanto, relacionada à apropriação de cultura, pois a brincadeira nesse sentido permite vivenciar diferentes situações adultas, que fazem parte da realidade. Dentro dessa perspectiva, Santos e Cruz (1999, p. 7) salientam que:

Pela brincadeira, ela é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modo de assimilação e recriação da realidade. A trajetória infantil não pode ser pensada somente pela ótica da razão. Ela passa, necessariamente, pela via do brincar.

A brincadeira nesse sentido permite a inserção da criança no meio cultural do adulto. Portanto compreendemos que é pela via do brincar que as crianças se tornam produto e produtoras de cultura, quando interpretam o mundo dos adultos em suas brincadeiras com os seus pares. Esses aspectos sobre apropriação de cultura, foi o que Corsaro (2011, p. 128) definiu como reprodução interpretativa:

[...] na perspectiva de reprodução interpretativa, o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Central para essa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais. Rotinas, em vez de indivíduos são analisados. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quando do mundo adulto onde estão situadas.

Considerando o processo histórico do brincar na educação infantil, de como ela era vista antes e depois com o seu reconhecimento, como fator essencial de aprendizagem, destacamos a importância que a brincadeira tem para a apropriação de cultura para a criança. No momento em que ela vivencia múltiplas experiências, produz ao mesmo tempo novas culturas, nesse sentido concluímos que o brincar na educação infantil deve fazer parte do cotidiano, como forma de aprender.

## Documentos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil

Na Educação Infantil, as brincadeiras passaram a ser reconhecidas como instrumento pedagógico. Assim, foram detectadas três formas de brincadeira, como destaca Haddad (2015, p. 119), sendo elas: a brincadeira como lazer, a brincadeira como meio ou recurso pedagógico, e a brincadeira como um fim em si mesmo.

A brincadeira como lazer é o momento que a criança brinca livremente, sem uma intenção pedagógica, ocorrendo muitas vezes sem o acompanhamento do professor nas brincadeiras. Já a brincadeira como recurso pedagógico está associada à aprendizagem, direcionada para um fim, usando o brincar como forma de ensinar algo, sendo totalmente direcionado e dirigido, perdendo o seu valor. A brincadeira como um fim em si mesmo, está relacionada ao brincar direcionado pela criança, a qual tem a liberdade para criar, imaginar, fantasiar e escolher com quem brincar, conhecendo diversas crianças, se apropriando de cultura, tendo o professor o papel de incentivador (HADDAD, 2015).

Em decorrência do reconhecimento do brincar como processo educativo de aprendizagem das crianças e a sua constituição como produtor e reproduzidor de cultura por meio do brincar. Permitiu assim novos olhares sobre a concepção do brincar, como via de apropriação de aprendizagem.

Ao longo dos tempos o brincar foi sendo reconhecido e valorizado como instrumento de aprendizagem, assim como a própria Educação Infantil. Sendo instituído primeiramente em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que atendeu as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), determina a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1998).

O Referencial se constitui como “[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 13). No que se refere ao brincar na Educação Infantil, o referencial aponta que a brincadeira está inserida como fator essencial para o desenvolvimento da linguagem infantil. Esse documento mostra aos professores a importância da prática pedagógica como fator que deve possibilitar meios para que o brincar aconteça intencionalmente.

Já em 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação que tem por objetivo “[...] orientar as políticas públicas na área e elaboração, planejamento, execução e a

avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, p. 1). Este documento, apresenta como eixos norteadores do currículo, as interações e a brincadeira, as quais devem movimentar todo o processo de organização curricular das instituições de Educação Infantil.

Portanto, na organização da educação infantil deveria dar-se prioridade para as brincadeiras, tanto no planejar quanto no agir, ou seja, na prática educativa, pois é necessário que a prática seja permeada pela intencionalidade, tendo como ponto de partida a brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular - (BNCC) homologada em 2018, constituída como um documento normativo mais recente na área da Educação, tem como finalidade nortear os currículos e garantir o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, que cada aluno deve desenvolver em cada etapa da educação.

No que tange à Educação Infantil, esse documento nos dá caminhos para o desenvolvimento e aprendizagem integral da criança. Pois, articula os eixos estruturantes da DCNEIs (BRASIL, 2009), que são as interações e as brincadeiras, como práticas pedagógicas que vincula os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. No que se define brincar, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 36) remete:

Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Portanto, o brincar na educação infantil é visto como processo de aprendizagem, em que elenca diferentes formas de experiências, que oportuniza à criança criar e imaginar. Entendendo dessa forma, com base no RCNEI (BRASIL, 1998), nas DCNEIs (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2018), o professor é o mediador ao qual deve garantir esses aspectos, no que diz respeito ao tempo, espaço e estrutura.

Assim, todos os documentos que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, aqui apresentadas, estão instituindo o brincar como forma de assegurar a aprendizagem no campo da educação infantil. Destacando como forma essencial para o desenvolvimento da criança.

Segundo Haddad (2015), cabe às instituições de Educação Infantil compreender a importância da brincadeira para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. A

autora destaca o processo de construção da identidade da criança por meio do brincar, reconhecendo que a brincadeira e o meio social no processo de evolução global da criança, por meio das interações entre pares, caracterizam a construção de cultura. Além disso se destacam também os espaços que devem ser destinados ao momento do brincar, sendo externos ou internos. Os materiais, sendo brinquedos e mobiliários, também devem ser ofertados.

A autora também ressalta que é importante reconhecer a função dos docentes de incentivar o momento da brincadeira, para que se construa crianças brincantes (HADDAD, 2015). A partir daí percebemos que os documentos priorizam o brincar como processo de aprendizagem, mas para que se efetue na prática, as instituições de Educação Infantil devem reconhecer a importância das brincadeiras como um todo, elencando esses princípios em suas rotinas.

### **Brincar no desenvolvimento infantil**

Como podemos observar, o brincar na Educação Infantil está certamente atrelado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento e à produção de cultura, bem como, de apropriação de linguagem. Quando a criança está inserida em diferentes espaços, com diferentes pessoas em um ambiente rico de possibilidades, lhe é oportunizado novas experiências e aprendizagens. Como nos explicam Silva, Rojas e Hammes (2013, p. 15278) “[...] o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida da criança. É uma linguagem de interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo que a rodeia”. Assim, o brincar tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto é visível perceber diferentes estudos, que incorporam o brincar como fator essencial para o desenvolvimento infantil. Barros (2008, p. 83) descreve que o brincar, “[...] contribui para o processo de formação da subjetividade do indivíduo, considerando que somos formados por nossas experiências sociais pelo contato com os objetos da cultura, durante nossa história de vida”. Nesse sentido, podemos perceber as inúmeras possibilidades que o brincar oferece, contribuindo para o desenvolvimento infantil, apropriação da cultura e produção da cultura também.

Corroboram Santos e Cruz (1999, p. 113) ao evidenciar que

[...] o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento; pois na formação da personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, as interações criança/ família e criança/sociedade estão associadas aos efeitos do brincar.

Percebemos a importância do brincar para a formação das crianças, uma vez que as autoras consideram o brincar como fonte de desenvolvimento integral, no seu sentido pleno. Abrangendo assim, uma fonte rica de conhecimento, que será capaz de proporcionar a criança múltiplas experiências que contribuem para a formação de sua identidade. Por isso, concordamos com Abramowicz e Wajskop (1999, p. 59) que “[...] nas creches, a brincadeira é educação por excelência. No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com outras diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação da linguagem”.

Desse mesmo ponto de vista sobre o desenvolvimento da imaginação Wajskop (2012, p. 39) ressalta que “quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas [...] e elaborar regras de organização e convivência”. Portanto, ao brincar estão formulando vivências sociais com outras crianças, o que permite uma troca de conhecimento. Ao mesmo tempo são capazes de alterar as realidades das brincadeiras, de acordo com suas vontades de reorganização no momento do brincar.

Vigotsky (2007), considerado um dos maiores estudiosos na área da psicologia, é referência em temas relativos ao desenvolvimento humano. Aborda as influências do brincar como meio de desenvolvimento do sujeito, no que diz respeito às situações imaginárias que a criança vivencia com o brincar, relacionadas para ele às situações de regras. Sendo essas capazes de possibilitar as diversas situações de sua realidade, pois para ele “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (VIGOTSKY, 2007, p. 110). Assim, tem a criança a possibilidade de vivenciar diversas realidades que fazem parte da vida adulta, pois assim, se espelha e imita aquela situação.

No meio educacional, onde se permite criar, “a criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se transformar num adulto criativo” (SANTOS e CRUZ, p. 114). Nesse mesmo pensamento, Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177), apontam que:

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Como já foi dito, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento.

Assim, percebemos a importância do brincar para formação da criança, sendo uma forma de impulsionar a criatividade, a qual irá proporcionar o conhecimento, como destacam as autoras. Entretanto, o brincar no campo da Educação Infantil ainda precisa ser repensado em relação à importância que se tem para o desenvolvimento da criança, pois segundo Barros (2008, p. 83):

Mesmo com tantos estudos sobre a questão do brincar e das brincadeiras como instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil, essa atividade ainda é vista, em muitas instituições, especificamente as escolas, como desgaste de energia ou uma simples atividade que faz parte do período da infância, sem valor tão relevante quanto as práticas pedagógicas atuais, impulsionadas pelos modismos educacionais, engendrados no capitalismo circundante.

Além disso, muitas vezes o brincar está sendo deixado de lado, no sentido de que a importância nas instituições está sendo conduzida para o processo de alfabetização, como destacam Zviezykoski e Sandini (2017, p. 169):

Em nome de um futuro promissor, muitas intuições de Educação Infantil concentram suas ações em atividades voltadas para a aquisição da leitura e escrita, relegando ao brincar como um lugar secundarizado, geralmente como passatempo ou com fins instrucionais, para ensinar determinados conteúdo.

Deste modo o brincar perde o seu total sentido, pois, de acordo com Barros (2008, p. 45),

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o.

Por consequência, com base no que a autora explicitou, o brincar não pode ser destinado como recurso didático de antecipação escolar, no que se refere à alfabetização, no entanto não irá proporcionar o objetivo real do brincar na Educação Infantil. E assim estaremos novamente desvalorizando o brincar.

Considerando o que foi dito pelos autores, sobre o desenvolvimento do brincar para com a criança, fica claro o seu real sentido para a construção de conhecimento,

qual seja, o de que irá proporcionar diferentes vivências do mundo real. Despertando ao mesmo tempo a criatividade.

## Prática pedagógica: limites e possibilidades do brincar

O brincar como eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser priorizado como processo de ensino aprendizagem, fazendo parte do planejamento e das práticas pedagógicas, como destaca Haddad (2015, p. 78)

Por exemplo, uma grande riqueza de possibilidades de aprendizagem das crianças e da compreensão delas pelos professores está posta na brincadeira da criança [...]. As aprendizagens, experiências e vivências das crianças no cotidiano institucional devem ser reconhecidos e refletidas pela equipe pedagógica das instituições de EI e previstas em seus planejamentos.

Compreendemos desta forma que as experiências e vivências adquiridas pelas crianças durante as brincadeiras precisam ser reconhecidas e refletidas nos planejamentos. Nos ajuda a pensar sobre essa questão Leal (2017, p. 21) ao afirmar que:

O planejamento de atividades lúdicas e o acompanhamento do brincar cabem ao educador, para que toda criança consiga se desenvolver, objetivo este que tem inicialmente a educação infantil, durante a qual o brincar deve ser parte integrante do planejamento pedagógico, para poder proporcionar o crescimento da criança no ambiente escolar.

Desse modo, é necessário que o profissional da educação organize as suas práticas pedagógicas, favorecendo e oportunizando o brincar no processo de ensino aprendizagem, no sentido de ter um planejamento voltado para as atividades lúdicas. O brincar e a brincadeira devem estar presentes no planejamento de forma explícita e em vários momentos da rotina na Educação Infantil.

Para que as práticas voltadas para o brincar aconteçam de forma plena “Isso implica tempo e espaço destinados para o brincar, bem como, a elaboração de um programa e planejamento que contemplem o brincar” (ZVIEZYKOSKI e SANDINI, 2017, p. 170).

Nessa perspectiva, Leal (2017, p. 22) acrescenta que:

Portanto, é papel do professor de educação infantil estruturar, intervir, favorecer o brincar da criança na escola. A brincadeira é uma ação educativa

para a infância, e o professor precisa se conscientizar e passar a propiciar a brincadeira todos os dias, em formatos diversificados, podendo ser aplicada de forma livre ou dirigida.

Logo, segundo a autora, o professor deve ter a noção da importância da brincadeira no campo educacional das crianças, uma vez que deve oportunizar o brincar de diferentes formas.

Dentro dessa mesma fala, sobre a brincadeira, no sentido de que ela pode ser instituída na prática como livres ou dirigidas, Faria e Salles (2012, p. 124) destacam que “Em outras situações, vemos professores (as) deixar as crianças ‘livres’ para brincar, apenas como forma de ocupar o seu tempo na IEI, ou mesmo para os adultos poderem conversar, arrumar, organizar os materiais”.

Contudo, percebemos que o brincar não pode ser destinado livremente, sem uma intencionalidade, ou seja, sem um planejamento. O professor deve ser o mediador durante esse processo, como nos explica Navarro (2009, p. 2129):

As formas de mediação da professora são decisivas para garantir que as crianças realmente brinquem na escola, interajam com seus colegas, imaginem, criem regras, utilizem brinquedos diferentes, formas diferentes, em ambientes que estimulem a imaginação.

Para Kishimoto (2010) se faz necessário que o professor crie vínculos, no momento do brincar, ao qual deve participar sempre, fazendo assim, mediações. Assim a autora instituiu três passos para acompanhar o processo do brincar:

1. *Observar*: olhar sua criança para ver o que ela já sabe fazer e quais são suas atividades favoritas;
2. *Acompanhar*: juntar-se ao brincar da criança; você pode aumentar a complexidade do brincar, mas deixar a criança controlar e determinar a direção do brincar;
3. *Ser criativo*: redescobrir a criança dentro de si e experimentar novas formas de brincar com o brinquedo; usar o brinquedo como suporte para descobrir muitas maneiras de brincar com as crianças (KISHIMOTO, 2010, p. 17, grifos do autor).

O professor tem o compromisso de acompanhar o processo da brincadeira, com um olhar diferenciado, pois segundo Kishimoto (2010, p. 16) “é pela observação

diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico”. Nesse sentido compreende-se que uma prática pedagógica, para se tornar eficiente, precisa estar comprometida com a importância de se observar o brincar das crianças.

Além disso o brincar deve estar planejado, de forma que sejam priorizados e reconhecidos como forma de aprendizagem, proporcionado à criança “momentos de brincadeira tanto no espaço interno quanto externo com muitas possibilidades de experiências e tipos de agrupamentos além da organização de áreas especialmente propícias para essa ação [...]” (HADDAD, 2015, p. 165). Nessa mesma visão a autora defende as ações iniciadas pelas crianças, que devem ser organizadas em rotinas e ao mesmo tempo serem planejadas. Essa ação determina que a criança seja o centro do processo, que define “[..] com o que, com quem brincar e por quanto tempo se engajar em alguma ação de seu interesse, no limite estipulado para aquele segmento de tempo” (HADDAD, 2015, p. 164).

Para que a prática pedagógica do professor na Educação Infantil consiga perceber o brincar com outros olhos, se faz pertinente entender a importância da elaboração do planejamento educativo, pois segundo Ostetto (2012, p. 177) planejar se torna um processo reflexivo para o educador:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais que um papel preenchido, é uma atitude que envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Pode-se perceber que planejar é uma forma flexível, no sentido que o professor pode reconstruir seu planejamento conforme as necessidades identificadas naquele determinado contexto. Dessa forma, para a autora o planejamento se torna um fator essencial de orientação para o trabalho docente, portanto deve estar vinculado com a intencionalidade:

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2012, p. 177).

Entendemos que o planejamento deve ter como ponto principal, a intencionalidade, só assim terá um sentido para a prática pedagógica. Além disso, como a autora destacou, é necessário que seja efetuada essa intenção, para que possa obter um planejamento eficiente, que não fique somente na imaginação.

Na educação infantil “planejar é decidir o que se quer para e com as crianças; é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e redefinindo os rumos” (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p. 19). Compreendemos que elaborar um planejamento é enxergar as diversas possibilidades de se trabalhar com as crianças, de se ter uma intenção, ou seja, construir objetivos que se pretendem alcançar conforme as necessidades apresentadas.

## **Esconde-esconde: à procura do brincar na Educação Infantil**

Nessa seção serão apresentados os caminhos metodológicos da presente pesquisa. Analisaremos no primeiro momento o planejamento curricular de uma instituição de educação infantil pertencente ao Município de Guarapuava/PR, mostrando as suas características e como está organizado, a fim de analisar como vem sendo contemplado o brincar no planejamento. Também iremos apresentar a instituição, em relação a sua estrutura e espaços destinados para as brincadeiras, observando como se desenvolvem as práticas pedagógicas em uma turma do Infantil II.

### **Planejamento X Prática pedagógica**

A presente pesquisa contempla um estudo qualitativo, o qual podemos dizer, é um método de investigação que se centraliza no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, por exemplo.

De acordo com Flick (2009, p. 20) “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida” (p. 20). Esse tipo de pesquisa permite uma maior reflexão e interpretação ao pesquisador, proporcionando diversos métodos e abordagens, como observações, entrevistas, análises de documentos, pesquisa de campo etc.

Entre os diversos métodos disponíveis, faremos uso da pesquisa de campo, por meio de observações e análises, registradas em diário de pesquisa. Pois, segundo Fick (2009, p. 25),

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações e sentimentos etc, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Nesse sentido, as reflexões e interpretações se tornam imprescindíveis para que possamos analisar e observar como se desenvolve o trabalho pedagógico em uma instituição de educação infantil. Principalmente como vem sendo realizado o brincar como prática pedagógica.

Entendendo que as reflexões são relevantes, principalmente por estarmos em processo de formação para docentes e para aqueles que já são profissionais formados e atuam na área da Educação. Torna-se essencial conhecermos realidades diferentes de Centros Municipais de Educação Infantil.

Procurando dar conta da intencionalidade da pesquisa, foi realizada primeiramente a análise do planejamento de um CMEI, pertencente ao Município de Guarapuava/PR. Observando como vem sendo contemplado o brincar como prática pedagógica.

Após a análise do planejamento foram realizadas observações diárias, estas foram registradas em diário de campo, a fim de contribuir com as análises sobre as práticas dos professores. O período das observações e análises ocorreram entre os meses de junho e agosto de 2018.

Esse Centro de Educação Infantil atende crianças em períodos parciais, sendo manhã e tarde, com média em 200 crianças atendidas no total. A faixa etária atendida compreende crianças a partir dos dois anos completos até cinco anos, que vai do Infantil II até o Infantil V. As crianças atendidas por nível variam entre 20 a 22 alunos.

A instituição também conta com um planejamento curricular, referente ao ano de 2011, sendo construído e reformulado pela equipe pedagógica. O planejamento me foi disponibilizado para o período das análises.

Para entendermos melhor o planejamento curricular das instituições, importa dizer que este se caracteriza por um projeto curricular de todo o Centro. Na qual os CMEIs criam as suas propostas de conteúdo, de objetivos, e metodologias, ou seja, as formas de se ensinar e avaliar cada nível de ensino (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). Esse plano curricular é construído com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ou a princípio com a Base Nacional Comum Curricular, que é o documento mais recente, homologado em 2018. Ambos encaminham orientações,

sobre o que planejar, quais conhecimentos devem ser propostos, as formas de avaliação.

Cabe às instituições criarem os seus planejamentos, de forma que contemplem os eixos propostos pelas Diretrizes Curriculares. Segundo as DCNEI: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 26).

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999) o projeto curricular deve atender quatro elementos essenciais no currículo, que são: “O que ensinar; quando ensinar, como ensinar, o que, quando e como avaliar”. Assim cada instituição deve elaborar o seu projeto, pensando nesses princípios. Além disso:

O Projeto Curricular de Centro é uma ferramenta para analisar a prática. Nas reuniões de equipe, valorizam-se os conteúdos que são trabalhados, discutem-se, apresentam-se novas informações ou teorias sobre a aprendizagem e ensino, replanejam-se determinados aspectos da prática. Tudo isso ajuda a revisar e a melhorar a qualidade da prática educativa (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 255).

Compreendemos que o projeto curricular é muito mais que determinar elementos de propostas. Pois tem o viés de repensar as práticas pedagógicas dos professores, que por sua vez ajudam os profissionais a refletirem a qualidade de suas práticas, a fim de buscar novos caminhos para melhorarem cada vez mais.

Portanto é visível a relevância do planejamento proposto pelas instituições em relação a prática pedagógica, ambos estão interligados para se elaborar um planejamento voltado para a preocupação da qualidade de ensino a ser transmitido para as crianças.

Em relação ao projeto curricular da instituição investigada, este é um planejamento que contém os objetivos, conteúdos por eixos de trabalho, metodologia e avaliação, para cada nível de ensino. Os conteúdos por eixos são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, formação pessoal e social. Os conteúdos por eixos são específicos para cada nível de ensino. O projeto curricular, também conta com os conteúdos específicos divididos por nível, e por bimestre, sendo eles: cores, formas geométricas, contagem de número e datas comemorativas.

Com relação aos conteúdos por eixos, sua metodologia é voltada para atividades lúdicas por meio de brincadeira e jogos. Podemos perceber que em todos

os conteúdos está presente esse tipo de metodologia. Ou seja, o projeto curricular dessa instituição está contemplando a brincadeira, como eixo norteador, conforme proposto pelas DCNEIs (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2018).

Além disso, a instituição conta com um cronograma semanal de horários e dias para as programações, construído pela equipe pedagógica, como: parque, sala de filme, empréstimo de livros e aulas de recreações.

Para o parque são destinados 30 minutos para cada turma, todos os dias. Em relação a sala de filme é programado um dia da semana, o mesmo acontece com o empréstimo dos livros. Já as aulas recreativas são definidas em horários que as professoras regentes estão em hora atividade, sendo destinadas as professoras volantes para a execução desses momentos.

O planejamento curricular dessa instituição teve a sua última reformulação em 2011. Nesse sentido, torna-se relevante destacarmos que mesmo sendo referente a 2011, tendo em vista que estamos em 2021, o planejamento apresentado segue os princípios, concepções e avaliações contidas nessa última reformulação. Além disso, contempla os eixos norteadores, que são as interações e a brincadeira em suas metodologias, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

### **À busca pelo brincar nas práticas pedagógicas da instituição**

Em relação ao Planejamento Curricular Institucional, apresentado e analisado, destacaram-se as orientações que deveriam ser seguidas pelos professores em seus planos de ensino, e concretizados nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Os professores têm a liberdade de construir seus planos de ensino, conforme as suas necessidades, desde que sigam as orientações estabelecidas no planejamento curricular da instituição. Portanto, temos o objetivo de apresentar as reflexões sobre as análises das observações das práticas dos professores, no decorrer do seu trabalho pedagógico.

Estas observações foram realizadas em uma turma do Infantil II, com crianças entre 2 a 3 anos de idade, totalizando 20 alunos, não contendo alunos inclusos. A turma conta com uma professora regente e uma estagiária.

Além disso, é pertinente falarmos sobre a estrutura da sala observada, sobre os brinquedos, como é organizada, entre outros detalhes. A sala é considerada pequena,

com pouca ventilação e iluminação, contendo janelas basculantes, um ventilador, quadro negro, tapete, mesas e cadeirinhas para as crianças realizarem as atividades.

Em relação aos espaços destinados para as brincadeiras, estão organizados em cantinhos de leitura, casinha e estantes com carrinhos, bonecas, bolsas, ursos, e jogos de encaixe.

No entanto, durante o processo de observação, foi possível perceber uma preocupação com as atividades desenvolvidas durante cada dia, sendo sempre uma atividade xerocada. Essa atividade é a principal, tendo o intuito de promover a aprendizagem das crianças por meio dela, sendo planejada conforme os temas trabalhados no decorrer de cada semana como por exemplo as datas comemorativas, cores e formas geométricas.

Segundo Ostetto (2012, p. 185-186), no planejamento baseado por temas:

[...] pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido. Nesta direção, além da preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são limitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos.

Com base na autora, percebemos que a prática pedagógica, sobre um planejamento voltado por temas, pode ser significativa, desde que estes sejam trabalhados de forma que contemplem os interesses e as necessidades de aprendizagem das crianças. No entanto, não conseguimos observar esse olhar do professor em relação aos interesses e necessidades dos alunos.

A autora também discorre sobre algumas implicações pedagógicas a respeito do planejamento baseado em datas comemorativas:

[...] essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado (OSTETTO, 2012, p. 182).

Percebemos a forte influência das datas comemorativas, presentes nas atividades aplicadas diariamente, como sendo a única atividade pedagógica, a qual de

certa forma, acaba não promovendo um aprendizado significativo e cultural, como destacou Ostetto.

Verificamos no momento em que as atividades principais serão desenvolvidas, que as crianças são separadas: algumas vão brincar na casinha ou no tapete com os jogos, ou são separadas nas mesinhas para desenhar ou brincar com massinha de modelar. Todos os dias é feita dessa forma a organização.

É possível observar que há muitos momentos para as crianças brincarem, durante a realização das atividades e depois de fazê-las. Porém, são destinadas para as brincadeiras “livres”, não sendo observada uma mediação por parte dos professores nesse momento, os quais ficam observando as crianças brincando, e só interferindo quando acontecem brigas ou se machucam. Nesses determinados momentos, os profissionais acabam aproveitando para arrumar o livro de chamada, agendas e até mesmo para produzir outras atividades, que não são daquele dia especificamente.

Nesse sentido Faria e Salles (2012, p. 124) ressaltam que:

Tanto uma quanto a outra dessas formas de propiciar o brincar na instituição evidenciam o desconhecimento sobre o sentido do brincar e sobre a importância de uma ação intencional do (a) professor (a) no desenvolvimento de atividades como essa de linguagem e com o brincar como objeto de conhecimento.

Com base nas autoras, identificamos essa falta de ação intencional por parte dos professores, sobre o momento das brincadeiras das crianças. Não tendo um olhar significativo sobre o brincar como processo de aprendizagem, evidenciamos, portanto, a ausência de conhecimento sobre o sentido do brincar.

## Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar como vem sendo contemplado o brincar no planejamento de um Centro Municipal de Educação Infantil, e como isso se desenvolve na prática pedagógica dos profissionais com os pequenos. Além de compreender a sua principal contribuição para o processo de formação das crianças, bem como o lugar que ele ocupa no planejamento da Educação Infantil.

O brincar na educação infantil torna-se essencial para o processo de desenvolvimento das crianças, o qual deve ser reconhecido e valorizado como instrumento de aprendizagem. A brincadeira é o principal meio de aprendizagem,

onde as crianças tornam-se produtos e produtoras de cultura, quando deparadas com diversas experiências, por meio de interpretações e interações com outras pessoas e outros ambientes. As descobertas fazem com que as crianças vivenciem e experimentem novas situações do cotidiano, produzindo a partir daí novas culturas, com as quais aprendem e constroem a sua identidade.

No entanto, para que isso aconteça é necessário que se construa um planejamento que inclua o brincar como forma de aprendizagem. E mais que isso, deve estar refletido na prática pedagógica do professor.

Na Educação Infantil, o planejar permite refletir e definir as diferentes possibilidades de se trabalhar com as crianças, conforme as necessidades de cada uma, desde que sigam as orientações dos planejamentos curriculares institucionais.

Com esta pesquisa, foi possível observar que a instituição investigada possui um planejamento curricular que contempla o brincar de forma metodológica, reconhecendo a brincadeira como fonte de aprendizagem. Porém, nas práticas pedagógicas, observamos que o brincar acontece de forma livre, sem uma ação intencional, que ateste no professor a compreensão do papel significativo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Frente aos resultados da investigação, reconhecemos que ainda falta a organização de um plano de ensino, o qual explore o brincar como aprendizagem em suas práticas pedagógicas. Para isso é necessário algo que permita às crianças experiências e vivências diversas, por meio de metodologias que incluam o aprender a partir das brincadeiras. Sendo estas organizadas nas rotinas, momentos que proporcionem esse brincar em espaços internos e externos, permitindo que as crianças brinquem e explorem o ambiente, relacionando-se com outras crianças, para então apropriar-se de cultura. Nesse momento, o professor deve ter um papel de incentivador.

Por fim, destacamos que essa pesquisa nos possibilitou reconhecer a realidade de um Centro Municipal de Educação Infantil, tendo o contato com o planejamento curricular e as práticas pedagógicas com as crianças no dia a dia. Permitindo que observássemos como vem sendo contemplado o brincar. Entretanto, de acordo com os resultados, precisamos que as investigações sejam contínuas nessa área, pois não podemos deixar que o brincar seja visto novamente como momentos recreativos ou de distrações. Precisamos lutar pela sua valorização como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento.

## Referências

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2008. 193 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras. Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97531/barros\\_fcom\\_me\\_assis.pdf;jsessionid=6AB9030D7F6D679277D35202CB3FE112?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97531/barros_fcom_me_assis.pdf;jsessionid=6AB9030D7F6D679277D35202CB3FE112?sequence=1)> Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HADDAD, L. Uma visão ampliada de currículo. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015. p. 78-200. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, **Anais...** Belo Horizonte, p. 1-20, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LEAL, P. M. de F. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2017.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*À procura pelo brincar: um estudo sobre as práticas pedagógicas de uma Instituição de Educação Infantil*

DOI: 10.23899/9786589284123.143

NAVARRO, M. S. O brincar na educação infantil. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9, **Anais...** Curitiba: CNPq, 2009. p. 2124-2137. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693\\_1263.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Humanidades**, Fortaleza, v. 2, n. 23, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D R. M. da. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, N. L. C. da; ROJAS, J. S.; HAMMES, C. C. Algumas reflexões sobre as linguagens do brincar na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, **Anais...** Curitiba, 2013. p. 15275-15289. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/14056\\_6823.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/14056_6823.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed, São Paulo: Cortez, 2012.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil**: implicações para a prática institucional. 1996. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Metodologia de Ensino e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Gisela\\_Wajskop/publication/281841804\\_A\\_representacao\\_do\\_brincar\\_entre\\_professores\\_da\\_educacao\\_infantil\\_Implicacoes\\_para\\_a\\_pratica\\_pedagogica/links/55fac87c08aeafc8ac408799/A-representacao-do-brincar-entre-professores-da-educacao-infantil-Implicacoes-para-a-pratica-pedagogica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gisela_Wajskop/publication/281841804_A_representacao_do_brincar_entre_professores_da_educacao_infantil_Implicacoes_para_a_pratica_pedagogica/links/55fac87c08aeafc8ac408799/A-representacao-do-brincar-entre-professores-da-educacao-infantil-Implicacoes-para-a-pratica-pedagogica.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ZVIEZYKOSKI, M.; SANDINI, S. P. O brincar como eixo norteador do trabalho na educação infantil. In: LIRA, A. C. M; DREWINSKI, J. M. de A. (Orgs.). **Infância e educação infantil**: políticas e práticas. Guarapuava: UNICENTRO, 2017. p. 163-171.

## Juventudes e Escolarização

# O amor mundi expresso pelos jovens no movimento de ocupação de escolas públicas em São Paulo, Brasil: uma leitura crítica a partir de Hannah Arendt

Angélica de Luca\*

María Elena Infante-Malachias\*\*

Neste texto apresentamos uma reflexão acerca da dimensão do movimento estudantil secundarista de ocupação de escolas públicas do Estado de São Paulo entre os anos 2015 e 2016, à luz das concepções de Hannah Arendt, sobretudo aquelas expressas no ensaio *A crise na educação*, publicado em 1957 e presente na obra *Entre o Passado e o Futuro* (1961). O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes nos permitiu elaborar as seguintes questões, que nortearam esta investigação: Como interpretar a atitude de jovens que, por tal gesto, assumem a responsabilidade pelo mundo humano ao mesmo passo que aparentemente os adultos se eximem? Qual é a compreensão de mundo desses jovens e como concebem o ser humano em face disto? Dessa forma o nosso objetivo foi investigar de que forma a participação política em um movimento de ocupação de escolas pode ressignificar a compreensão sobre a condição humana e, elaborar aproximações e distanciamentos entre as reflexões dos estudantes e os conceitos *amor mundi* e mundo comum de Hannah Arendt (ARENDR, 1958; 1961).

Para obter os dados que constituem o *corpus* empírico desta investigação selecionamos depoimentos de estudantes encontrados no livro *Escolas de Luta* (2016), de Campos, Medeiros e Ribeiro, e depoimentos do documentário *Escolas em Luta* (2007), dirigido por Eduardo Consoni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli. A

---

\* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora de ciências da natureza na educação básica na rede municipal da cidade de São Paulo, atuando na educação de básica desde 2013; e, participa, desde 2018, do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia do Conhecer (GPEnCiBiC).

E-mail: angelica.luca@usp.br

\*\* Professora Doutora da Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo. Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia do Conhecer (GPEnCiBiC), onde participam estudantes de mestrado, doutorado, graduação e pesquisadores colaboradores.

E-mail: marilen@usp.br

perspectiva deste trabalho é de um estudo educacional, no entanto, compreende-se a relevância da contribuição de Hannah Arendt que, mesmo em poucos escritos, se dedicou ao tema, realizando uma análise profunda sobre os aspectos da modernidade, a qual pode elucidar questões significativas no campo educacional ao distinguir a crise que se instaura na educação como não sendo a ela restrita, todavia uma condição imposta pela própria crise do mundo moderno. Dessa forma, a análise se refere a estudantes secundaristas que se mobilizaram em defesa de direitos, compreendendo que este grupo compartilha a condição de, nos termos de Arendt, recém-chegados ao mundo. Embora a discussão não contemple as discussões sociológicas contemporâneas acerca do tema da juventude, trazemos uma contribuição para a análise deste movimento recente na história do país que revela aspectos singulares da educação que se realiza nas escolas públicas na atualidade, bem como a condição dos jovens estudantes que, por elas, são formados.

## O contexto das ocupações: os jovens querem a escola

Ao final do ano de 2015, mais de 200 escolas públicas estaduais de São Paulo foram ocupadas por jovens estudantes que chamaram atenção da sociedade para a defesa da educação de qualidade, pública e gratuita. Tal iniciativa se deu a partir da imposição de um plano de reorganização escolar do governo estadual que propunha fechar 94 escolas e centenas de turmas, implicando em superlotação de salas e estudantes realocados, muitas vezes, para escolas mais distantes de sua residência (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). A profundidade, a organização e a tática do movimento de ocupação de escolas públicas chamaram a atenção da sociedade. Os jovens que se engajaram nesta disputa obtiveram como resultado a suspensão do plano e, sobretudo, revitalizaram o debate sobre a educação pública entre aqueles que se surpreenderam diante do protagonismo, consciência crítica e participação política da juventude das periferias do estado, onde as meninas se destacaram ao exercer uma importante liderança no movimento.

As primeiras manifestações estudantis contrárias à “reorganização” foram feitas por meio das redes sociais, essas seriam imprescindíveis para compor a teia que serviu de sustentação ao movimento secundarista contra a medida governamental. As declarações públicas dos jovens nas suas redes sociais registram as emoções, bem como seus raciocínios e conclusões sobre como aquele plano de reorganização não poderia significar uma verdadeira iniciativa de melhoria da qualidade da educação pública (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A secretaria estadual tratou a revolta dos estudantes como decorrente da incompreensão da proposta e atribuiu certo apelo emocional dos alunos, tal gesto em relação aos jovens acabou por minar as tentativas de diálogo, transformando as reuniões nas diretorias de ensino em sequências de repetição daquilo que já havia sido informado desde a primeira declaração pública do secretário, sem que a presença dos representantes das escolas fosse considerada para além da posição de ouvintes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Dessa forma, passam os estudantes a ocupar as ruas das suas cidades com manifestações de protesto contando eventualmente com a participação de pais e professores. As manifestações de rua ocorreram em, ao menos, 60 municípios, centenas delas se espalharam pela capital, região metropolitana e interior, e se estenderam por seis semanas e, em um dos atos centralizados na capital, a repressão policial com uso desproporcional de violência pode ter contribuído para o esvaziamento das manifestações da semana seguinte e aberto espaço para que as manifestações de ruas fossem lideradas por entidades estudantis e partidos políticos com suas bandeiras já consolidadas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Diante da ineficácia das táticas adotadas pelo movimento até então, surge entre os estudantes um material decisivo para os rumos da luta, o manual, *Como ocupar um colégio?* que foi traduzido pelo coletivo *O Mal Educado*. O documento é uma construção dos estudantes argentinos (Frente de Estudiantes Libertários) sobre sua experiência inspirada na luta dos estudantes secundaristas chilenos no movimento que ficou conhecido como “Revolta dos Pinguins” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), movimento esse que, apesar de ter ocorrido nove anos antes, permanece como exemplo para outros estudantes se engajarem na reivindicação do direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade (REIS e KAUFFMAN, 2017).

A cartilha que já havia sido publicada digitalmente desde 2013 na página do coletivo *O Mal Educado*, foi distribuída em versão impressa nas manifestações, contribuindo com a proposição de uma nova tática apontada como último recurso, dado o esgotamento das tentativas de diálogo que reivindicavam através das manifestações de rua. Encorajados pelo material que explicita os fundamentos básicos que deveriam ser seguidos para a organização das ocupações das escolas e tendo a democracia direta como preceito básico a ser respeitado, os estudantes começaram a organizar as ocupações em suas escolas de maneira independente (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

As ocupações se iniciaram na capital, alastrando-se posteriormente por todo o estado, como afirmam Januário et al. (2016), e cada grupo de estudantes que decidiu ocupar sua escola o fez à sua maneira após os primeiros exemplos terem sido inspirados pelo conteúdo da cartilha. Além disso, apesar das frequentes tentativas de intervenção nas ocupações por parte de partidos políticos e movimentos sociais, observou-se que os estudantes preservaram a autonomia do movimento como um todo (REIS e KAUFFMAN, 2017).

Os estudantes demonstraram que o profundo engajamento, a própria experiência de vida, a capacidade de julgamento, o pensamento e o diálogo puderam guiá-los aos caminhos de luta por justiça. O trecho abaixo foi retirado da página de divulgação nas redes sociais de uma escola ocupada no município de Guarulhos; o texto nos ajuda a entender um pouco do peso da responsabilidade que os secundaristas assumiram ao iniciar esse movimento:

[EE JOSÉ STORÓPOLI – FACEBOOK – 30/11/2015] A ocupação pelos alunos não é uma invasão, não é baderna ou muito menos colônia de férias. É uma forma de manifestação [...]. Muitos pais não estão cientes. E é esse o motivo deste texto, muitos pais por terem apenas a visão que a Globo mostra, por isso, nós alunos, filhos temos que ser o canal de informação deles [...]. Àquelas pessoas que julgam sem saber o real motivo, vejam como está ocorrendo, e que não estamos ali pra brincadeira. Estamos sofrendo uma opressão muito grande [...], estão fazendo de tudo para desocuparmos as escolas [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 194).

Por certo, diante das mazelas de uma estrutura social, baseada na exploração do outro, falar sobre a escola como ambiente em que nos protegemos da degradação das relações humanas pode parecer ingênuo, posto que, como parte da sociedade, a escola tende a acolher as diferenças perpetradas nas designações de papéis sociais que existem fora dela (MESZÁROS, 2008). No entanto, as ideias de Arendt sobre educação nos inspiram a afirmar a igualdade entre humanos no espaço público escolar como princípio, sendo essa uma compreensão capaz de suspender, por exemplo, qualquer condição de degradação em que possam viver crianças e adolescentes da periferia de uma metrópole. E, nesse encontro, nesse espaço e nesse tempo em suspensão, poder entregar-lhes sua herança tão sua quanto de qualquer outro ser humano: o mundo comum, que construímos juntos enquanto comunidade humana. O mundo que já existe antes de nosso nascimento e com o qual, para sua construção, temos a oportunidade de contribuir, quando nascemos. Nessa ação, ao conservarmos o mundo, também nos responsabilizamos pela existência dos mais

jovens que, na sua singularidade, já são o próprio novo no mundo velho e inventam seu modo de sê-lo (ARENDDT, 2011).

No ensaio *A Crise na Educação*, Arendt afirma que a mesma é consequência da própria crise do mundo moderno que acomete todas as esferas da vida social, ainda que possamos nos sentir tentados a julgar que nossa dificuldade no processo educacional se trata de um problema pontual e restrito a fronteiras nacionais ou históricas (ARENDDT, 2011). Esta crise nasce sob o signo do desejo de ruptura com o passado, desejo que nos impõe o rompimento com a tradição como princípio norteador para o presente, sendo assim, o novo configura a própria tendência no moderno e as nossas atitudes são pautadas no futuro (ARENDDT, 2011).

Segundo Hannah Arendt, a educação é, por essência, algo que se relaciona intrinsecamente ao passado, de modo que nada há a se ensinar que não pertença ao passado. Também a própria autoridade é interposta entre educador e educando pelo fato de o educador ser um representante do passado, carregando consigo a tradição de um mundo comum. Como explica Aquino (2007), a autoridade em Arendt está relacionada a uma dimensão ético-política, na qual a responsabilidade pelo mundo como herança cultural implica em “[...] fomentar entre os alunos uma sólida efervescência, que se transmutaria, mais tarde, na espinha dorsal de um certo espírito público” (AQUINO, 2007, p. 84). No entanto, isso não deve ser tomado como uma redução da potência da criança e do adolescente, nem orientar uma prática que os cerce e silencie, mas que, ao contrário, ofereça condições seguras para que possam falar e serem escutados do lugar que ocupam no mundo.

Como não há outra forma de educar que não seja fundamentada na tradição e autoridade, a Era Moderna, ao romper com esses elementos, impõe à educação sua crise. Sendo ainda a crise uma oportunidade de revisitarmos os lugares de origem de nossos pensamentos, o momento favorece a reavaliação de nossos critérios e parâmetros na educação, pois esses já não respondem nossas novas questões e não dão conta dos desafios que estão postos na atualidade. Segundo Arendt, a tarefa educacional decorre de um amor ao mundo e às crianças, esse amor que ela nomeia como *amor mundi*, não se pode ensinar, mas pode ser revelado no modo como o educador se relaciona com o mundo (ALMEIDA, 2011). O *amor mundi*, segundo Almeida (2011), é uma decisão, uma atitude em face do mundo em que se insere, pode se relacionar com a gratidão pelo que recebemos dos antepassados e com a intenção de agregar algo nosso ao mundo. Essas duas expressões do *amor mundi* estão presentes na educação de uma maneira muito marcante. Assim, a autora nos encoraja a estender sua análise acerca dos desafios pedagógicos de seu contexto ao nosso, de

modo que nos deparamos com a atualidade de seus pensamentos. Ainda que separados por décadas do cenário atual, seu pensamento provoca novas reflexões quando o confrontamos com os desafios da escola no mundo contemporâneo.

## A natalidade e o *amor mundi*: e quando os recém-chegados se responsabilizam pelo mundo?

Para Arendt, a natalidade impõe-nos a educação como responsabilidade. No educar que se realiza no espaço público da instituição escolar os professores são os responsáveis por inserir crianças e jovens, os recém-chegados, em um mundo que se constitui como herança de artefatos, ideias, relações, linguagens, crenças. Esse mundo é o que temos em comum (ALMEIDA, 2011). É tudo aquilo que nos interpõe em nossas relações humanas no tempo, vai além do planeta compreendido simplesmente como espaço e fonte de recurso para a vida em sua organicidade, mas é propriamente o modo como o ser humano se relaciona nele e com ele, todo o construto das mãos humanas, é o mundo das coisas que ao passo que separam também relacionam os humanos entre si “como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor” (ARENDDT, 2010, p. 64). No excerto a seguir, a ponte constitui o elo, o meio para o encontro desses jovens:

[COMANDO DAS ESCOLAS OCUPADAS – ENTREVISTA – 17/01/16] a gente se encontrou embaixo da Ponte Santo Dias né? Ai eu não sei quem... um professor acho, pegou o megafone e falou: “a gente tá embaixo da Ponte Santo Dias que foi símbolo aqui da resistência aqui da Zona Sul” Aí a gente ficou todo emocionado lá. [...] Nossa, foi muito bonito. Foi muito bonito também porque a ponte ela faz aquele eco né? Aí, quando a gente entrou embaixo do túnel, parece que tinha mil pessoas falando assim. Foi... foi muito legal. A gente se encontrou, ficou pulando lá, se abraçando... (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 250-251).

A natalidade é para Arendt (2010; 2011) a essência da educação, e não somente refere-se à condição biológica que nos faz estar sempre diante de novos humanos que chegam ao mundo como estrangeiros e escancaram diante de nós a capacidade que temos de iniciar, mas também diz respeito à propriedade da ação de significar um segundo nascimento para os seres humanos, posto que, quando agem aparecem para o mundo de um modo novo, renovando-se a si e ao mundo.

A ação política é um risco que torna possível, nas palavras de Ortega (2001, p. 235), “sacudir as imagens e metáforas tradicionais, experimentar e criar novas formas

de vida”. O autor também afirma que, para se realizar a noção arendtiana de natalidade, exige-se um afastamento da esfera de segurança para nos confrontarmos com o novo. Na aceitação dos novos na convivência é que se encontra o desafio do outro que nos é estranho, desconhecido, somente assim, abrindo espaço sem medo e desconfiança é que se pode “sacudir formas fixas de sociabilidade, de viver no presente e de redescrever nossa subjetividade, de recriar o *amor mundi*” (ORTEGA, 2001, p. 235).

[...] Os próprios estudantes foram na rua e falaram assim: [...] vamos fazer nosso próprio movimento. Quando começaram a distribuir os (manuais) do Chile de como ocupar escola, acho que ninguém sabia aonde daria. Onde é que ia parar tudo isso. [...] A gente só fez, sabe? Só aconteceu. [...] Acabou sendo algo de “a gente vai”, “a gente vai ficar”, “a gente vai estar lá” e “a gente vai fazer” [...] A gente vai lutar pela nossa escola. E ninguém vai fechar ela porque ela é nossa (ESCOLAS EM LUTA, 2007, 25min50s).

Segundo Arendt, aparecer é também nascer para o mundo e ocorre na ação impreterivelmente acompanhada do discurso – sem o qual ela perde seu caráter revelador – por meio deste, as “identidades pessoais únicas dos sujeitos são expostas, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (ARENDR, 2010, p. 224). E, no estar juntos pela escolha de assim estar, é que tornamos as qualidades da ação e do discurso evidentes, e é nessa convivência que nascemos como um alguém, que será definido pelos seus feitos e palavras, e que, no entanto, será incapaz de enxergar a si próprio, sem contar com os sentidos daqueles que o percebem e descrevem (ARENDR, 2010).

Desta forma, o *amor mundi* é uma decisão em face da natalidade, na qual o desejo de que o mundo perdure mobiliza uma postura ética e política de responsabilidade diante do próprio mundo como uma herança que deve ser conservada e transmitida a cada geração. É nesse sentido que Arendt apresenta o conceito de natalidade como essência da educação. A responsabilidade por acolher os recém-chegados deve ser assumida por aqueles que se comprometem com a educação, da mesma forma como devem se responsabilizar pela conservação do mundo comum. Compreende-se que, para Arendt, não é possível educar alguém sem considerar a dignidade do mundo que partilhamos.

No entanto, a crise que se instalou na educação é evidenciada, justamente, na generalização da depreciação do mundo comum, onde expressões de total abandono

dos assuntos humanos são propagadas e amplia-se o isolamento dos humanos em si mesmos, agigantando à relevância da esfera privada. Mesmo diante disso, o esforço de manter essa instituição funcionando, ainda que alienada da sua função, é pautado na esperança de fabricação de um mundo novo a partir da modelagem dos recém-chegados.

Nossa esperança está sempre pendente do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDRT, 2011, p. 243).

Para a autora as pretensões de fabricar alguém para a construção de um mundo novo soam totalitárias a despeito de qualquer declaração de intencionalidade. A tarefa dos adultos envolvidos pelo *amor mundi* é de se responsabilizar não só pela conservação do mundo comum, para que ele permaneça existindo mesmo diante de cada geração nova que a ele possa assediar, como também pelo cuidado em acolher e apresentar os mais jovens ao mundo que já existe muito antes de sua chegada, mas não menos importante é permitir que se conserve a potencialidade dos mais jovens empreenderem algo completamente novo e inesperado no mundo, ou seja, não se pode desejar fabricar sujeitos, já que nesse intento a possibilidade de ação é suprimida. Nesse sentido, todo o esforço de Arendt de distinção entre educação e política é valioso. Segundo Augusto (2016, p. 889),

Não para negar a dimensão política da educação, mas para recusar que essa mútua implicação autorize a total indistinção, isto é, a diluição da política na educação e da educação na política. Mas ela também revela que o diálogo entre as gerações implica a partilha de uma herança, um tesouro a ser revelado ou ao menos as pistas para encontrá-lo. Esse diálogo é, antes de tudo, uma brecha que se abre no tempo, uma espécie de agora congelado em que desfilam o passado e o futuro.

O que se evidencia quando estudantes lideram uma oposição política contra o fechamento das escolas é a própria crise na educação, na qual mesmo os adultos sentem-se desalojados no mundo. Para Arendt (2011, p. 241-242)

A perda geral de autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer de todas as mudanças históricas e condições políticas. O homem moderno, por outro lado, não poderia

encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.

Nascidos numa sociedade de massas, diante de um estreitamento dos espaços públicos, os jovens encontram na escola seu lugar de aparecimento, no contexto atual é o lugar da promessa de futuro para cada criança e para cada jovem. O gesto de fechar classes e escolas inteiras, no contexto de uma crise, provoca os sujeitos que esperam de si e do mundo o cumprimento dos votos diante de um futuro que pesa sobre seus ombros.

Em 2015, no estado de São Paulo muitos jovens assumiram a responsabilidade pelo mundo ao ocuparem a esfera pública fazendo política de maneira exemplar, com manifestações, audiências públicas, reuniões com representantes do governo, depoimentos na mídia, organizando assembleias. Muitos corpos jovens foram expostos também à repressão do Estado, ao julgo e às agressões dos opositores.

[EE ANA ROSA - FACEBOOK - 03/12/15] Depois de hoje nunca mais serei a mesma. Talvez porque levei um real choque de realidade, quando o gás de efeito moral entrou, não queria mais sair, fiquei sem palavras, sem ação, sem reação... se não fosse uma alma amiga me dar água, para molhar minha alma seca pela brutalidade de um homem fardado. Logo após, eu não conseguia segurar minha revolta, vieram um turbilhão de sentimentos... turbilhão que foi calado novamente pelo homem fardado. As cadeiras eram jogadas, desprezadas como algo abominável pelas pessoas furiosas pelo nosso ato... eu podia olhar nos olhos de quem estava lá. Olhinhos que brilhavam determinação, olhos que reconheciam a cumplicidade de quem não foge à luta. Hostilizados, nós continuamos... não nos importamos se julgam isso que fazemos como errado... não é errado! Vejo meus amigos seguindo para a Marginal Pinheiros, infelizmente voltei... a preocupação tomou conta de quem toma conta da minha vida. Me dói saber que não fui, me preocupa, me deixa aflita. Mas sinto alívio em ver os outros indo. Voltei na escola e fui recebida com um abraço, “ainda bem que você chegou bem”, um suspiro aliviado, e um sorriso sincero (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 249).

Segundo Almeida (2011), apesar de afirmar o desejo de um “mundo decente”, Arendt não diz como deve ser a configuração deste mundo, mas certamente refere-se ao mundo em que a barbárie seja inconcebível. O *amor mundi* é, portanto, sua

resposta diante do desmantelamento do mundo comum e sua aposta para a reconciliação com o mundo que “*permitiu e permite barbaridades*”, e diante deste, há a urgência de não só conservá-lo, mas, sobretudo, reconstitui-lo (ALMEIDA, 2011, p. 89, grifo nosso).

Os jovens secundaristas forjaram a própria luta por condições dignas de acesso à educação, novas configurações relacionais que correspondem às suas aspirações para o mundo, como afirma Ortellado no prefácio do livro *Escolas de Luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 13) “fazendo convergir meios e fins. [...] uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca”.

[EE JÚLIO MESQUITA – FACEBOOK – 26/11/15] A ocupação tem um propósito, o propósito é de lutar pela educação. Sendo assim, aproveitamos que estamos o dia todo na escola para cuidar dela da melhor forma [...], além de reivindicar por mudanças [...] estamos cuidando do que é nosso por direito (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 142).

[EE MANUEL CIRIDIÃO BUARQUE – BRASILPOST #OCUPAESTUDANTES – 09/12/15] Aprendemos a conviver com as diferenças e a respeitar o próximo, na prática, no dia a dia. Mas, pra mim, acima de tudo, aprendemos que JUNTOS SOMOS FORTES! É realmente maravilhoso você entrar na sua escola e perceber que não há mais, ali dentro, a separação de gênero nem de faixa etária. Olhamos ao redor e vemos meninos na cozinha, limpando e lavando banheiros, e meninas organizando protestos, de peito aberto, dando sua cara a tapa e se juntando na linha de frente para enfrentar a tropa de choque da polícia militar (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 138).

[EE FIDELINO FIGUEIREDO – FACEBOOK – 24/12/15] Ontem, 23/12, desocupamos nossa escola, E. E. Professor Fidelino de Figueiredo, mas isso não significa que a luta acabou, a reorganização NÃO FOI CANCELADA, simplesmente foi suspensa. O fato de estarmos desocupando não significa que estamos deixando a luta e sim que estamos preparando NOVOS MÉTODOS PARA NOVAS METAS! A experiência de conviver todos os dias, 24hrs, com colegas e amigos de escola foi sensacional, aprendi e amadureci muito dentro da mini sociedade que construímos, todos têm um lugar muito especial no meu coração e essa convivência me deixou ainda mais forte e preparada para o que der e vier! NÃO TEM ARREGO! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 294).

No tempo suspenso no espaço escolar ocupado e gerido pelos estudantes criaram-se as condições necessárias para uma ressignificação das relações humanas mediadas pelo encontro na política. Com este jeito novo que está encharcado pelos afetos não mais reprimidos, pelo barulho, voz ecoada nos jograis, pelo jogo, pela brincadeira, pela música, pela poesia, tudo acontecendo junto e em conjunto.

[EE DR. ELOY DE MIRANDA CHAVES - FACEBOOK - 28/11/15] Estamos formando um só corpo em luta pela educação. Estamos, a cada dia, mais unidos. A cada dia, mais amigos uns dos outros. Quando começou a ocupação, a escola era formada por panelinhas, mas agora somos como crianças que mal se conhecem, mas brincam como se fossem os melhores amigos do mundo. Não estamos, porém, para brincadeira. Estamos aqui por uma causa [...] Um por todos e todos por um! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 135).

A convivência que se estabeleceu no encontro na luta do movimento secundarista favoreceu o diálogo e a amizade que são, para Arendt (2010), condições indispensáveis para a realização da política. Afastaram-se, portanto, da hierarquia transitória da educação e aproximaram-se na horizontalidade da amizade política. Neste movimento diluíram-se os postos de autoridade dos educadores para que os estudantes pudessem assumir a linha de frente da luta por educação. Entretanto, apesar de configurar uma importante evidência da crise do mundo moderno e esfacelamento da autoridade e responsabilidade pelo mundo, nota-se uma aliança entre gerações que ocupam papéis diferentes na mesma luta por melhores condições de vida. Houve durante todos os meses de ocupação a solidariedade e apoio de grupos de adultos que estiveram junto aos estudantes, participaram de ações coletivas e interferiram sem, no entanto, retirar-lhes a autonomia de decisão sobre os rumos do movimento.

Muito diferente do proposto nas ideias de Hannah Arendt que aponta para um caminho necessário de proteção das crianças e jovens do domínio público, a juventude brasileira, em geral, sobretudo nos anos finais da etapa de escolarização básica, sequer pode ser considerada dispensada das relações de trabalho, sendo, inclusive, a busca pelo primeiro emprego nesta fase da vida uma procura por condições econômicas que garantam acesso aos recursos culturais de lazer e fruição típicos da juventude. Isto evidencia a complexidade das relações entre trabalho – representando uma esfera de aparecimento – e os estudos no Brasil, que vão além destes termos (DAYRELL, 2007) e demonstram a dificuldade de analisar a condição da juventude das camadas populares nos limites desta pesquisa no que se refere tanto à sua responsabilidade com o mundo quanto às suas garantias de produção da vida. Sendo assim, a necessidade da intervenção desta juventude nos assuntos públicos para assegurar seus direitos revela que os jovens não estão sendo privados e protegidos, como sugeriu Arendt, bem como que há uma conexão ininterrupta entre as esferas pública e privada.

Neste sentido, é possível afirmar que compor o movimento de ocupações tenha sido de grande relevância para suscitar naqueles que ali se encontraram, viveram e

lutaram juntos, um exercício de pensamento a respeito da condição humana no mundo em relações de interdependência e coexistência.

[DOCUMENTÁRIO ANJOS REBELDES – YOUTUBE (TV BRASIL) – 11/12/15] Na educação dentro da escola a gente tá extremamente acostumado a olhar e ficar sentado cada um atrás do outro, a gente não tem esse contato visual. Tem pessoas que estudam aqui há 4, 5 anos e eu falo “Caramba, nunca te vi e agora que eu posso olhar nos seus olhos, eu posso lidar com você, eu posso te entender, eu posso te enxergar”... A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134).

Também o conceito de *amor mundi* foi evocado e recriado nas manifestações de 2015 e 2016 pelos jovens secundaristas, contraditoriamente, pelos recém-chegados que assumem uma ética fundada na responsabilidade e negam-se a silenciar diante de respostas apolíticas para a crise do mundo moderno na educação. A consciência da crise revelada na oportunidade de contestar a vivência cotidiana na tecnocracia do sistema escolar que favorece uma existência individual particularizada os levou a pensar sobre novos sentidos para a educação. O conflito escapa às respostas antecipadas para os questionamentos mais importantes, permitindo que a pergunta “qual o sentido da educação?” penetre esses jovens que acolheram em cada nova ação que em concerto realizaram, norteando suas condutas e revelando novas possibilidades de ser e estar no mundo em partilha.

É possível afirmar que os secundaristas, em diversos momentos do movimento que realizaram, puderam perceber que tinham ocupado além das escolas, um lugar de responsabilidade que poucos adultos ousam ocupar. No entanto, o apoio que receberam de uma parcela da população pode ser interpretado como identificação com a revolta dos estudantes e desejo político de participação daquele momento importante de decisão.

É na convivência no espaço público que aprendemos a fazer política, a escola é para a maioria de nós, o nosso primeiro espaço público de convivência e nele podemos aprender e criar novas formas de conviver. Autonomia, organização, estratégia e tática dos estudantes são também aprendizados de nossa educação pública, o discurso de falência de nossa escola pública não pode servir para que o Mercado governe as salas de aula do país.

No avanço dos direitos civis, políticos e sociais ao longo da história, observa-se que estes passam a ser encarados como concessões, destinadas a grupos privilegiados. No Brasil, país com forte herança de uma oligarquia escravocrata, de

tradição autoritária, verifica-se agudo desequilíbrio, exclusão e parcialidade na cidadania. As reformas promovidas no país não caminharam em direção à ampliação do acesso aos direitos pela via democrática (BENEVIDES, 1994).

A democracia liberal, por outro lado, ao afirmar a cidadania como sendo correspondente a possuir liberdades individuais, tende a afastá-la de uma concepção onde a participação ativa é a essência e fundamento da sua construção. Saber-se como possuidor de liberdades, inclusive no sentido de livrar-se das questões públicas é bem distinto de saber-se possuidor de direitos; no mundo moderno são coisas muito distintas e que carregam significados enraizados que impactam diretamente a maneira como nos relacionamos com o mundo (BENEVIDES, 1994).

Nota-se que essa distorção na compreensão de cidadania colabora para a construção do imaginário social das camadas populares sobre o que é a política e como se enxergam (ou não) dentro dela. Nesse sentido, também o encolhimento dos espaços públicos dificulta que se possa estabelecer relações em que a prática cidadã se concretize e que o próprio estar junto entre iguais fortaleça a potência da construção coletiva e conservação do bem comum.

A luta dos estudantes secundaristas nos evidencia que, para além das saídas institucionais, nossos direitos avançam na medida de nossas lutas e que a cultura democrática se constrói e se fortalece a partir disto também. Movimentos populares de resistência para garantia de direitos são exemplos importantes que nos orientam fornecendo mais informações sobre o avanço de nossa cultura para o Estado democrático de direitos. Como exemplo disso, destaca-se o movimento secundarista de ocupação que se opôs firmemente à ideia de que os partidos possuem monopólio da ação política democrática.

A gente estava aqui na escola. A gente não sabia que a gente poderia ter o mesmo tipo de poder que o diretor. Que a gente poderia ter até mais voz que ele. Porque os nossos direitos são maiores, aqui dentro. Aí toda essa união chegou e falou para a gente: “Não! A gente pode fazer diferente! A gente pode ser livre! A gente pode desconstruir isso (ESCOLAS EM LUTA, 2007, 27min17s).

Os jovens secundaristas ao ocuparem suas escolas nos revelaram muitas coisas e uma das mais significativas é o *amor mundi*. O amor pela escola que se desvela na defesa ferrenha da sua manutenção, vai muito além da relação com os colegas ou com os prédios ou com o bairro, esse amor é um amor ao que partilham nesses espaços, as relações mediadas pelo mundo que herdaram e que se apresenta de maneira única

através desse espaço público. Cada escola que fecha é uma parte importante do mundo velho sendo destruído e eles compreenderam a importância das coisas velhas como coisas que permanecem quando, assim, são eleitas para isso. Ao ocupar suas escolas, cuidaram delas como se deve cuidar do mundo comum. Conservaram-na e renovaram-na. Descobriram coisas guardadas, nunca reveladas, tratando-se de materiais não disponibilizados e trancados em salas reservadas, mas também de pedaços do mundo que não estão sendo compartilhados, que os adultos não estão dando conta de apresentar.

Como adultos, sobretudo como professores, reconhecer este cenário deve nos orientar para gestos e palavras de quem também ama o mundo e, portanto, se responsabiliza por ele e pelos que nele chegam mesmo que “secreta ou abertamente possa [mos] querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDT, 1972, p. 237). Na educação importa que os adultos consigam inspirar nos mais jovens o *amor mundi* a partir do próprio exemplo de partilha e cuidado com os construtos humanos, por meio das relações que estabelecemos entre humanos em todas as nossas dimensões mediados pela cultura, mas também nas relações que se dão neste mundo com os outros seres vivos e com o meio ambiente.

Como afirma Heuer (2020), não é mais admissível partir da distinção e oposição fundamental entre cultura humana e natureza desumana, bem como da oposição entre civilização e barbárie. Mais do que nunca a possibilidade de aniquilação da vida humana passa pelos problemas ambientais que decorrem de uma visão cindida de natureza e cultura. A crise no mundo moderno é, para este autor, evidenciada tanto pela crise climática, pela extinção massiva de espécies, quanto pelos movimentos de refugiados ou pela eleição de representantes políticos autocráticos e populistas. Para Heuer (2020), o *amor mundi* refere-se tanto ao mundo humano quanto ao mundo natural, e a partir de um estudo de aproximação entre Arendt e o naturalista Alexander von Humboldt, Heuer (2019) argumenta que um esforço de combinação entre as duas visões de mundo implica na elevação decisiva da ideia de cidadania republicana de Arendt, ampliando a uma racionalidade ecológica dos cidadãos favorecendo outro tipo de relação com a natureza, da mesma forma que a compreensão de Humboldt da natureza radicaliza essas relações com a suposição de uma unidade mundial do homem e da natureza.

Apesar da defesa de Arendt por uma educação que ofereça aos recém-chegados um *lugar-momento* de proteção das demandas políticas (ALMEIDA, 2011), a emergência de problemas que impactam, de maneira mais profunda, a existência e sobrevivência das gerações futuras, derivados de desequilíbrios ambientais graves que

ameaçam a possibilidade de vida na Terra, pautas políticas relativamente novas, e que estão sempre a atingir diretamente as crianças e jovens que neste mundo chegam, têm feito somar às ruas grupos de crianças reivindicando a promessa de futuro (TANSCHKEIT, 2019).

Dito isto, Maria Rita César provoca-nos a pensar sobre a política na educação de modo distinto ao de Hannah Arendt. César (2007) aponta que passadas algumas décadas desde que Arendt escreveu seu importante ensaio sobre a crise na educação, suas hipóteses sobre o futuro parecem ter se realizado em grande parte, sobretudo, no que se refere ao enlaçamento do mundo em uma infância permanente, diante da qual os recém-chegados se deparam com as dificuldades de serem conduzidos para uma vida adulta em um mundo infantilizado. Nesse sentido, César (2007) afirma que a ausência da tensão, que deveria estar sempre presente na educação entre a novidade e o já instituído, pode ter nos conduzido ao fracasso, isto é, a autoridade do passado expressa na tradição já não tem mais sentido e nem lugar na educação na modernidade. Por outro lado, dos poucos lugares onde a política ainda pode ser experimentada, nos termos defendidos por Arendt, as comunidades escolares, paradoxalmente, têm revelado ser um deles (CÉSAR, 2007).

A crise, como afirma Arendt, é também oportunidade de revisitar nossos critérios, posto que estes não nos dão suporte às perguntas que nos atravessam, portanto, a condição paradoxal da educação diante da crise é a condição em que se cria espaço para discussão a respeito de sua função e sentido, sendo estas questões fundamentais que compõem o pano de fundo das ocupações secundaristas ocorridas em São Paulo, em 2015 e 2016.

A esfera social, segundo Arendt (2010), comprime nossa singularidade em um todo sem rosto e sem nome e estreita os espaços para ação. Emerge disto um contexto que aprofunda a solidão e a sensação de impotência, apesar disto, nós, educadores, precisamos reconhecer o cenário da educação no mundo contemporâneo como um cenário de crise, de conflito, também de oportunidade de revisitar o juízo, de ir ao encontro do contraditório e das incertezas, embora, também, devamos ser capazes de oferecer aos estudantes, do ponto de vista pedagógico, alguma solidez, da qual necessitam como o chão no qual aprenderam a andar, até que, mesmo diante dos tombos, decidam correr sozinhos. Com a ruptura do fio da tradição, nada é sólido o bastante, mas aos que se comprometem com o mundo comum e com as crianças e jovens, Arendt (2011) orienta para que saibam estabelecer na educação uma relação que seja distinta das demais no mundo moderno: nosso próprio modo de olhar para o passado como um caçador de tesouros esquecidos, um

olhar de quem se inspira por feitos humanos que revelam princípios valiosos que poderão ser ressignificados por nós e por nossos estudantes.

O *amor mundi* manifesta-se nesta disposição a olhar para o passado em busca de testemunhos de luta pelo mundo, da mesma forma que quando fazemos nossas próprias escolhas de companhias na caminhada pela mundanidade, como exemplo de pessoas, vivas ou não, personagens ou narrativas das quais retiramos fôlego e inspiração para nossas decisões no mundo partilhado (ALMEIDA, 2011). Como afirma Almeida (2011), quando apresentamos aos mais jovens nossas preferências, eles podem aprender sobre a importância de fazer escolhas. Além disso, nos distanciamos da perigosa postura indiferente, supostamente neutra e ensinamos sobre a responsabilidade dos adultos na tomada de decisões.

A educação é um tema político por excelência, portanto, no mundo contemporâneo ainda estão em disputa os exemplos do passado a serem apresentados aos alunos, pois, por meio destas escolhas, o mundo comum é conservado por gerações. Nesse sentido, as opções curriculares em todas as dimensões que constituem o currículo escolar são resultadas de disputas políticas pelo que se deve ou não conservar do mundo. A autonomia para que professoras e professores possam escolher quais serão suas “companhias”, quais serão seus “tesouros do passado” sem que estas tenham que apresentar valor utilitário, mas que sejam destacadas pela maravilha em que se convertem diante do professor é imprescindível, bem como que isto esteja explicitado aos seus alunos é de total relevância para que jovens e crianças sejam acolhidos no mundo por meio das instituições escolares e para que potencialmente sejam contagiados pelo *amor mundi* e que, neste intento, os educadores não estejam sozinhos (ALMEIDA, 2011).

Os estudantes secundaristas do movimento de ocupações nas escolas em São Paulo, em seus gestos e palavras que irromperam como novidade na rotina dos dias escolares, demonstraram estarem certos da importância e impacto de suas ações e discursos nos rumos da educação pública e da própria política, sem dúvida, dispostos a intervir nos rumos destas, ao menos quando diante deles não houver adultos que possam assumir a responsabilidade pelas disputas políticas.

O que eu tenho mais medo é de que o meu medo seja maior do que a minha vontade de transformar o mundo. Esse é o maior medo que eu tenho. De que o medo das pessoas seja maior do que a vontade delas de transformar o mundo. Porque, se um dia isso chegar, a gente não vai transformar o mundo. Então é por isso que o medo tem que ser menor sempre do que nossa coragem.

Quando a coragem for maior que o medo, a gente vai ter que criar coragem nas pessoas. E isso demora (ESCOLAS EM LUTA, 2007, 1h5min24seg).

## Considerações finais

A juventude organizada no movimento de ocupações de escolas trouxe à tona, a partir da emergência dos conflitos na dimensão política da educação, a necessidade do cuidado com os assuntos públicos. Apesar do apoio e solidariedade que mobilizaram em uma parcela da população, sobretudo de pessoas engajadas nos movimentos sociais, intelectuais e artistas, o protagonismo desta juventude ardente por participação nas tomadas de decisões no espaço político evidenciou a abstenção de grande parte dos adultos em face da política, uma tendência já elucidada por Arendt (2010), de nos rendermos à abnegação da política, para desfrutar a esfera privada.

A ideia da educação como etapa pré-política ressalta a autoridade e a responsabilidade como pressupostos da prática educativa, em que os adultos diante dos mais jovens assumem a responsabilidade pelo mundo comum, ainda que possamos desejar um mundo distinto do que temos. Se os jovens assumiram tal responsabilidade e expressaram seu *amor mundi*, não podem a eles serem atribuídos qualquer tipo de encargo e expectativa de salvação do mundo, posto que é por meio de nosso exemplo de cuidado com o mundo e com os assuntos humanos que os mais jovens aprendem a cidadania.

A própria vivência da condição juvenil favorece uma relação criativa e ousada com o mundo e isso é campo frutífero para pensamentos, ações e discursos que transparecem potências criadoras de novas configurações relacionais que ressignificam a maneira como compreendemos nossa condição humana.

O movimento secundarista de ocupação de escolas analisado sob a perspectiva de Arendt revelou que somos capazes de questionar os ajustes que nos fariam acostumar com o isolamento em um mundo deserto, onde não há apreço pela herança que partilhamos. Os gestos e princípios revelados pela juventude no movimento de ocupações nos levam a insistir na política, essa escolha de viver juntos mediados pela palavra, mas, sobretudo, deve nos provocar, enquanto adultos, questionamentos sobre a nossa postura, de responsabilidade pelo mundo comum e pelos que nele chegam. Essa juventude por meio deste movimento de ocupações fez emergir uma experiência alternativa de convivência que não só nos ensina sobre organização e táticas políticas de resistência, como também sobre nossa organização enquanto seres do encontro,

da ação, cuja aprendizagem depende da atribuição de sentido e não de uma razão utilitarista.

É extraordinária a magnitude deste movimento e suas repercussões, seus frutos e suas lições tanto no que se refere à mobilização de diferentes estratégias e táticas no jogo político já estabelecido e do qual precisaram participar, como na organização do coletivo no interior da luta, no encontro dos corpos políticos, na interação que se realizou e na antecipação de uma nova proposta para educação e para a política, e tudo isso o faz um dos tesouros a ser destacado em nossa história e narrado a cada nova geração de estudantes. Assim, a investigação, análise e reflexão acerca dos movimentos de resistência política da juventude no contexto da educação pública contribuem para a construção de novas práticas e para a desconstrução da representação de falência que tende ao imobilismo e ao aprofundamento da crise na educação. Estes sujeitos superam, nas palavras de Paulo Freire, o “*cansaço existencial* que está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto” (FREIRE, 2007, p. 51, grifo do autor). Estes jovens secundaristas ao se darem conta da potência do espaço e do tempo ofertados na escola e das reconfigurações possíveis deste espaço e deste tempo em que se desenhava o cotidiano durante anos de suas vidas em formação, puderam também ampliar a visão da disposição de seus corpos e da expressão de seus gestos e palavras naquele espaço. Essa descoberta os encorajou a gerirem o espaço com autonomia e organização numa clara demonstração de como pode ser a educação movida pelo *amor mundi*.

## Referências

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AUGUSTO, M. L. Ideia de Futuro em Política e Educação: um diálogo com Arendt. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 870-894, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00870.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

O amor mundi expresso pelos jovens no movimento de ocupação de escolas públicas em São Paulo, Brasil: uma leitura crítica a partir de Hannah Arendt

DOI: 10.23899/9786589284123.165

CAMPOS, M. A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CÉSAR, M. R. A. A educação num mundo à deriva. **Revista Educação**, São Paulo, v. 4, p. 36-45, 2007.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ESCOLAS EM LUTA. Direção: Tiago Tambelli, Eduardo Consonni, Rodrigo T. Marques. Brasil: Taturana Filmes, 2017. Documentário (77 min.), son., color.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

HEUER, W. Cosmos and Republic: A Hidden Dialogue between Hannah Arendt and Alexander von Humboldt. **Russian Sociological Review**, v. 18, n. 4, 2019. Disponível em: <[https://sociologica.hse.ru/data/2019/12/30/1511029146/SocOboz\\_18\\_4\\_284-298\\_Heuer.pdf](https://sociologica.hse.ru/data/2019/12/30/1511029146/SocOboz_18_4_284-298_Heuer.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2021.

HEUER, W. **Diálogos Arendtianos**: Arendt e Humboldt: sustentabilidade, ecologia e política. Centro de Estudos Hannah Arendt. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jaUBYU7dABM>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORTEGA, F. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, p. 225-236, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a15.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

REIS, J. E. A.; KAUFFMAN, K. R. A Ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 15, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/354/301>>. Acesso em: 29 set. 2020.

TANSCHKEIT, P. O levante global das crianças pela ação climática. **WRI Brasil**. 25 fev. 2019. Disponível em: <<https://wribrasil.org.br/pt/blog/2019/02/o-levante-global-das-criancas-pela-acao-climatica>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

# Uma análise da escolarização no contexto da medida socioeducativa de semiliberdade (Rio de Janeiro, 2018-2020)

Miler Couto Pinheiro\*

Camila Serafim Daminelli\*\*

## Introdução

Este texto analisa o processo de reinserção de adolescentes no ambiente da educação escolar durante o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, na região norte do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2018 e 2020. Os altos índices de socioeducandos em defasagem idade-ano escolar, bem como a resistência dos/as profissionais de educação em receber adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, impele repensar o direito à escolarização na sociedade brasileira no tempo presente.

O corpus documental constitui-se pelas legislações pertinentes e por entrevistas com profissionais<sup>1</sup> e com socioeducandos<sup>2</sup>. As entrevistas foram realizadas no ano de 2018 e fizeram parte dos estudos do autor junto ao curso de Especialização

---

\* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui diversas especializações, com destaque para a Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação (ENS/UnB). Pedagogo de formação, atualmente atua junto ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE).

E-mail: milercouto@yahoo.com.br

\*\* Doutora em História. Atua na área de concentração da História do Tempo Presente, com ênfase no campo de estudo das políticas sociais para infância e juventude no Brasil. Atualmente é professora de História no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)/Campus Aracruz. É pesquisadora associada ao Laboratório de Relações de Gênero e Família (LABGEF) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e membro da Red de Estudios de Historia de las Infancias en America Latina (REHIAL).

E-mail: camis.hst@gmail.com

<sup>1</sup> As entrevistas com profissionais da Educação foram realizadas entre os dias 25 de junho e 05 de julho de 2018, em diferentes Unidades Escolares: na Escola Municipal Maria Lúcia, no Colégio Estadual Nilo Peçanha e no Centro Educacional Municipal do Sindicato dos Trabalhadores Na Indústria do Açúcar de Campos (CEMSTIAC); todas unidades localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>2</sup> As entrevistas com socioeducandos foram realizadas entre os dias 18 e 22 de junho de 2018, na Unidade Socioeducativa de Semiliberdade em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil.

em Políticas Públicas e Socioeducação<sup>3</sup>. Além de traçar um perfil dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade no recorte tempo-espacial delimitado, analisamos o comprometimento dos profissionais de educação no sentido de acolher, ambientar e de contribuir na projeção de perspectivas distantes das práticas ilícitas.

O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira parte realizamos um breve histórico da construção do direito ao acesso e permanência escolar de crianças e adolescentes no Brasil, com base na historiografia pertinente. Na seção seguinte, inserimos a discussão da escolarização no âmbito da medida socioeducativa de semiliberdade. Para o cumprimento desta medida, como em outras voltadas a adolescentes autores de ato infracional, há a obrigatoriedade de sua matrícula e permanência na educação escolar. As entrevistas realizadas com os/as profissionais da educação são analisadas na terceira seção do texto e, na última seção, apreendemos a concepção dos próprios socioeducandos acerca da sua reinserção no ambiente escolar durante o cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade.

## Democratização do direito ao acesso e permanência escolar: breve histórico

O direito à educação das crianças e dos adolescentes no Brasil deu-se paulatina e processualmente ao longo de diversos momentos da história do país, com predomínio no século XX e, sobretudo, no período da chamada Nova República. Com vias a destacar a relevância do momento vivido pós-1988 – aqui referendado como tempo presente – faremos uma breve incursão na História da Educação no Brasil.

Durante o período colonial, a educação disponível na América Portuguesa era realizada pelos jesuítas vindos da Metrópole para catequizar os nativos e instruir os filhos dos colonos. Embora o período abarque três séculos e haja nele significativa heterogeneidade, em linhas gerais estes religiosos ofertaram as chamadas primeiras letras, grau primário, secundário e o ensino artístico, com ênfase na catequese (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008). Tal oferta se evidenciou em número muito insatisfatório para atender a demanda populacional do vasto território da Colônia, ainda que fosse pouco povoado naquele momento. A proposta educativa oriunda da Companhia de Jesus não se constituía, evidentemente, em um direito social,

---

<sup>3</sup> A Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação foi oferecida junto à Escola Nacional de Socioeducação (ENS) e ao Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública (CEAG), da Universidade de Brasília (UnB).

imperando a ausência de instrução geral e o analfabetismo, conforme sinaliza Ferraro (2008).

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, emergiu certa preocupação com a instrução como um todo, momento em que foram construídas as primeiras faculdades, direcionadas às classes dominantes. A educação não escolar através da construção de centros culturais, Academias de Letras, Institutos de Ensino, dentre outros, passou a demandar atenção, com vistas a atender às necessidades e aos anseios da Corte portuguesa. A grande massa da população se restringia, quando muito, à educação gratuita primária, cuja oferta era escassa e exclusiva aos grandes centros urbanos.

Conforme destacado por Schueler (1999), a partir de 1850 intensificaram-se no âmbito da Corte, assim como nas províncias, as preocupações e medidas em prol da implantação de um sistema de educação pública. Embora o Ato Adicional, de 1834, já abordasse o tema, o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte*, de 1854, normatizou a instrução pública ao delimitar seu caráter obrigatório, gratuito e vetado à população cativa. Segundo a autora, além da exclusão desta grande parcela populacional – crianças e adolescentes cativos – a instrução pública imperial reforçou paulatinamente um sistema que separava o trabalho intelectual (humanístico) e o manual (profissional), de acordo com as divisões entre as classes sociais.

A primeira Constituição da República (1891) não alterou o *status* do direito e do acesso da população à educação, estabelecendo apenas que o ensino público ofertado estaria embasado na laicidade, já que o próprio Estado brasileiro assim se declarava. Com a promulgação da Constituição de 1934, por sua vez, a educação passou a ser descrita como um direito de todos – pelo menos na letra da lei – cuja responsabilidade cabia às famílias e aos poderes públicos. Com o advento do Estado Novo, em 1937, num contexto de expansão das forças produtivas do país, vemos como a educação escolar galgou novo caráter; além de impulsionada como instrumento de inserção social e construção do corpo laboral e político da nação, uma gama cada vez mais ampla da população almejava um lugar neste processo (ANDREOTTI, 2006)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Em especial no que se relaciona à defesa da escola pública, merece destaque o movimento da *Escola Nova*, que floresceu no começo do XX, o qual propunha, grosso modo, transformar a escola em um instrumento de formação da consciência e da autonomia dos e das estudantes. No ideário escolanovista deveriam ser excluídos os conteúdos que não se vinculavam a uma experiência cultural, social e política baseada na formação da autonomia e da cidadania consciente. Para esta discussão, conferir: Kulesza (2002).

A orientação precoce de crianças e adolescentes das camadas socialmente desfavoráveis ao universo laboral irá se desenvolver paulatinamente até atingir o seu ápice durante o governo dos generais-presidentes, entre 1964 e 1985. Também cumpre lembrar que até a década de 1960 o sistema de ensino brasileiro era ainda em grande parte regido pelas Leis Orgânicas de Ensino de 1942, que apregoavam um sistema diferenciado para meninos e meninas. Para eles, uma educação militarizada, para elas, uma educação voltada para o lar e as tarefas domésticas. Propostas estas que “vinham ao encontro de um estudo da sociedade pautado pela valorização patriótica, na formação para o trabalho e manutenção do modelo de ordem social, principalmente no que se refere à família” (ZALUSKI, 2018, p. 759).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, já durante o regime militar, a educação escolar irá converter-se em instrução francamente tecnicista e profissionalizante, em detrimento de um currículo que abrangesse as ciências humanas e sociais, por exemplo. Conforme destacado pelo historiador Jorge Zaluski (2018), as mudanças nos currículos escolares vieram no sentido de direcionar, por um lado, as crianças e jovens das classes pobres à profissionalização precoce com base em “aptidões” e, por outro, diminuir a pressão sob os cursos superiores/universitários, destinados às classes médias e economicamente privilegiadas. Em quaisquer dos dois momentos, seja no período democrático anterior ou no regime militar, a educação brasileira não se caracterizava como um direito que permitia aceder à cidadania, mas como instrumento de reprodução de lugares sociais determinados em função dos critérios de sexo/gênero e de classe social.

Em meados da década de 1980, quando o Brasil saía de mais de vinte anos de ditadura, as diretrizes educacionais brasileiras foram inspiradas pelos movimentos sociais, pelas organizações civis e por documentos internacionais de valorização dos direitos humanos, aí incluído o direito à escolarização e à profissionalização. Com a promulgação da Constituição de 1988 esses princípios se consolidaram, e a educação passou a ser um direito público assegurado pelo Estado a todos os brasileiros e brasileiras. Dentre os princípios presentes nesta Constituição que se relacionam com a educação escolar, destacamos o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, conforme previsto no Capítulo III, nos Artigos 6, 205, 206, 208, 210 e 214 (BRASIL, 1988).

Na Carta Magna, que elenca princípios e características fundamentais para a democratização e o desenvolvimento da política pública educacional, ressaltamos as seguintes normativas: gratuidade do ensino ofertado; direito ao acesso e permanência

nos estabelecimentos de ensino; direito à educação para jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade própria; gestão democrática; garantia do padrão de qualidade do ensino ofertado; atendimento especializado aos alunos com deficiência; dentre outros (BRASIL, 1988).

Com o intuito de direcionar, regulamentar e organizar o ensino no país, havia sido sancionada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), substituída, como já exposto, por uma segunda, de 1971. Projetando uma nova perspectiva em consonância com o cenário educacional, elaborou-se então a LDB atual, sancionada em 1996. Esta lei rege a educação brasileira à luz dos princípios da Constituição Federal de 1998, ou seja, conectando a formação escolar ao desenvolvimento pleno do cidadão. Em ambos os documentos, a educação perpassa o contexto familiar, o institucional, a formação para o mercado de trabalho e para a cidadania, sendo ela fundamental, portanto, para a incorporação dos princípios da solidariedade e da convivência humana.

O consenso em torno do direito à educação que crianças, adolescentes e jovens gozam foi uma importante conquista para os brasileiros e brasileiras, mas também para o Estado, no sentido de promover através dela o desenvolvimento nacional. Conforme acreditamos, uma política pública educacional de base gera impactos significativos no contexto social, cultural, político e econômico do Estado, possibilitando a emancipação e a ascensão pessoal e profissional da população. Neste sentido, destaca-se a obrigatoriedade que, aos poucos, foi sendo construída em relação à educação para todos e todas que estejam na fase da vida considerada “idade escolar”<sup>5</sup>. Independentemente das condições socioculturais de suas famílias, ou situações excepcionais – como sua autuação em ato infracional – todas as crianças e adolescentes gozam deste direito, e jamais podem perdê-lo sob qualquer circunstância. Em concordância com essa premissa, Araujo elucida que:

O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida. O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos (ARAUJO, 2011, p. 287).

---

<sup>5</sup> O Ensino Médio passou a ser obrigatório para todas as crianças e adolescentes brasileiros com a sanção da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Até então, a obrigatoriedade se restringia ao Ensino Fundamental, que abarcava infantojuvenis dos seis aos 15 anos de idade (BRASIL, 2013).

Diante de uma perspectiva histórica de longa duração, as legislações que versam sobre o direito ao acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola podem ser consideradas recentes. De acordo com o que foi destacado por Araujo (2011) a relação entre Estado e Educação a partir da ideia de formulação de políticas públicas emergiu tardiamente no Brasil. Do nosso ponto de vista, a acepção de políticas públicas educacionais como instrumento de cidadania e de combate às desigualdades só emerge no Brasil no horizonte da Nova República, portanto, há cerca de três décadas.

O direito à educação – e o direito a acessá-la gratuitamente e com qualidade – faz parte da intersecção de um conjunto de direitos fundamentais relativos ao desenvolvimento da sociedade, caracterizado no tempo presente como um serviço público que deve ser ofertado pelo Estado. Entretanto, o ideário dos direitos no âmbito da educação parece ainda longe de se evidenciar plenamente. Obstáculos de toda ordem, desde investimentos insuficientes, recursos humanos inadequados, até a má gestão escolar, impactam em assegurar-los, negligenciando a oferta, o acesso e a permanência escolar a uma parcela significativa das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

## O processo de escolarização e a medida socioeducativa de semiliberdade

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prevê, no Capítulo IV, Seção VI, a medida socioeducativa de semiliberdade a ser aplicada, pela autoridade competente, a adolescentes e jovens autores de ato infracional. O Estatuto, em seu Artigo 2º, considera adolescente pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Conforme o Artigo nº 120 desta legislação, a semiliberdade “pode ser aplicada desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial” (não paginado). Disto compreende-se que o socioeducando já se encontra preparado, com autonomia e responsabilidade, para acessar serviços em espaços sociais, sendo a escolarização uma das obrigações do cumprimento da medida. Nesse processo, a unidade responsável pela execução da medida de semiliberdade passa a ser corresponsável pela inserção escolar do socioeducando, juntamente com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual, partindo do princípio da incompletude institucional.

A medida socioeducativa de semiliberdade no Estado do Rio de Janeiro é exclusivamente de responsabilidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), criado em 1993 pelo Decreto Estadual nº 18.493, sendo um departamento pertencente ao Governo do Estado, atualmente vinculado à Secretaria

de Educação. O DEGASE atende, também, os socioeducandos em cumprimento de semiliberdade nos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente. Ao ingressar para cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, a equipe técnica pedagógica responsável por acompanhar o socioeducando realiza a avaliação pedagógica inicial, direcionando estratégias e metas a serem atingidas durante o cumprimento da medida, com o objetivo de tentar garantir o direito à educação, preconizado pelas legislações.

Conforme dados disponibilizados pelo INEP, na página *web* da entidade<sup>6</sup>, um alto índice de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa encontra-se em distorção idade-série. Com o intuito de corrigir a defasagem escolar apresentada, promover a reinserção social e desenvolver o exercício da cidadania, os socioeducandos na semiliberdade são (re)inseridos em unidades escolares da rede pública de ensino, respeitando questões de territorialidade e objetivando resguardar a sua integridade. A escola exerce uma importante função social, sendo um ambiente estratégico de promoção de uma política com viés cultural, voltada para o exercício da cidadania, resgate e afirmação dos valores morais e éticos, sendo capaz de promover a inclusão e o sentimento de pertencimento (SARAIVA, 2006).

Com o intuito de minimizar os problemas enfrentados e direcionar o acesso aos estabelecimentos de ensino, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 3 de 13 de maio de 2016, estabeleceu diretrizes para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, assegurando no Artigo 7º a matrícula de socioeducandos sem qualquer forma de obstáculo, embaraço, preconceito ou discriminação, sempre que houver demanda, a qualquer tempo, sem obrigatoriedade de apresentação de documentação pessoal ou comprovação de escolaridade. Essas diretrizes visam facilitar a efetivação da matrícula escolar dos socioeducandos, oportunizando seu acesso, sem delongas, ao ambiente escolar.

Com a matrícula efetivada na unidade de ensino público, a equipe técnica pedagógica da semiliberdade acompanha o desempenho e rendimento educacional do adolescente, coordenando visitas à escola, mantendo contato com os gestores escolares, realizando atendimentos com reflexões e orientações, e objetivando estimular a frequência nas disciplinas, além da ressignificação de valores e atitudes. Busca-se estimular a emancipação e o protagonismo dos adolescentes, e, constatados, subsidiar a reavaliação da medida pelo juízo competente.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Araujo (2014, p. 162) corrobora afirmando que “[...] os fins da educação têm caráter social e político e a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades”, oportunizando uma aprendizagem dialógica, humanizada, comprometida não apenas com o cumprimento do currículo e conteúdos mínimos, mas com a formação integral do ser humano. A educação deve visar a formação de “[...] sujeitos conscientes de sua situação histórica e social, capazes de alterar as condições históricas dadas, ou seja, uma educação emancipadora”, conforme descreveu Freitas (2017, p. 170).

O processo de escolarização, principalmente no contexto da medida de semiliberdade, é muito importante para despertar e desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos socioeducandos. Primeiramente, pelo fato de terem que fazer o trajeto até a escola sozinhos, administrando o tempo e o percurso, assimilando o contexto de regras e acordos sociais. Depois, porque contribui de forma significativa na perspectiva da sua formação integral, sendo um importante espaço de socialização, de reflexão, e de ressignificação pessoal. Conforme nos recorda Liana Roquete, a educação é o principal instrumento de libertação e transformação dos indivíduos, pois possibilita a transformação social, a formação de sujeitos críticos e autônomos, comprometidos com uma sociedade mais justa e cidadã:

Pensar em mudanças sociais envolve a contribuição permanente da educação, numa perspectiva emancipatória. A transformação social está intimamente ligada à intervenção efetiva, no processo social, por meio da atividade de sujeitos conscientes (ROQUETE, 2014, p. 11).

Mesmo que as legislações em vigor garantam o direito ao acesso e permanência à educação; que resoluções direcionem o atendimento a adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa; e que estudos e pesquisas apontem a importância do processo educativo para o desenvolvimento humano e para as transformações sociais, socioeducandos em cumprimento de medida de semiliberdade ainda encontram dificuldade e/ou resistência para se (re)inserir nos ambientes escolares. Buscando delinear nuances desses entraves que ainda podemos encontrar, analisamos a seguir relatos coletados através de entrevistas semiestruturadas com os principais atores desse processo.

## Profissionais da educação e (re)inserção escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade

Com o intuito de obter informações acerca de como os profissionais da educação encaram e compreendem a (re)inserção de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, realizamos uma intervenção com abordagem quantitativa e qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas com 10 profissionais de diversas unidades escolares que têm socioeducandos matriculados. Os profissionais supracitados foram convidados a participar das entrevistas, que ocorreram em suas respectivas escolas de atuação. Os participantes foram informados acerca do objetivo do estudo e das condições da pesquisa junto ao termo de consentimento livre e esclarecido que assinaram. Com o intuito de resguardar a privacidade dos participantes e seus locais de trabalho, os nomes apresentados no decorrer das análises são fictícios.

A entrevista semiestruturada pautou-se num roteiro com indagações centrais referentes a hipóteses que poderiam ser comprovadas, reprovadas ou complexificadas, mas que em todo caso, nortearia o entrevistador a conduzir o processo a partir de inferências dos entrevistados. Para Manzini (1991, p. 154), “[...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. Para uma abordagem qualitativa, este instrumento se mostrou promissor ao possibilitar obter informações, discernimentos e impressões dos profissionais que fazem a política da educação acontecer na prática – indo além da coleta de respostas engessadas de uma abordagem estruturada/quantitativa.

Marconi e Lakatos (1996) compreendem a metodologia da entrevista oral como um encontro entre duas pessoas,

[...] a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS, 1996, p. 84).

A análise das entrevistas resultou também em sínteses quantitativas, que buscaram mensurar dados para comprovar ou refutar as hipóteses levantadas, porém, com enfoque na análise crítica das respostas orais e noutras experiências compartilhadas com os profissionais entrevistados. Dentre os 10 profissionais

entrevistados, sendo dois do sexo masculino e oito do sexo feminino, todos possuem mais de 12 anos no exercício do magistério. Quatro dos 10 entrevistados exercem atualmente cargo de gestão, dois atuam na secretaria escolar e os outros quatro efetivamente atuam como docentes em sala de aula.

Confirmando a hipótese do quanto a política socioeducativa ainda é estigmatizada pela sociedade, obtivemos resposta unânime dos entrevistados com relação ao desconhecimento da medida socioeducativa de semiliberdade. Os entrevistados relataram que, apenas após o ingresso dos socioeducandos nas unidades escolares é que tomaram conhecimento da referida medida. Os profissionais relataram possuir conhecimento acerca da dinâmica das medidas protetivas, pois já trabalharam e ainda trabalham com alunos e alunas de Casa de Acolhimento Institucional da cidade, como aqueles acompanhados pelos Centros de Referência Especializado de Assistência Social-CREAS, equipamento da Secretaria Municipal de Promoção Social, que executam e acompanham o cumprimento de Liberdade Assistida. Relataram, ainda, conhecer a medida socioeducativa de internação. Interessante foi verificar que alguns profissionais destacaram que, tão pronto receberam os adolescentes em semiliberdade, associaram-nos com a dinâmica dos abrigos, e somente *a posteriori* foram conhecer a especificidade desta medida socioeducativa.

Questionados sobre o que poderia contribuir para o envolvimento dos adolescentes e jovens em atos infracionais, a situação de conflito familiar foi um aspecto levantado por apenas um entrevistado. Já os conflitos da fase da adolescência, o sentimento de pertencimento a grupos e crises existenciais foram fatores atribuídos por outra participante. Outros dois entrevistados relataram que o círculo de amigos e companhias consistia em um dos principais motivos para o envolvimento em atos ilícitos. O ambiente em que vivem, a comunidade e os conflitos de facções foram motivos apresentados por duas profissionais. Finalmente, a falta de oportunidades, de escolas de qualidade e inserção em cursos educativos ou profissionalizantes foram possíveis motivos apresentados em quatro das respostas obtidas.

A falta de estímulo, de incentivo e de participação da família no contexto escolar nos anos iniciais da escolarização foram considerados fatores relevantes para o elevado índice de distorção idade-ano escolar dos adolescentes, não só em cumprimento de medida socioeducativa, mas da população juvenil em geral. Sabemos que o processo de construção do conhecimento, não sendo bem trabalhado e desenvolvido nos primeiros anos de escolaridade, dificulta a conclusão do ensino. Para a docente Ana Carolina,

[...] quem não está envolvido no ambiente escolar encontra dificuldade para entender a importância da participação da família em acompanhar o desempenho escolar do filho, o rendimento e comportamento na escola, o que pode gerar lacunas no processo de escolarização (2018).

A gestora de uma das unidades escolares, aqui designada Nilcéa, também relatou, neste sentido, o seguinte:

O aluno começa a apresentar dificuldades na aprendizagem, com a falta de recursos, a carência de profissionais multidisciplinares e de saúde para dar suporte a esse educando, falta de participação dos responsáveis ou carência de recursos financeiros da família em procurar ajuda de demais profissionais, ocasiona a repetência. Às vezes o aluno fica sendo reprovado por alguns anos e acaba perdendo o interesse pela escola, ficando desmotivado, culminando no abandono escolar (2018).

Outra gestora, Bárbara, sinalizou que “[...] são tantas demandas que a escola não consegue atender, pois não tem parceria com demais secretarias e políticas públicas”, e que é “como se a escola fosse o único ambiente capaz de solucionar todos os problemas, sendo a redenção dos problemas sociais” (2018).

Os entrevistados e entrevistadas relataram que não há resistência ao receber socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa, porém, que sua (re)inserção gera certa preocupação, no sentido de como os adolescentes e jovens irão interagir com o ambiente escolar. Os profissionais que trabalham diretamente com os socioeducandos, no entanto, não deixam de indagar aos gestores/as qual o ato infracional cometido pelo adolescente, principalmente em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. “De certa forma os alunos em cumprimento de medida acabam expressando para os outros alunos que estão sendo acompanhados pela Justiça, talvez como uma forma de se impor” – relatou a docente Jocilane (2018), questão também levantada por mais dois entrevistados/as.

Os socioeducandos se destacam, ainda, por terem um controle de frequência escolar mais rígido e direcionado: “Os alunos que cumprem medida têm a pastinha onde todo dia assinamos o controle de frequência enquanto os demais alunos não têm. Isso desperta a curiosidade dos outros alunos”, relatou a gestora Márcia durante a entrevista.

No que concerne à acolhida aos socioeducandos, os entrevistados/as relataram que esta etapa é realizada de forma similar àquela dos outros educandos, sem distinção ou discriminação: procurando integrá-los à turma, e quando necessário,

realizando-se a adequação do plano de estudos. Dentre os entrevistados/as, dois sinalizaram que procuram se aproximar dos adolescentes como tentativa de criar vínculos, objetivando compreender um pouco das suas vivências e experiências para ajudar pedagogicamente no que for possível.

Todos os entrevistados/as relataram que o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares não trata de forma específica sobre a temática da socioeducação e da (re)inserção dos adolescentes em cumprimento de medida, mas que o documento aborda a questão da interação de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de atividades e projetos que favoreçam a autonomia, reflexão e protagonismo dos alunos. “Procuramos trazer para a prática pedagógica diária a questão do respeito e apreço às diferenças, de valorizar as experiências e as pessoas como sendo um ser único”, ressaltou o docente Carlos durante a entrevista.

O desconhecimento de todas e todos os entrevistados/as a respeito da Resolução nº 3 de 2016 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, chamou-nos atenção. Os profissionais relataram estar cientes de que não podem negar vagas para os adolescentes encaminhados e acompanhados pela Justiça. Todavia, não sabiam da existência da Resolução que dispõe, em seu Capítulo III, Artigo 7, Inciso I, que os estabelecimentos de ensino devem efetuar a matrícula sempre que houver demanda e a qualquer tempo.

Sobre o processo de matrícula, os entrevistados/as sinalizaram que seguem as orientações da portaria de cada ano letivo, disponibilizada pela Secretaria de Educação, além de orientações da Supervisão/Inspeção Educacional, sendo exigida a certidão de nascimento e o documento de comprovação de escolaridade. Como exposto anteriormente, o fato de os profissionais entrevistados desconhecerem a Resolução nº 3 de 2016 do Conselho Nacional de Educação, resulta no desconhecimento, também, do Artigo 7, Inciso II, que afirma que a matrícula deve ser assegurada mediante a autodeclaração ou declaração do responsável. “Nossa! Não sabia que podia fazer matrícula sem documento de identificação e comprovante de escolaridade anterior”, sinalizou o profissional Marcos, que atua na secretaria. “Achei que o documento de identificação fosse o único indispensável, pois na falta de documento de escolarização pode ser realizada classificação, conforme a LDB”, relatou, por sua vez, a gestora Ana Paula.

Acerca da frequência às aulas ministradas e do rendimento escolar dos adolescentes, os entrevistados/as relataram que poucos matriculados frequentam a escola e aqueles que o fazem encontram muita dificuldade para assimilar os objetivos

mínimos constantes nos currículos, principalmente por chegarem com defasagem de conteúdo e dificuldade no processo de leitura, escrita e compreensão. “A equipe vem e matricula muitos adolescentes, mas eles não frequentam”, relatou a gestora Nilcéa. “Na minha turma tem um jovem em cumprimento de medida e que está muito interessado no processo de aprendizagem, mas é muito difícil isso acontecer, pois geralmente não demonstram muito interesse”, sinalizou a docente Maria Cláudia. Moreira et al. (2015) corroboram com o contexto evidenciado, ao sinalizarem que “os alunos não se interessam pela escola, e os professores apresentam dificuldade de acolher os alunos das medidas socioeducativas”.

Os/as profissionais da educação entrevistados/as relataram pouca adesão dos socioeducandos às aulas ministradas e, os poucos que frequentam o ambiente escolar, encontram dificuldade em assimilar e cumprir as regras e acordos dentro das escolas, talvez um reflexo da falta de limites e da pouca familiarização com um ambiente de regras. Os gestores sinalizaram que frequentemente precisam realizar contato com a equipe da unidade socioeducativa para avisar sobre conflitos e dificuldades em relação ao cumprimento de regras básicas. A maior dificuldade é a de conseguir sensibilizar os adolescentes e jovens sobre a importância de se manterem dentro da sala para participarem das aulas em curso. Essas narrativas remetem aos escritos de Moreira et al.:

Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas tornam-se objeto de mecanismos de contenção e controle, especialmente aqueles que os identificam como “alunos-problema”. A escola reproduz e reforça as narrativas da mídia e das esferas políticas sobre a contaminação escolar pela violência dos territórios e das classes perigosas. Assim, um adolescente que já se encontra nessa trajetória infracional tende a se desinteressar pela escola como um local de aprendizado e socialização (MOREIRA et al., 2020, p. 4).

Em linhas gerais, os/as entrevistados/as relataram que o fato de os socioeducandos estarem há muito tempo distantes do ambiente escolar, sua distorção idade-série, a defasagem de conteúdo, a falta de compreensão sobre a importância dos estudos para ascensão pessoal/profissional e a dificuldade em assimilar e cumprir regras, são circunstâncias que dificultam a criação de laços com o ambiente escolar, a reconstrução do sentimento de pertencimento e o progresso no processo de escolarização.

## A relação do socioeducando em cumprimento de medida de semiliberdade com o espaço escolar

Seguindo os propósitos deste estudo, no intuito de obter informações que permitissem traçar um perfil educacional do socioeducando em cumprimento de medida de semiliberdade, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 jovens, todos maiores de 18 anos. Nestas entrevistas, suas impressões, perspectivas e compreensões sobre o processo de escolarização puderam ser analisadas. A escolha pelos jovens maiores de 18 anos se deu em razão de poderem participar da entrevista sem a presença dos responsáveis, sendo acompanhados apenas por um técnico da unidade socioeducativa.

As entrevistas com os socioeducandos foram realizadas nas dependências da unidade socioeducativa de semiliberdade. Os jovens foram informados de que sua participação não era obrigatória, podendo a entrevista ser interrompida no momento que desejassem e que isto não acarretaria qualquer interferência junto ao processo judicial. No entanto, tratava-se, explicou-se, de um estudo sobre o estatuto da semiliberdade e que eles dariam uma significativa contribuição, ao participarem. Os jovens foram informados, ainda, sobre a necessidade da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, também assinado pelo técnico da unidade socioeducativa, que acompanhou as entrevistas. Para resguardar a identidade dos socioeducandos entrevistados, os nomes apresentados no decorrer da análise são fictícios.

As entrevistas iniciaram-se com indagações sobre a idade, autodeclaração de cor/raça e ano de escolaridade. Os resultados destas questões iniciais são os seguintes: sete jovens contavam com 18 anos; dois com 19 anos; e um socioeducando estava com 20 anos de idade. Os entrevistados se autodeclararam brancos, em dois casos; pardos, em outros dois; e negros, em outros seis casos. Em relação à escolaridade, dois encontram-se nos anos iniciais e sete nos anos finais do Ensino Fundamental e um no Ensino Médio. Por não se tratar de unidade socioeducativa de atendimento misto, todos os entrevistados foram do sexo masculino. Não foram realizadas perguntas referentes à identificação de sexo/gênero.

Pudemos constatar, por meio das entrevistas, que os socioeducandos em questão abandonaram os estudos no mesmo ano de escolaridade em que estão matriculados atualmente. Os motivos da evasão escolar estão relacionados com o envolvimento no tráfico, com conflitos entre facções criminosas rivais no bairro e com o desinteresse pelos estudos. “Não dá pra estar no tráfico e ir para a escola, tem

que ficar ligado”, relatou Matheus. Outro socioeducando, Daniel, relatou durante a entrevista que “o caminho para a escola era complicado, pois ‘outros menor’ ficam esperando para acertar”. Após a evasão escolar, só voltaram a ser matriculados quando iniciaram o cumprimento de medida socioeducativa, como apontado por Freitas (2017, p. 181): “eis o desafio que expressa garantir o direito a escolarização àqueles que, em sua maioria, já haviam se afastado da escola e que durante o cumprimento da medida são (re)inseridos ao contexto escolar”.

Questionados sobre a posição dos responsáveis sobre a decisão de abandonar os estudos, quatro dos socioeducandos relataram que as mães não apoiaram a ideia, orientando-os a permanecer nos estudos, o que não foi suficiente para que “mudassem de ideia”. Já outros quatro sinalizaram que as famílias não se envolveram neste assunto e dois dos entrevistados não recordam a reação dos responsáveis.

Em relação à trajetória escolar, três entrevistados relataram relações conflituosas com funcionários e colegas, os demais socioeducandos, por sua vez, apontaram bom relacionamento com os funcionários e com os colegas, e que foram bem acolhidos na unidade escolar. Já em relação ao rendimento, apenas um jovem informou que apresentava boas notas e resultado satisfatório, conseguindo se concentrar nas explicações dos professores/as. Os outros nove entrevistados afirmaram não ter boas notas na escola, além de dificuldade em se concentrar e se apropriar dos conteúdos expostos. Esse dado reforça o contexto de exclusão e eleva a situação de vulnerabilidade experienciada pelos socioeducandos (MOREIRA et al., 2020).

Mesmo com os resultados obtidos anteriormente, que atestam suas dificuldades, 9 dos 10 jovens entrevistados disseram reconhecer que o processo de escolarização é importante para sua promoção social. “O estudo faz ser alguém na vida, para conseguir um bom trabalho”, relatou Elias. Apesar desse reconhecimento, apenas três estão frequentando as aulas de forma satisfatória. Questionados sobre o motivo da infrequência, um relatou não gostar de estudar, dois não souberam responder e quatro manifestaram desmotivação.

Os socioeducandos que estão frequentando a escola relataram que foram bem recebidos, que estão se esforçando para atingir boas notas e que percebem boa vontade dos profissionais da escola para consigo. Foi possível observar que estes socioeducandos demonstram preocupação com a elaboração do relatório de reavaliação, objetivando progressão ou extinção da medida socioeducativa em curso. Padovani e Ristum (2013) reverberam que o desinteresse dos socioeducandos pela escolarização é provocado pela própria escola, em grande medida, que ao reforçar e

ênfatizar as características dos educandos, desconsidera as singularidades, reproduzindo rótulos e estigmas, limitando-os a construir experiências e possibilidades de novos papéis sociais.

Em relação à construção de perspectivas de futuro, os jovens entrevistados manifestaram interesse em constituir família, fazer um curso profissionalizante e ter um “bom emprego”. Dos jovens entrevistados, três sinalizaram que os planos para o futuro estão relacionados com o processo de formação e escolarização. Apenas um dos 10 entrevistados não apresentou perspectiva alguma de futuro. Questionados se, caso possível, optariam por uma escola ou sistema educativo diferente do que existe hoje, seis dos entrevistados relataram que mudariam a escola, transformando-a num espaço mais divertido, com menos conteúdos e mais dinâmico.

Como buscamos demonstrar com essa sistemática apresentação dos dados coletados nas entrevistas, nossa análise da medida socioeducativa de semiliberdade no Estado do Rio de Janeiro, entre 2017 e 2020, aponta para a pouca efetividade da reinserção, de fato, dos socioeducandos no espaço de educação escolar. Por um lado, os profissionais da educação se mostraram pouco informados acerca da dinâmica do processo socioeducativo. Embora tenham expressado boa vontade em acolher, manifestaram-se também resignados com a realidade dos socioeducandos em relação ao processo de escolarização: segundo suas impressões, os jovens logo se desinteressam, sendo raros aqueles que logram avançar satisfatoriamente nos estudos. A trajetória dos socioeducandos, por sua vez, sugere que o seu descompasso com a vida escolar se dá previamente à participação em práticas ilícitas. Deixar de frequentar a escola ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental – no caso desses meninos que habitam as periferias, negros, em sua maioria – é um processo que aponta para falhas no acesso aos direitos, e também aos projetos socioassistenciais prévios às medidas socioeducativas. Repensar as dinâmicas e os investimentos nesses instrumentos é um primeiro passo no sentido de evitar o afastamento entre esses meninos e o ambiente escolar, vínculo difícil de ser reestabelecido, conforme analisamos no decorrer dessa narrativa.

## Considerações finais

A partir da análise das entrevistas realizadas, observamos que os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade apresentam histórico de evasão escolar desde muito cedo, caracterizando uma defasagem idade-série e conseqüentemente uma defasagem de conteúdo, que impactam diretamente no sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Disto resulta a baixa frequência de

jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade na escola. A compreensão e a importância do processo de escolarização para a construção do ser humano como cidadão e profissional está diretamente relacionada com o sentimento de pertencimento e familiaridade com o ambiente escolar. Entendemos que não se pode acreditar e valorizar aquilo que não se conhece ou que não é familiar.

Devido ao afastamento do ambiente escolar por longos anos, sem a efetiva ação da família e do Estado noutras políticas públicas setoriais, grande parte dos jovens rompeu ou não estreitou laços com o ambiente escolar, dificultando a sua reinserção e consequente progressão nos estudos. A escola, por sua vez, não conseguiu acompanhar as mudanças sociais e se apropriar de novas formas de construção do conhecimento, não logrando operar as devidas adequações aos anseios e necessidades dos educandos contemporâneos. Além disso, a não prioridade das políticas educacionais por parte do poder público, gera falta de recursos humanos qualificados e estrutura adequada, o que colabora para o desinteresse no processo escolar evidenciado entre os alunos em geral, e em específico, para os socioeducandos. Por sua vez, isto reflete no elevado índice de infrequência escolar e distorção idade-série.

## Referências

ANDREOTTI, A. L. A Administração Escola na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 102-123, ago. 2006. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

ARAUJO, R. M. de L. Instituições de formação profissional - história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 197-214. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a10v22n82.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Uma análise da escolarização no contexto da medida socioeducativa de semiliberdade (Rio de Janeiro, 2018-2020)*

DOI: 10.23899/9786589284123.184

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50M VpWTb0b>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Resolução n. 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativas. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 11 maio 2016. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FREITAS, R. C. F. **Sistema punitivo e justiça restaurativa**: os reflexos na escolarização e profissionalização na Socioeducação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9336>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** Natal: UFRN, 2002. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOREIRA, J. de O. *et al.* A escola e a semiliberdade: a importância do diálogo. **Psicologia em Revista**, v. 21, n. 1, p. 50-65, jan. 2015. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682015000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MOREIRA, J. de O. *et al.* Ambivalência da escola e adolescentes infratores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020195027>>.

Acesso em: 07 jun. 2021.

PADOVANI, A. S. RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000012>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ROQUETE, L. C. O direito à educação no contexto de medida socioeducativa de internação. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Porto, Portugal: ANPAE, 2014. Disponível em:

<[https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT3/GT3\\_Coimunicacao/LianaCorreiaRoquete\\_GT3\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/LianaCorreiaRoquete_GT3_integral.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Uma análise da escolarização no contexto da medida socioeducativa de semiliberdade (Rio de Janeiro, 2018-2020)*

DOI: 10.23899/9786589284123.184

SCHUELER, A. F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ZALUSKI, J. L. Currículo, gênero e ensino: as demarcações de gênero por meio da educação escolar em Guarapuava/PR (1971-1983). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 755-769, 2018. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48975/32785>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

# Juventude, educação e privilégio: revisão teórica acerca de jovens na escola de classe média

Ricardo Boklis Golbspan\*

## Introdução

Este trabalho propõe que se discuta criticamente a relevância do protagonismo juvenil na escola de classe média. A pesquisa em educação tem se debruçado, a partir de uma diversidade de abordagens, sobre as desigualdades educacionais do ponto de vista de classe (APPLE, 2008), do ponto de vista geracional (GIMENO, 2005) ou do ponto de vista da organização pedagógica (FREIRE, 1992). Ainda assim, poucas são as pesquisas que analisam relacionamente estas dinâmicas no cenário contemporâneo.

Especialmente, esta lacuna de investigações se acentua considerando o caso da escola de classe média brasileira, cuja análise é insuficientemente disseminada apesar de sua centralidade para a legitimação e reprodução da desigualdade social (NOGUEIRA, 2013). Este texto apresenta uma revisão crítica de literatura destes diversos campos. Assim, se prioriza a conexão das análises de classe, de juventude e do lugar social de alunos e alunas na escola para refletir sobre os avanços e os desafios que a literatura crítica de educação tem indicado. Deste modo, se sugere a importância de um desenvolvimento de estudos sobre a educação de classe média, particularmente a partir da agência de estudantes jovens.

Portanto, após esta introdução, o capítulo procura incorporar o olhar relacional proposto, articulando a potência de uma diversidade de contribuições nacionais e internacionais para se pensar o que ganhamos ao pesquisar com jovens de classe média na escola. Inicia-se com uma discussão sobre o lugar do e da estudante na política e na pesquisa educacional, debruçando-se especialmente na figura do e da jovem. Estes, interpelados na escola por representações sociais diversas,

---

\* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Interesses principais nas áreas: Sociologia da Educação, Teoria de Currículo, Políticas Educacionais e Pedagogia Crítica. Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. E-mail: ricardo.golbspan@gmail.com

especialmente sobre seu futuro (DAYRELL, 2003), são localizados como não apenas receptores, mas também sujeitos da escola (GIMENO, 2005).

No subtítulo subsequente, em conexão a estudantes jovens, a dinâmica de classe é também introduzida e mobilizada teoricamente. A partir de uma discussão sobre a importância do conceito nos estudos educacionais, apesar de sua complexidade, se aponta para a importância de articulação entre as diferentes dinâmicas sociais para o estudo da educação. Neste exercício, se propõe valorizar as contribuições dos estudos brasileiros sobre a temática (SETTON, 2003), sem deixar de apontar os benefícios de se agregar ao debate a possibilidade de pensar a escola de classe média do ponto de vista de seus estudantes jovens.

Desta forma, dirige-se ao último subtítulo, das considerações finais, em que se conclui que há – ao mesmo tempo em que prolífica e diversa produção – espaço e necessidade para que a pesquisa do campo avance na direção do estabelecimento dessas conexões. Argumenta-se, enfim, em nome de novos olhares frente às decisivas, mas pouco exploradas, relações entre a classe média, o protagonismo juvenil, o papel de estudantes e a desigualdade educacional brasileira.

## Por que pesquisar jovens na escola?

Em sua visão crítica à tradição de segmentar radicalmente a Sociologia em especialidades, Sposito (2013) fornece um caminho, ainda insuficientemente percorrido (PEREIRA, 2017; LEÃO e SANTOS, 2018), de aproximação da Sociologia das Juventudes à Sociologia da Educação. Para a autora, é importante que as pesquisas educacionais vinculadas à Sociologia, mesmo em sua diversidade, se atenham aos processos de tensão em torno da reprodução social, tomando jovens como protagonistas (SPOSITO, 2013). Na tradição da pesquisa sociológica da Educação (SPOSITO, 2013) – e mesmo desde Durkheim (1975) e sua ideia do aprendiz como tábula rasa – há, afinal, uma dificuldade em se assimilar o potencial da pesquisa sobre a relação da escola com a sociedade a partir da agência dos alunos e das alunas. Aliás, na esteira dessa histórica inabilidade, algumas das lições mais criativas sobre ativismo na educação têm sido construídas por secundaristas, em movimentos como; por exemplo, o Ocupa Escola, entre 2015 e 2017 (COUTINHO e POLI, 2019). Mas a riqueza do movimento é ainda insatisfatoriamente difundida nos estudos educacionais críticos (COUTINHO e POLI, 2019), justificando a constatação de que

[...] a maioria dos estudos sobre escola desenvolvidos pela Sociologia da Educação no Brasil há algumas décadas não ofereceu elementos para o estudo

de parte importante dos processos educativos escolares: o aluno. Em seu desenvolvimento, a pesquisa sociológica sobre a escola cada vez mais se defrontou com os elementos que constituem as práticas escolares e nelas a condição do aluno, obscurecida ou ausente na maioria das análises [...]. De algum modo, os alunos passam a constituir um problema nas práticas e nos processos da reprodução cultural e social e demandam uma nova perspectiva no campo de pesquisa (SPOSITO, 2013, p. 440-441).

Por isso, é preciso reconhecer o empenho de pesquisas da Sociologia das Juventudes que vêm rompendo a rigidez dessas fronteiras, como Dayrell (2007) e Carrano (2011). Esta necessária “nova perspectiva” sobre a centralidade do aluno e da aluna, reclamada por Sposito (2013), ainda que permaneça atual, com efeito já não é tão nova: foi defendida por Gimeno (2005), que, refletindo sobre a história do termo, indicou que “o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (GIMENO, 2005, p. 11)<sup>1</sup>. Articulando-se a esta ideia de relação de poder implicada na significação das crianças e adolescentes como alunos, Virno (2012) indicou o papel histórico da escola na legitimação do adulto como um colonizador da infância:

De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções (VIRNO, 2012, p. 34).

Se a prática pedagógica se beneficiaria ao “esperar instruções” também de alunos – como já insistia, aliás, Freire (1992), e sua tradição de pedagogia crítica –, o mesmo pode ser percebido em relação à política educacional e à pesquisa sociológica em Educação. Gimeno (2005, p. 15) reforça que perguntamos “pouco pelas mudanças que deveriam ocorrer a partir das condições dos sujeitos receptores”. Os alunos e as alunas, afinal, são receptores: Gimeno não se refere, aqui, ao sentido curricular ou pedagógico, mas afirma que os alunos e as alunas são, afinal, o motivo pelo qual a

---

<sup>1</sup> Agregaria ao debate, ainda, o classismo desta definição. Ela supõe que quem é aluno ou aluna é automaticamente criança ou adolescente, ignorando a realidade de parte significativa de estudantes de classe trabalhadora que são adultos e adultas – e há, também, todos aqueles adultos e adultas que não chegam a ser estudantes. A discussão sobre o significado de aluno como incompleto ou “menor”, incorporando a experiência destes sujeitos como também central, é um campo a ser mais explorado.

escola existe. Estudantes são aqueles e aquelas que são, então, atendidos pela escola (SPOSITO, 2013). Ademais, são estudantes que triunfam ou fracassam as reformas (GIMENO, 2005). Sposito (2013), neste sentido, usa a figura da “ponta do iceberg” para se referir a alunos e alunas, já que podem indicar para pesquisadores e pesquisadoras, através de suas aprendizagens, o que afinal a escola tem feito. Mas, além de receptores, como Gimeno (2005) também indicou, estudantes são sujeitos, re-inventores da escola. Estudos que tomam alunos como protagonistas estão ajudando a mostrar como a educação é um empreendimento que vem sendo tradicionalmente implementado *para* estudantes, mas ainda muito timidamente construído *com* estudantes – apesar de que, com suas provocações, invenções e reações, o constroem também, mesmo que este tipo de criação seja recorrentemente ignorado por um número considerável de analistas e formuladores de políticas. Boa parte das pesquisas sociológicas da educação, da mesma forma, tradicionalmente fala mais *sobre* alunos e alunas, muitas vezes a partir de “assertivas não testadas” (POWER et al., 2003), do que *com* alunos e alunas. O presente trabalho propôs, assim, uma contribuição ao projeto coletivo de pesquisa educacional crítica ao dedicar uma atenção à agência destes “sujeitos receptores” na escola. Mas, por serem sujeitos, estes alunos são também muito mais do que apenas alunos: estudantes são, cada um e cada uma, um universo, ainda que compartilhem pertencimentos, como pode ser o caso de dinâmicas geracionais e de classe.

Pesquisar estudantes que são jovens, neste sentido, adquire importância pela posição central, e em alguns termos problemática, que esta representação social tem ocupado nas redefinições da pesquisa sociológica e da política educacional (DAYRELL, 2003; 2007). Esta é uma etapa da vida atravessada por uma série de expectativas que costumam ter impactos sobre as identidades dos estudantes, mas que não são absolutas ou tampouco experimentadas igualmente em qualquer condição, pois são construídas socialmente (DAYRELL, 2003). Por ser um construto social, a juventude é contingente e não é uma posição homogênea, única ou pura (por isso a preferência de alguns autores por juventudes, no plural). Ainda assim, por ser uma categoria explicativa, juventude implica certas regularidades, pois representa uma série de generalizações sobre uma fase da vida, observáveis em certo contexto. Como outras generalizações, se aproxima por vezes de estereótipos, pois, ao passo que observadas, estas generalizações são continuamente reafirmadas no senso comum. Como explica Dayrell (2003), em muitos casos jovens são tomados de forma negativa, isto é, são comparados à imagem idealizada de juventude, de modo que se passa a avaliar o quão próximo estão ou não de um “tipo ideal” de jovem.

Algumas destas características, que têm sido historicamente estruturantes do discurso sobre a juventude no Brasil, são o “desvio” e “delinquência” (PERALVA, 1997); outro exemplo é a associação da condição juvenil a momentos exclusivamente de lazer e cultura, como se fosse vivida “aos fins de semana” (DAYRELL, 2003). A Sociologia das Juventudes, contudo, tem desafiado a fixidez destas caracterizações, como apontam algumas de suas investigações (DAYRELL, 2003). No entanto, apesar destas contestações, algumas representações sociais sobre a juventude persistem no nosso imaginário. A ideia de juventude como preparação para o futuro aparece como uma das mais recorrentes na cultura escolar (KLEIN e ARANTES, 2016, p. 138):

[...] constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social.

A juventude constitui um momento de atenção a mudanças como, por exemplo, no corpo e nos afetos, e de projetos de futuro, mas não se reduz a uma transição. Desta forma, é importante problematizar a juventude como meramente um “vir a ser”, ou ainda como um “ainda não chegou a ser” (DAYRELL, 2003), pois os jovens também “são”, no presente. Como mostra Dayrell (2003) ao investigar jovens de periferia sob esta perspectiva, a vida, no agora, pode oferecer diversão, prazer, encontros e trocas afetivas positivas, tal qual angústias e incertezas diante do que o autor identificou como luta por sobrevivência. Olhar para o presente, porém, não implicaria que estes jovens que pesquisou fossem alienados ou passivos quanto ao futuro, pois Dayrell (2003) observou que nutrem sonhos e desejos, simultaneamente às experiências do dia-a-dia. Desta forma, para além de sujeitos em transição, preocupados com o que vem depois da escola, jovens também são atravessados por dinâmicas de gênero, raça, classe e uma diversidade de marcadores sociais da diferença vividas no presente e que, como demonstrou celeberramente Lahire (1997), constituem complexamente cada trajetória social.

Mas o estandarte da “juventude como preparação para o futuro” está fincado, assim como no estudo das juventudes, também nos debates da Sociologia da Educação e das políticas educacionais. Na produção científica sobre o Ensino Médio, por exemplo, apesar de reflexões sobre uma persistente “crise de identidade” desta etapa (KRAWCZYK, 2009), a discussão se concentra na produção de desigualdades em termos de futuro. Esta decorre, de acordo com grande parte desta literatura, da

histórica divisão (para estes autores referente especificamente ao Ensino Médio) entre o ensino propedêutico para herdeiros das classes dirigentes e ensino profissional para herdeiros das classes trabalhadoras (CIAVATTA e RAMOS, 2011). Este cenário de urgência quanto à desigualdade em termos de “projeto de futuro”, no entanto, toma conta da discussão de modo que pouco se interroga sobre outro aspecto importante: a ausência de um “projeto de presente”, curricular e pedagógico, para que estes alunos obtenham ferramentas úteis para as situações que experimentam no seu dia-a-dia. Ainda, se considerarmos não apenas a literatura crítica, mas a história da implementação da política educacional brasileira, vemos o Ensino Médio, há gerações, sendo implementado como uma etapa de transição. Como relatam investigações (NASCIMENTO, 2007; KRAWCZYK, 2009) que incluem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atuais e recentes reformas, o Ensino Médio, apesar das inúmeras disputas, apresenta-se como incontestado, em governos ideológicos mais alinhados à esquerda ou mais à direita (NASCIMENTO, 2007), quando se trata de seu objetivo: “servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Sublinha-se, ainda, que a escola não é uma instituição qualquer quando se trata de definir quem os jovens são. Dayrell (2007) reforça como ainda hoje a crença de que é a escola que “faz” a juventude permanece no imaginário social e no interior da cultura da escola, apesar da insistência do autor (aparentemente ainda hoje necessária) de que a juventude é também produzida alhures. Althusser (1988) celebrenemente ensinou que a escola é um dos mais importantes aparatos ideológicos do Estado justamente porque tem como função interpelar os estudantes com a ideologia dominante. Em adição, a lição de Bourdieu e Passeron (1992) também é fundamental: a escola, formalmente a instituição responsável pela transmissão do conhecimento, se coloca como “sagrada”, de modo que aquilo que é ensinado é não apenas transmitido aos alunos, mas também oficializado como verdadeiro ou correto. Desta forma, a cultura escolar, que assume a juventude como preparação para o futuro, tem uma função central não apenas reproduzindo, mas também legitimando tal representação social, ainda que esta possa ser incorporada subjetivamente das mais diversas formas. Conforme Silva (1997), afinal, há não apenas uma política da pedagogia (isto é, os conhecimentos oficiais da escola são parciais, enviesados, sendo, portanto, a versão consagrada de juventude ensinada pela escola apenas uma das possibilidades), mas também uma pedagogia da política (ou seja, leis e políticas públicas sobre a juventude têm caráter pedagógico, pois ensinam, com os conteúdos que institucionalizam como verdade, sobre esta condição social).

Deste modo, importa pesquisar alunos e alunas na escola, em boa medida, em virtude deste lugar importante e problemático que a juventude ocupa nas redefinições da política e da cultura educacional. Pensando com a terminologia sugerida por Dale (2010), a juventude aparece recorrentemente implícita, como um *explanans*, como algo que explica (como se houvesse consenso sobre o que destarte a categoria é), ao invés de ser um *explanandum*, algo também a ser explicado no processo de pesquisa. Deste modo, a juventude como a fase da rebeldia tem sido uma leitura assumida como verdade na cultura escolar (DAYRELL, 2007), apesar das indicações a este ponto já clássicas de pesquisas etnográficas na educação sobre a necessidade de cruzamento desta dinâmica com outras, como gênero e classe social, para uma complexificação desta identidade (MCROBBIE, 1978; MCLAREN, 1991). De forma semelhante, a juventude como um “vir a ser” tem sido uma visão tacitamente incorporada, sem uma problematização sobre o quanto há de exógeno, ou adulto, neste tipo de inscrição sobre a vida de estudantes jovens. Neste ponto, é importante entender as representações sobre a juventude como construções sociais, ou seja, não como características intrínsecas e essenciais a todos os jovens, mas como discursos com os quais os jovens são confrontados e aos quais produzem respostas cambiantes e originais em seu cotidiano. Isto vale para como lidam com planos de futuro, mas vale também para características diversificadas, como a suposta delinquência, que podem ser interseccionadas como outros pertencimentos que estes sujeitos possuem. Esta ideia de cruzamento de dinâmicas, portanto, ajuda a explicar por que estes sujeitos protagonistas da escola precisam ser interpretados não como apenas alunos e alunas, nem como apenas jovens, mas no cruzamento destas formas de pertencimento. Mas, além de jovens e estudantes, defendo um olhar atento a sujeitos que compartilham ainda outra condição fundamental: classe social. Ainda que haja uma diversidade de dinâmicas que se possa mobilizar no estudo sobre a relação da escola com a distinção social, a opção for focalizar jovens estudantes de classe média é explicada não apenas pela necessidade conceitual de resposta à crise em torno destas teorias, mas pelo seu potencial explicativo.

## Por que a classe média?

Classe social historicamente, nos estudos educacionais críticos, foi posicionada como um conceito chave (MITRULIS, 1983). A partir dos anos 1990, um novo corpo de pesquisa, à luz de correntes pós-estruturalistas, pós-críticas ou pós-marxistas, passou a problematizar a mobilização tida como “estruturalista” da categoria de classe social, desestabilizando o aparato marxista, o aparato bourdieusiano e o aparato

weberiano, por exemplo. Desta maneira, apontada como determinista ou reducionista, a estrutura de classes foi sendo gradativamente localizada como incapaz de explicar satisfatoriamente os modos como as pessoas agem e pensam, e os defensores da perspectiva de classes passam a ser posicionados como conservadores diante de um novo desdobramento teórico (SAVAGE, 2011). Frente a estas novas leituras – e, no limite, frente a versões que apontaram a “morte da classe social” – (PAKULSKI e WATERS, 1996), muitos teóricos do conceito de classe “parecem felizes em ser lançados em tal papel, sustentando pressupostos mecanicistas da determinação econômica” (SAVAGE, 2011, p. 6). Uma consequência irônica, mas devastadora, desse embate teórico é uma aliança inesperada entre filosofias pós, marxismos e o discurso neoliberal. O debate de classe, considerado pela direita historicamente como dos mais “perigosos” (MORGENSTERN, 2015), é agora reduzido no interior do progressismo.

A classe não cumpre mais um papel nos discursos diagnósticos sobre as sociedades modernas avançadas. Tornou-se até elegante fazer diagnósticos críticos das sociedades modernas além e contra o discurso em termos de classe. A queda dos regimes comunistas e a ascensão do nacionalismo deram um ímpeto adicional a argumentos em favor da obsolescência da análise de classe para as sociedades modernas. A classe tem a ver com a sociedade industrial e suas ideologias, e como essas sociedades e suas ideologias não mais existem, deveríamos nos livrar das velhas concepções e ferramentas analíticas usadas para entender a sociedade moderna (EDER, 2001, p. 5).

O debate de classes apresenta-se ainda mais delicado se o escopo são as “polêmicas” (SALATA, 2016) classes médias. Por um lado, em acréscimo a um incômodo silêncio na tradição, é curiosa a crítica de parte de autores pós-modernos à imprecisão da definição de classe média na Sociologia (LASH e URRY, 1994), uma vez que uma das contribuições mais reconhecidas destes estudos está na contestação a uma suposta pureza científica. Aliás, ser uma categoria “notoriamente vaga e fragilmente esticada” (PAKULSKI e WATERS, 1996, p. 2) justamente faz da classe média um tema ainda mais importante de ser investigado e reformulado, ao invés de abandonado: é justo aquilo que menos entendemos que mais precisamos discutir. Por outro lado, na narrativa marxista considerada majoritária no Brasil (CAVALCANTE, 2012), influenciada por Braverman e Poulantzas (SALATA, 2016), é atribuída uma posição secundária ou passiva à classe média na luta de classes; ainda, em outros casos, a classe média é vista como um “acidente” contingente a ser futuramente solucionado com uma polarização “inevitável” entre trabalhadores e burgueses, na evolução do capitalismo. Deste modo, possivelmente, quem se encontra mais confortável, neste momento, para discutir os agora denominados “estratos médios”

(ARONOWITZ, 2003) são grupos direitistas. Rearticulando o debate com uma linguagem de estratificação, setores neoliberais silenciam o aspecto de luta de classes para explicar as desigualdades econômicas (ARONOWITZ, 2003). Com uma leitura crítica a certos marxismos que não compreendem classe como uma categoria que envolve processo, movimento e contradição, estes grupos têm insistido, com razão, que há formas de mobilidade social. Para estes neoliberais, no entanto, a mudança ocorre através do mérito, que conduziria os indivíduos para o sucesso ou fracasso. Os casos de mobilidade na classe média, além da própria permanência da classe média ao longo dos anos (contrariando as previsões de seu fim “garantido”) têm sustentado o discurso neoliberal, que é agora notavelmente disseminado no senso comum e, em particular, no interior das camadas médias (BALL, 2003; NOGUEIRA, 2013).

Por que, então, é importante examinar as classes médias? A explicação decorre, em parte, deste novo cenário teórico: a categoria “classe social”, que ocupou historicamente uma centralidade na pesquisa, no ativismo e na pedagogia crítica, está em crise (BALL, 2003); em particular, o conceito de “classe média”, desgastado no pensamento progressista, é incorporado e ressignificado por grupos neoliberais. Em parte, portanto, importa pesquisar a classe média como forma de recuperar o conceito, em uma luta que passa pelo próprio vocabulário, pela própria maneira como fornecemos formas de nomear o que ocorre no nosso mundo, a partir dos significados que se apresentam disponíveis na linguagem. Em conjunto à disputa semântica, importa pesquisar as classes médias porque há uma potência teórica nas próprias categorias de classe social e de classe média como forma de se compreender e – de forma inseparável, conforme Apple (2000) – de se interromper a injustiça educacional. Para Weis (2013), aliás, classe cada vez tem mais importância. Isto porque dinâmicas de classe não apenas têm tido impactos significativos e contínuos nas identidades (BUTLER e SAVAGE, 1995) e nas trajetórias educacionais e econômicas (NOGUEIRA, 2013; LAHIRE, 1997), como porque as desigualdades de classe têm aumentado ao longo dos últimos anos (OXFAM, 2020). Tornou-se premente reafirmar, portanto, a lição outrora consagrada de que posicionar classe social como lente teórica é o que possibilita testemunhar a desigualdade econômica na estrutura da educação. Ainda, no sentido de pensar a articulação das desigualdades sociais com a vida de jovens na escola, investigar as classes médias importa porque, como a profícua, mas insuficientemente difundida, pesquisa do tema indica, as camadas intermediárias ocupam uma posição única nesta relação, em comparação às elites e às classes populares.

De um lado, pesquisas de nível internacional (BALLION, 1977) e nacional (BRANDÃO e LELLIS, 2003; NOGUEIRA, 2004) sobre a escolarização das elites

apontam, dentre diversas conclusões, como não há correspondência necessária entre o sucesso escolar dos herdeiros e a reprodução do seu sucesso econômico. Desponta, inclusive, uma discussão sobre como a posição de maior estabilidade econômica aparta estes grupos de uma mobilização maior com a promessa escolar de possibilidade de promoção social (DUBET, 1994; NOGUEIRA, 2004). Tal leitura dialoga com Bourdieu (2013), no sentido de apontar como as elites não precisam das credenciais educacionais de mobilidade da mesma forma que outros estratos, uma vez que suas posições de privilégio se apresentam já de antemão como garantidas. De outro lado, as pesquisas educacionais têm insistentemente investigado o fracasso da escola com as classes populares. Uma importante contribuição neste sentido tem sido a análise de como a escola perversamente responsabiliza isoladamente as famílias, as professoras e os alunos pelo fracasso que ela produz, institucionalizando e legitimando a desigualdade social (BOURDIEU e PASSERON, 1992; APPLE, 2008). Uma das conclusões mais produtivas desses estudos foi a compreensão de como a resistência de partes de grupos populares à escola está mais relacionada a uma postura de justificada desconfiança à promessa escolar, baseada em experiências vividas e investimentos possíveis, do que a uma questão de déficit de dedicação, inteligência ou mérito (APPLE, 2000). Assim, ainda que as classes populares e as elites sejam na maioria dos contextos tomadas como diametralmente opostas, elas curiosamente se aproximam quando falamos de um relativo ceticismo quanto à centralidade do investimento educacional. As classes médias, por sua vez, em virtude de sua situação intermediária, são constrangidas pela possibilidade constante tanto de ascensão como de declínio social, especialmente em tempos de intensificação de competição na educação (BALL, 2003; VAN ZANTEN, 2007). Esta situação de risco leva esses grupos justamente a “tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade de seus filhos” (NOGUEIRA, 2013, p. 283). Quem precisa – em contraposição às elites – e quem pode – em contraposição às classes populares – integrar a educação como elemento central de estratégia de reprodução é, precisamente, a classe média (ROMANELLI, 2003; DUBET e MARTUCCELI, 1996; BALL, 2003).

Posto este cenário, portanto, para além da luta simbólica, importa pesquisar classe social e a classe média como forma de reabilitar a potência das categorias no interior do pensamento progressista. Em adição, ainda, a agregar teoricamente, a contribuição destes olhares também ajuda a pensar razões epistemológicas para se pesquisar a classe média em sua relação com a escolarização. Uma das autoras que fazem esta complexificação é van Zanten (2002), que, sem temer criticar a tradição a que se filia, indica por que persistem as suspeitas de *futilidade científica* em relação ao

tema das classes médias. Ela fornece, neste movimento, indagações que vão além do campo conceitual.

Dentre as razões levantadas para explicar o pequeno número de estudos sobre as classes médias, encontram-se, de modo recorrente, a aversão dos sociólogos a operar uma autoanálise, tão grande é a proximidade deles com esses estratos sociais dos quais fazem parte (VAN ZANTEN, 2002, apud NOGUEIRA, 2013, p. 281).

Apesar da pesquisa em Sociologia ter nos últimos anos problematizado a separação objetividade/subjetividade (WACQUANT, 2001), não é surpreendente a sugestão de van Zanten se considerarmos a história da disciplina. Sua gênese, afinal, remonta a uma aproximação à epistemologia positivista das ciências naturais na metade do século passado como estratégia de validação (DURKHEIM, 1975) – o que poderia, portanto, explicar uma concepção de cientista neutro e à distância de seu objeto, ainda hoje em dia, nos estudos sociológicos da educação, e mesmo nos demais estudos educacionais que são influenciados pela Sociologia. Pesquisadores entre o neo e o pós têm ajudado a repensar esta tradição, como exemplificam investigações em que a busca por suposta “pureza” foi substituída por interrogações, reflexões e análises que levem em conta a influência do pesquisador ou da pesquisadora no campo empírico (BALL, 2003; POWER et al., 2003). Assim, ao invés de evitar a autorreflexão, em nome de pretensa “pureza”, é um princípio epistemológico assumi-la como parte constituinte desta pesquisa. Afinal, não há aversão em se investigar a própria identidade, mas uma potência para aprender sobre si ao aprender sobre o mundo, e aprender sobre o mundo ao aprender sobre si (FREIRE, 1992). Como afirma Santos (2010, p. 11), “todo conhecimento é autoconhecimento”. Além disso, a busca por distanciamento do sociólogo quando o tema é “classe”, para além da reificação da “neutralidade”, revela um outro ponto crítico desta tradição científica: os processos de normalização.

A classe média tem tendido a aparecer na pesquisa educacional como pano de fundo contra o qual as experiências de classe popular são contrastadas. Isso leva a assertivas não testadas, especialmente quando é assumido que “ao discutir a classe média [...] estamos considerando-a simplesmente como o lado oposto da moeda”. Ademais, evidências estatísticas da extensão do fracasso da classe trabalhadora podem exagerar a inevitabilidade do sucesso da classe média. A relativa invisibilidade da classe média reflete a extensão à qual ela foi “normalizada” no campo. Em grande parte do mesmo modo como “branquidade” apenas recentemente tem recebido a mesma atenção que “negritude”, e como estudos de gênero passaram a focar em masculinidade tanto quanto em “temas femininos”, argumentamos que temas de classe não

podem ser propriamente iluminados sem dar à experiência educacional de classe média a atenção que ela em grande medida carece (POWER et al., 2003, p. 3).<sup>2</sup>

Pesquisar classe média importa porque envolve, desta maneira, além das questões teóricas, uma provocação quanto à própria forma como a pesquisa educacional tem se estruturado. O conceito de normalização, uma ferramenta criativamente mobilizada por Foucault (1973) ajuda nesta desestabilização. Para o autor francês, resumidamente, o sujeito moderno que afirma sua normalidade ao definir-se em oposição a um “outro” produz: a afirmação da racionalidade frente ao suposto louco; a afirmação da conformidade frente ao suposto delinquente; a afirmação da família patriarcal frente às supostas neuroses das mulheres e dos homossexuais. Seria com esta racionalidade, inclusive, que a ciência ganharia corpo na modernidade: “através da legitimidade do conhecimento científico, o Estado pode identificar, classificar, tratar e isolar grupos “anormais” como parte de um projeto de normalização” (CARLSON e APPLE, 2003, p. 25). Se pensarmos sobre o “normal” em termos de classe, como provocam Power et al. (2003), é possível compreender mais um motivo de a classe média pouco ser investigada na Sociologia, dada a proximidade de seus representantes não ao que é tipicamente visto como sujeito pesquisado, mas ao que é visto como sujeito pesquisador. Esta interpretação revela pressupostos de normalização como tacitamente constitutivos da cultura de pesquisa e aponta para o papel histórico da Sociologia na reprodução de práticas normalizadoras.

Conectando este debate à tradição de pesquisa brasileira, pode-se refletir sobre a clássica máxima de Roberto DaMatta (1978): transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”. Se é verdade que a primeira parte da tarefa está desenvolvida na pesquisa educacional que mobiliza a desigualdade de classes, a segunda ainda consta como desafio. Sob influência da Sociologia das Juventudes (PEREIRA, 2017), afinal, a Sociologia da Educação tem confrontado certa suspeita que se solidificou nos anos 1990 sobre as tantas subjetividades populares que passaram a frequentar a escola (PEREIRA, 2017), transformando em alguma medida o “exótico” em “familiar” no campo da pesquisa educacional. A distância da cultura escolar em relação a essas subjetividades, inclusive, levou analistas a ironicamente chamar esses alunos de “alienígenas em sala de aula” (GREEN e BOGUM, 1995) – ainda que se possa propor, ao contrário, a lógica escolar como uma “alienígena” na vida desses alunos. Além disso, chama atenção que nomear tais estudantes como “alienígenas” acaba por produzir “nativos” da sala de aula. Não conhecemos o suficiente, entretanto, sobre estes que

---

<sup>2</sup> Tradução feita pelo autor.

estão “em casa” quando estão na escola<sup>3</sup>. Neste sentido, se em parte esta lacuna pode ser explicada pela postura epistemológica predominante, é preciso pontuar a hipótese da dificuldade de acesso a escolas e outras entidades privadas para realização de pesquisa crítica. Assim, tanto pela tradição de pesquisa como pelas possíveis restrições maiores das escolas privilegiadas à pesquisa, pode-se compreender os desafios do campo para “transformar o familiar em exótico”. Em complemento, portanto, ao corpo de estudos sobre estudantes que causam um estranhamento e uma desestabilização da cultura da escola, também há uma importância, insuficientemente assimilada, na análise de como a familiaridade com a cultura escolar e científica, ou a implícita “normalidade”, é relacionada, também, à desigualdade.

Por tudo isso, este texto estimula um diálogo maior da pesquisa sociológica de classe com os estudos que têm procurado desafiar o silêncio sobre a escola de classe média. As contribuições mais relevantes a que se pode recorrer em nossa literatura passam fundamentalmente pela produção de Nogueira (2004; 2013). Seu trabalho de pesquisa sobre as classes médias focaliza as relações família-escola, explorando as estratégias de investimento educacional desses setores, e é realizado à luz da tradição bourdieusiana. Há, ainda, alguns grupos, aos quais a própria Nogueira é associada, que possuem também reconhecida produção sociológica sobre as questões educacionais das classes médias. Como aponta Setton (2003), o Grupo de Trabalho (GT) de Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisadores de Educação (ANPEd) tem concentrado relevante empreendimento sobre a relação família-escola, incluindo-se aí discussões sobre as camadas médias. Dentre outros autores que têm proposto tal debate, pode-se destacar Romanelli (1994; 2003), que também examina as estratégias de escolarização operadas pelas famílias de camadas médias. Ainda, sobressai-se a produção representada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), na Universidade Federal de Minas Gerais, igualmente orientada por referencial bourdieusiano e focalizada nas estratégias familiares de diferentes classes sociais para a escolarização de seus descendentes. Uma varredura em parte da literatura do observatório e das publicações do GT da ANPEd permite identificar o amplo diálogo entre estes pesquisadores e a formação de um campo de estudos da chamada “relação família-escola” (SETTON, 2003), em que se consolida, entre outros temas, a mais consistente iniciativa dos estudos educacionais brasileiros em relação às camadas médias (PENA, 2014).

---

<sup>3</sup> O estudo da juventude, ainda muito associado às juventudes populares, é inicial em termos de uma articulação com a escola de classe média. As exceções localizadas na produção brasileira foram Leite (2011), Lellis (2005), Morgado (2006) e Cuba (2013). Estes são trabalhos que atentam à situação das juventudes de classes médias e que sinalizam para a importância desta abordagem.

Tal cenário indica a importância de se reconhecer as contribuições de autores e autoras brasileiras ao estudo da escola de classe média, um campo com potência para nos interrogarmos quanto à prática científica, à educação e à sociedade de maneira ampla. Mas esta realidade indica também a premência de se pesquisar a escolarização dos grupos médios no caso brasileiro especialmente em termos de novas abordagens conceituais e metodológicas, como abordagens etnográficas sobre o dia-a-dia escolar, que entrelacem diálogos com a mais estabilizada área da relação família-escola. É neste sentido que vejo uma relevância em destacar jovens, a partir de um estudo de seu protagonismo no interior da escola. Com efeito, há algumas décadas, os estudos educacionais críticos têm em grande medida desafiado a prática de se pesquisar em educação como se a escola pública fosse uma “caixa fechada”<sup>4</sup> (DALE, 1988; APPLE, 2008), isto é, como se pesquisar apenas o que entra e o que sai da escola fosse o suficiente para se entender a educação, sem olhar para o que ocorre lá dentro. Várias são as contribuições de estudiosos e estudiosas da educação (APPLE, 2000; PARO, 1995; PATTO, 2000) para entendermos o que se passa na rotina da escola popular e como estes processos constituem a resistência e a reprodução na estrutura de classes. A leitura de que parti neste capítulo, como procurei demonstrar até aqui, é de que, nos estudos educacionais brasileiros, a escola frequentada por jovens alunos e alunas de classes médias segue sendo, apesar dessas lições, um tipo de “caixa fechada”. Este é um convite para abri-la.

## Considerações finais

O objetivo desta revisão foi discutir a importância do protagonismo juvenil na escola de classe média para a reflexão contemporânea sobre a desigualdade escolar brasileira. Optou-se por realizar a discussão a partir de uma revisão crítica de literatura, indicando alguns caminhos já percorridos pela comunidade do campo e alguns dos desafios que se impõem, especialmente do ponto de vista da articulação com outros campos de pesquisa e de diversificação de orientações teóricas e metodológicas.

O estudo indicou que há uma potência em incorporar os saberes e modos de significação produzidos por jovens estudantes para a pesquisa e a política educacional, a serem mais fortemente reorientadas não apenas *para* a juventude, mas *com* a juventude. Também é sugerido que há uma proficuidade em avançar nossos estudos na educação de classes médias. Especificamente, tal movimento pode ser

---

<sup>4</sup> Ao invés de usar o termo “caixa preta”, prefiro “caixa fechada”, em virtude da conotação racista do repetido uso dos termos “preto” e “negro” para se referir à depreciação.

orquestrado pela articulação da pesquisa mais estabelecida sobre a temática, sobre a relação família-escola, com viés bourdieusiano, com o que se pode aprender com a escuta sensível a alunos e alunas, como, por exemplo a partir de um olhar etnográfico ou outras maneiras de se prestar especial atenção ao que estudantes jovens fazem na rotina escolar.

Deste modo, a investigação sugere a incorporação de estudos que acompanhem jovens estudantes na escola de classe média, para que as análises sobre a desigualdade educacional possam assumir maior rigor, indo além de “suspeitas de futilidade científica” (NOGUEIRA, 2013) sobre a pesquisa da educação de classe média, ou de “assunções não-testadas” (POWER et al., 2003) sobre estes processos no contexto brasileiro contemporâneo. O que este texto procura fornecer, enfim, é um olhar sintético, mas relacional, sobre o cenário da pesquisa sociológica da educação quanto ao que avançamos, mas também quanto ao que é ainda lacunar, em tema tão caro ao campo como é a relação entre escola e classe social.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- APPLE, M. W. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARONOWITZ, S. **How class works: power and social movement**. New York: Yale University Press, 2003.
- BALL, S. J. **Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage**. London: Routledge Falmer, 2003.
- BALLION, R. **L'argent et l'école**. Paris: Pernoud; Stock, 1977.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.
- BUTLER, T.; SAVAGE, M. **Social change and the middle classes**. London: UCL Press, 1995.
- CARLSON, D.; APPLE, M. A. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 11-58.
- CARRANO, P. C. R. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 7-22, 2011.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média*

DOI: 10.23899/9786589284123.202

CAVALCANTE, S. **Classes médias e modo de produção capitalista**: um estudo a partir do debate marxista. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-19, 2019.

CUBA, R. da S. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DALE, R. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 17-37, 1988.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. 2003.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-128, out. 2007.

DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 35, p. 511-532, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **À l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris: Minuit, 1996.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

EDER, K. A classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais? Uma teoria do radicalismo de classe média. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 5-27, jun. 2001.

FOUCAULT, M. **The birth of the clinic**. London: Tavistock, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIMENO, S. J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Toma Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média*

DOI: 10.23899/9786589284123.202

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LASH, S.; URRY, J. **Economies of signs and space**. New York: Sage Publications Limited, 1994.

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. de A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018.

LEITE, G. A. **Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LELLIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MCROBBIE, A. Working class girls and the culture of femininity. In: **Women Take Issue: women's studies group**. London: Hutchinson, 1978.

MITRULIS, E. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova Sociologia da Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1-2, p. 93-106, 1983.

MORGADO, M. A. **Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORGENSTERN, F. A farsa das “classes sociais”. **Instituto Liberal**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-farsa-das-classes-sociais/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 26, p. 133-184, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Um tema revisitado: as classes médias e a escola. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.

OXFAM INTERNATIONAL. World's billionaires have more wealth than 4.6 billion people. **Press releases**. 20 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.oxfam.org/en/press-releases/worlds-billionaires-have-more-wealth-46-billion-peopl>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAKULSKI, J.; WATERS, M. **The death of class**. London: Sage Publications, 1996.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média*

DOI: 10.23899/9786589284123.202

PENA, R. A. S. da S. **Fracasso escolar na classe média**: o inesperado em questão. 2014. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

POWER, S. *et al.* **Education and the middle class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 99-123.

SALATA, A. R. **A classe média brasileira**: posição social e identidade de classe. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVAGE, M. Espaço, redes e formação de classe. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 6-33, 2011.

SETTON, M. da G. J. Apresentação. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-10.

SILVA, T. T. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SPOSITO, M. P. Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

VAN ZANTEN, A. La mobilisation strategique et politique de savoirs sur le social: l'ecas des parentes d'eleves de classes moyennes. **Éducation et sociétés**, v. 9, n. 1, 2002, p. 19-23.

VAN ZANTEN, A. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007

WACQUANT, L. Bourdieu's suicide. In: FOWLER, B. (Org.). **Reading Bourdieu on society and culture**. Malden: Blackwell. 2001. p. 114-117.

WEIS, L. Classe social e Educação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 447-456.

## Educação feminina e relações de gênero

# Elite e a educação feminina em Pelotas: uma leitura através dos diários íntimos de Clarice Tavares Xavier (1950)

Letícia Portella Milan\*

## Introdução

A cidade de Pelotas, localizada ao sul do Rio Grande do Sul, passava por transformações em sua malha urbana desde o início do século XX. Na cidade, as ideias progressistas manifestavam-se nas atividades administrativas da prefeitura por meio de reformas em ruas, cuja pavimentação melhorava a circulação dos veículos e transportes públicos; na construção de edifícios para moradia de uma emergente classe média e em praças para uma sociabilidade de passeios (*footing*) que contornava a malha urbana<sup>1</sup>. Nessa direção, essa transformação arquitetônica e social da cidade também se expandia na intensificação do comércio e em atividades culturais que surgiam nesse espaço, como, por exemplo, as sessões nos cinemas. Uma modernização espacial, econômica e cultural exigia das pessoas uma nova forma de se portar ou “navegar” na cidade, logo, eram necessárias novas regras de comportamento nas sociabilidades e lazeres emergentes desse espaço urbano.

Tendo em vista que Pelotas era no século XIX uma cidade notoriamente reconhecida pela sua riqueza cultural advinda da atividade econômica das charqueadas, a elite pelotense tinha seus próprios espaços de sociabilidade e códigos de conduta. Desse modo, o capital econômico da elite era um status social que lhe

---

\* Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria (2014), Mestre em História pela Universidade Federal de Pelotas (2018). Atualmente, é Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde pretende desenvolver uma tese com a metodologia da "História das emoções" nos egodocumentos de Sylvia Plath.

E-mail: leticiapmilan@gmail.com

<sup>1</sup> Sobre os estudos enfocados especificamente em Pelotas, destacamos três trabalhos: Anjos (2000) faz uma pesquisa sobre a presença dos estrangeiros na cidade. O autor interpreta-os como agentes importantes no processo de modernização do espaço urbano, e, dessa forma, explicita a atuação dos estrangeiros no surgimento de novos espaços públicos como os jardins, parques e hotéis; Devantier (2013) elabora uma pesquisa sobre a Rua XV de Novembro por meio da caracterização das sociabilidades como comércio, passeio e desfiles de carnaval nessa rua; Em consonância com as supracitadas pesquisas, a dissertação de Lopes (2007) apresenta um panorama geral da paisagem urbana com enfoque na modernização do serviço telefônico (CTMR).

conferia distinção por meio de refinamento de gestos como a apreciação pela arte e consumo de objetos de luxo. No século XX, tal como no passado, essa elite continuou exercendo uma diferenciação social pela construção de seus próprios espaços e códigos de comportamento. Diante de uma nova mentalidade econômica e cultural que emergia da modernização, o presente artigo pretende abordar as questões educacionais desse período, especificamente sobre a educação feminina das moças de elite na década de 1950. Sabe-se que as produções científicas no campo da História da Educação no Brasil têm se dedicado a inserir na historiografia estudos sobre a educação das mulheres. Contudo, a dificuldade em investigar esse tema se faz presente devido à ausência de registros oficiais sobre a condição feminina, “os arquivos que existem já são conhecidamente imprecisos e marcados pela generalização convencional do masculino, dificultando a identificação do número de alunos do sexo feminino” (CUNHA e SILVA, 2010, p. 98).

Para além dos arquivos públicos e registros oficiais, os diários íntimos são outro tipo de fonte que tem o potencial de revelar a condição educacional feminina. Sendo assim, ao contrário da predominante voz masculina dos arquivos oficiais, nos diários, temos a visão de uma pessoa que, ao escrever sobre si, exerce uma constante avaliação sobre a realidade interna e externa que está inserida. Os diários, em sua grande maioria, originários de arquivos pessoais, são fontes que devido ao esquecimento ou descarte são pouco utilizadas nas análises históricas pelos historiadores e historiadoras. E por isso, quando se tem a possibilidade de acessar essas fontes, uma perspectiva abrangente de pesquisa surge, em temáticas que se referem aos aspectos sociais, econômicos, culturais e relações de gênero presentes na fala reflexiva dos escritores e escritoras de diários.

Dito isto, o presente estudo é parte de um trabalho<sup>2</sup> cujo objetivo foi desenvolver uma pesquisa histórica por meio da leitura de um diário íntimo de uma jovem de 14 anos na cidade de Pelotas. Clarice Tavares Xavier, uma moça pertencente a uma tradicional família da elite local, escreveu por dois anos um diário que, segundo suas próprias palavras, foi iniciado após completar 15 primaveras. Nesse sentido, seguindo os preceitos dos estudos sobre “Cultura escrita” e “Escrita de si”, os diários foram interpretados como uma forma de educação das moças de elite, uma espécie de cuidado de si sobre os sentimentos, comportamentos e reflexões do cotidiano, ao mesmo tempo em que, para além do âmbito individual, essas narrativas revelaram hábitos culturais de grupos sociais onde é possível delinear as práticas educacionais

---

<sup>2</sup> Este trabalho é resultado de minha dissertação de mestrado finalizada em 2018, intitulada “Lazer e sociabilidade da elite pelotense: os diários de Clarice Tavares Xavier”.

como a escrita e a leitura, hábitos de consumo e espaços de lazer e sociabilidade em âmbito público e privado.

Sendo assim, o presente trabalho tem como foco apresentar parte dos espaços educacionais de Clarice, especificamente as instituições formadoras de uma educação feminina cristã. No texto a seguir, questões referentes às instituições educativas formais como o Colégio São José e as práticas filantrópicas serão abordadas. Em conjunto aos diários, outras fontes também foram utilizadas. Durante a pesquisa, alguns arquivos foram visitados, como, por exemplo, a consulta ao Jornal *A Opinião Pública*, localizado na biblioteca pública de Pelotas, e a solicitação à secretaria do Colégio São José para acesso e cópia do histórico escolar de Clarice.

## Educação feminina da elite pelotense: os diários de Clarice Tavares Xavier como estudo de caso

No dia 9 de maio de 1954, Clarice Tavares Xavier estava celebrando seu aniversário de 15 anos e dando início à escrita de seu diário:

Hoje completo 15 primaveras tenho, pois, o direito de começar meu diário. Hoje coroando com êxito os esforços de mamãe, dei no palácio do comércio um chá em honra de mim mesma. Pois bem o mereço sem dúvida alguma, não somente pelo ato de os meus méritos naturais o reclamarem como pelos *meus dois anos e meio de prisão voluntária* (grifo nosso).

Na passagem inicial do diário podemos observar como Clarice se refere à iniciativa de escrever o diário como um direito adquirido pela passagem de seu aniversário. Pensar os 15 anos como uma passagem da infância para a juventude nos remete a situar historicamente as relações socialmente construídas em torno das noções de infância e juventude nas relações de gênero. Como no caso de Clarice, completar 15 primaveras significa uma série de novas posturas sociais a serem exercitadas nos relacionamentos e espaços sociais da elite, visto que, por exemplo, o *debut* em clube social significava uma apresentação formal de um novo olhar sobre a função feminina de Clarice no seu respectivo grupo.

Nesse sentido, a prática de escrita de um diário é um indício sobre a possibilidade de exercer uma escrita de si em decorrência de uma escolarização prévia e de meios materiais como um espaço próprio e um tempo livre para dedicação dessa prática. Por outro lado, a escrita de um diário também cumpre uma função, e uma delas pode ser essa escritura como um espaço socialmente aceito para exercício

da voz das mulheres, em que para além do espaço privado, também existia uma tradição literária na primeira pessoa ou na forma de um “diário”. Outra função desse tipo de escrita está relacionada a uma educação de si cristã em que o “vigiar a si mesmo” permite um constante cuidado sobre os pensamentos e posturas no cotidiano. Em suma, o que explicitamos acima são as amplas formas de análise sobre uma fonte de caráter intimista acerca do modo como os diários foram escritos especialmente por mulheres.

Desse modo, retomando a passagem inicial do diário de Clarice, se a idade lhe permitiu iniciar uma escritura que integra sua passagem social de “menina” para “moça”, uma educação de si ou forma de escrita literária, por outro lado, também indica outras questões, como por exemplo, quando ela afirma que para além do alcance da idade e de seus “méritos naturais” o direito de escrever é resultado de “dois anos e meio de prisão voluntária”. Sobre isto, uma consulta no histórico escolar de Clarice revelou que, anteriormente aos anos de escrita dos diários, ela estava no internato “São José”, localizado na cidade de São Leopoldo. Durante a pesquisa, não havia referências bibliográficas ou informações sobre esse internato, contudo, durante as visitas aos arquivos de periódicos da cidade, localizados nos arquivos da Biblioteca Pública de Pelotas, entramos em contato com a pesquisadora Débora Clasen de Paula (2008), que naquele momento também consultava o arquivo dos jornais da cidade.

Em um desses encontros rotineiros no arquivo, a pesquisadora me informou sobre uma notícia no jornal “O Nacional” do dia 10 de março de 1891, que informava a viagem de estudo das filhas de um comendador de Pelotas para um internato em São Leopoldo. A pesquisadora, ao nos informar sobre a referida notícia, nos ajudou a pensar na hipótese de uma tradição na escolha das instituições educacionais femininas que extrapolavam o nível local da cidade. Logo, podemos afirmar que nesse caso existe uma tentativa de construção de identidade entre os membros das elites por meio de instituições educacionais femininas, tal como o internato São José para as filhas do comendador em 1891, assim como para a permanência de escolha dessa instituição nos estudos de Clarice em 1954.

Nesse sentido, se uma “consciência de elite” se construía na aposta de uma educação polida para as moças, de outro modo, não as afastava de antigas ideias sobre a educação feminina. Isto quer dizer que, embora a modernidade exigisse uma nova inserção feminina no espaço público e no mercado de trabalho, a elite pretendia se modernizar em sua distinção de etiqueta sem romper com o direcionamento da função das mulheres para constituição do casamento e do cuidado da família. Desse

modo, a educação se revela como um instrumento reprodutor de ideologias, nas quais, para as mulheres, as normas rígidas garantiam a perpetuação dos costumes e promoção de papéis femininos bem estabelecidos. Essa ideia já foi desenvolvida por Bourdieu (2007, p. 101) quando o autor demonstra que o sistema escolar favorece a formação das diferenças muito além das categorias sociais, mas também entre os gêneros. Sendo assim, os espaços sociais formais e informais cumprem o papel de desenhar o destino das mulheres, em níveis subjetivos, que se estabelecem em laços afetivos matrimoniais, mas também no leque de possibilidades de profissões consideradas “femininas”, mesmo que essas sejam supervisionadas predominantemente por figuras masculinas. Logo, o papel feminino como mãe se estendeu ao exercício social e profissional do cuidado com o outro.

Desse modo, o exposto poderá ser percebido a seguir, quando após o internato de Clarice em São Leopoldo, o retorno para Pelotas inseriu-a em diversos espaços de sociabilidade resultantes da modernização da cidade e que exigiam dela uma cultura de bons comportamentos sociais correspondentes à sua classe social. Nesse sentido, percebemos através da leitura dos diários que uma educação baseada em princípios religiosos e na prática de filantropia era parte desse distinto modo de vida das elites, e a nova escola, o colégio São José, mantinha sua educação dos modelos supracitados.

## A experiência de Clarice no colégio São José

O colégio São José foi fundado em 19 de março de 1910 por irmãs da Congregação de São José, que tinham o intuito de direcionar a formação das estudantes/internas para a prática de virtudes de uma boa moça de família. Sobre a trajetória desse modelo educacional, a pesquisa de Rita de Cássia Grecco dos Santos (2012) afirma que a escola priorizava uma formação dentro dos preceitos e valores do cristianismo, onde a importância do casamento deveria ser o objetivo de vida para as moças. Sobre isso, os diários de Clarice indicam algumas passagens sobre as aulas da irmã Teodorina. Embora Santos (2012) não tenha mencionado o nome dessa educadora em sua pesquisa, os relatos de Clarice revelam um pouco sobre o foco educacional dessa instituição:

A irmã Teodorina está nos preparando para a aula sobre o matrimônio e diz asneiras sem fim! Ontem a Teodorina arrancou a Elaine do meu arquivo em compensação a Beatriz me deu uma charilyn espetacularrima para pôr numa divisão de arquivo. Ainda bem que a Teodorina não viu as poesias que havia no arquivo (6 de abril de 1955).

Hoje a Irmã Ilda Maria resolveu dar um toque psicológico na sua liçãozinha, botou no quadro um pontinho riscou alguma coisa dizendo que era trajetória, enfim a história se resume num homem que fez uma trajetória que não queria. Deu-me vontade de dizer que isto não será certo, pois senão todos seriam perfeitos ficando as nossas condições de humanos no chinelo (26 de setembro de 1955).

A fala de Clarice sobre seu arquivo pessoal revela uma informação sobre a qual não obtivemos nenhuma referência, a saber, a existência de um arquivo para cada estudante, muito menos o que poderia existir nesse arquivo. Contudo, os apontamentos de Santos (2012) revelam que as irmãs da Congregação impunham uma rígida fiscalização sobre os pertencentes pessoais das estudantes, como, por exemplo, no controle sobre os tipos de leituras literárias e nas correspondências das moças:

O requinte do disciplinamento atingia até a fiscalização das correspondências e das leituras, podendo certas obras serem parcialmente censuradas, ou até mesmo proibidas. O Art. 54.º não deixava margem para dúvidas: “Cartas, pacotes e outros objetos que forem mandados às alunas, deverão passar pelas mãos da Diretora: não é permitido usar livros que não tenham sido apresentados e aprovados” (SANTOS, 2012, p. 129).

O disciplinamento da escola na educação das moças ocorria pela fé católica. Desse modo, as moças deveriam honrar o nome da escola demonstrando para a sociedade a distinção de uma “aluna do Colégio São José”, apresentando na rotina a postura correta de uma mulher cristã. Logo, por meio de uma rotina religiosa nas missas da Igreja, essas moças não somente estariam reafirmando a obediência ao sagrado como também estariam exercendo a disciplina de um bom comportamento feminino. Entretanto, com o decorrer do tempo a escola precisou mudar sua postura rígida sobre a educação feminina, pois as estudantes não toleravam mais aquele modelo educacional. As gradativas mudanças sociais advindas da luta das mulheres contra a opressão do corpo feminino mudaram a perspectiva educacional que se mantinha até aquele contexto. Dessa maneira, como já dito anteriormente, se a modernização exigia uma nova postura das pessoas em suas relações sociais, a inserção feminina no mercado de trabalho pode ser verificada como um dos objetivos de vida de Clarice. Em seus diários, existem menções sobre o interesse em ser aprovada no vestibular após a formatura no colégio São José:

Vestibular: Agora estou parando na casa da Clécia e hoje de manhã fui fazer as matrículas no S. José. Não sei se me arrisco a fazer vestibular, pois tenho bastante coisa para a 2ª época (16 de fevereiro de 1956).

Eu ando pensando em me meter na enfermagem, já que meu destino é melhor que seja encerrado mesmo (16 de abril de 1956).

Andei cantando a mãe para ver se ela deixa eu ir para enfermagem, mas acho pouco provável (17 de março de 1956).

A pesquisa de Santos (2012) revela que Clarice não estava sozinha na tentativa de se qualificar para o mercado de trabalho. Sua tese apresenta um número expressivo de mulheres que, após a formatura, seguiram a vida acadêmica na universidade ou magistério. Por meio de entrevistas com as ex-estudantes do colégio, a pesquisadora apresenta a vivência das ex-estudantes e, a partir desses relatos, caracteriza os modelos de formação existentes nesta instituição, sendo eles o Curso Normal e o Científico. O primeiro direcionava as estudantes para o magistério; esse caminho é intitulado pela autora como uma “feminização do Magistério”, pois nessa lógica existia a ideia de que as mulheres possuíam os talentos “vitais” e “biológicos” para o cuidado das crianças. Por outro lado, o Científico direcionava as moças para outras profissões. A pesquisadora afirma que a maioria das moças formadas nesse colégio seguiu a carreira da docência ofertada pelo Curso Normal, com exceção de uma das colegas de classe de Clarice, Nailê Russomano, que seguiu a carreira jurídica após a formação no curso de Direito.

Sobre os caminhos educacionais de Clarice, seu histórico escolar revela um desempenho baixo resultando em diversas reprovações. Essas questões podem ser vistas em seus diários em momentos em que Clarice desabafa as dificuldades de concentração nos estudos e reprovação em determinadas disciplinas. Até o ano de 1957, ela permanecia cursando o Científico e após sua formatura não existe nenhuma menção sobre seus caminhos profissionais. Durante a pesquisa, por meio de uma conversa informal com uma das irmãs de Clarice, soubemos que após a formação no Colégio São José, Clarice foi morar no Rio de Janeiro e ingressou na Universidade para cursar Serviço Social.

## **Os preceitos cristãos na escolha profissional de Clarice: a relação entre o Serviço Social e a prática filantrópica**

A escolha sobre o curso de Serviço Social está relacionada a um leque de profissões que eram caracterizadas como “femininas em sua essência”, tal como o curso de enfermagem e magistério (um dos anseios de Clarice na época do vestibular); o curso de Serviço Social estava diretamente ligado a uma tradição católica do

cuidado com os pobres por meio de ações de caridade e benevolência existentes no “coração das mulheres”. Nesse sentido, para além da instituição católica que Clarice estudava, em suas relações sociais também participava de grupos filantrópicos formados por mulheres. Abaixo, elencamos fontes que representam o contato de Clarice com a filantropia. No primeiro exemplo, a reportagem do jornal *A Opinião Pública*, no dia 5 de julho de 1954, anuncia a participação de Clarice como tesoureira na inauguração de uma instituição de caridade para crianças pobres. Ademais, algumas passagens do diário sugerem sua relação com mulheres filantropas como, por exemplo, com Olga Fetter. Por fim, em uma das páginas do diário, Clarice colou uma reportagem sobre sua participação em um concurso chamado “Glamour Girl”, cuja característica das participantes estava relacionada às atividades beneficentes para a sociedade:

Não vou ao chá de beneficência organizado pela dona Olga Fetter em campanha pró sopa escolar. Pelo que vejo nem as compensações vitais e a oportunidade de encontrar alguém não me concedem. Creio que talvez Deus manda estas coisas para me castigar de faltar os meus deveres religiosos e ao mesmo tem me beneficiado fazendo com que eu me volte para o meu próprio eu e me resolva a pegar na pena para escrever (15 de julho de 1956).

Hoje me acordei como de costume às 11 horas com a mãe, o pai e as duas irmãs e mais o cachorro e o gato e o rato e o piolho, invisíveis por que não os há por aqui. Mas Deus escreve direito por linhas tortas que uma das suas vontades foi que eu hoje ficasse em casa perdendo um programão: das 11 ao meio dia missa, das 2 às 4 cinema, das 4 às 4 e meia voltas, a praça deve estar cheia de gente com este calor, e das 5 às 7 chá dançante no clube brilhantes em benefício da sopa escolar (15 de julho de 1956).

Glamour Girl - Muito entusiasmo e tudo para assistência social: Faz conversa a nossa enquete bem para escolha da Glamour Girl da cidade, em festa beneficente às menores desamparadas a ser realizada por este cronista em outubro próximo. Votem todos, e auxiliem a nossa campanha de assistência social. No jornal da Tarde há uma urna de votos. Posso adiantar as moças que estão sendo votadas, pois os leitores só tem falado bem delas... Nailê Russomano de Mendonça Lima, Gislaine Schoroeder (em grande evidência), Lêda Fernandes, Loila Weimar, Edelma Zabaleta, Heloisa Helena Sampaio, Inês Soares...e outras... e outras.

Srta. Clarisse Xavier - muito simpática, e muito atenciosa no ambiente. Desgosta de gente faladeira, acha ótimo o mambo, gosta de escrever cartas, sendo, pois sua atividade predileta a troca de correspondências. Sua cor o vermelho. Seu destino a Faculdade de Direito, o resto... são tantas coisas, pois não. Contou na nossa lista dos sete melhores partidos para 55 o que fez muita conversa. É muito morena e de uma simplicidade que vale por uma bem posta

coluna social. É filha do Sr. e da Sra. Dr. João Xavier (DIÁRIO DE CLARICE TAVARES XAVIER, 9 de maio de 1956).

As passagens acima representam um amálgama sobre as relações de gênero, raça e classe em relação à filantropia. Desse modo, nas duas primeiras passagens podemos pensar que o chá de beneficência organizado pela dona Olga Fetter e a sopa escolar no clube brilhantes são os laços de sociabilidade de Clarice que, por meio da caridade, constroem uma identidade das elites em torno da moral cristã. No caso das mulheres abastadas, desde o século XIX a igreja simbolizou em sua cartilha de costumes a prática da caridade como “um modelo feminino de resignação e sacrifício” para que as mulheres de alta classe tivessem “oportunidades de atuação social e de contato com o mundo para além das paredes do seu lar” (HAHNER, 2013, p. 976).

Nesse sentido, a ideologia cristã alargava o papel social da mulher para além da família por meio de atividades que não colocavam em risco suas funções. “Depositada nas mãos das mulheres da elite urbana, a missão regeneradora da sociedade caberia a estas, através do exemplo e da filantropia, resguardar os valores cristãos” (FREIRE, 2006, p. 110). Desse modo, a igreja em suas atividades sociais incentivava a formação de grupos de mulheres para que essas formassem associações de caridade, orfanatos ou escolas para ajudar as camadas populares, em especial as crianças. Em um nível social das elites, a prática filantrópica servia como status, posição social e prestígio da família para com a sociedade, desse modo, sob uma perspectiva de gênero, a dedicação das mulheres para essas atividades se tornava um elemento de distinção para alcançar o matrimônio com um bom partido.

Na passagem sobre a reportagem da participação de Clarice no concurso “Glamour Girl: - Muito entusiasmo e tudo para assistência social”, podemos verificar a utilização dos jornais como forma de propaganda das elites com o modelo de bom católico. Durante a consulta nos jornais de Pelotas, verificamos que esse tipo de anúncio era comum nas colunas sociais, assim como extensas listas que nomeavam o nome das famílias da elite que estavam presentes em missas, novenas e atividades filantrópicas. A família de Clarice era uma das citadas nessas colunas sociais, como por exemplo, em uma notícia do jornal A Opinião Pública, no dia 13 de maio de 1954, na presença de um evento no Instituto São Benedito, uma instituição filantrópica patrocinada pela elite local e que tinha o objetivo social de acolher meninas sem família.

Embora o *status* econômico de uma família fosse representado pela figura do homem como provedor, as mulheres eram as principais representantes das

associações filantrópicas, como afirma Freire (2006, p. 102) “Embora praticada por homens e mulheres, a filantropia se apresentava como atividade essencialmente feminina, vinculada a sua natureza em geral, e em particular a sua condição maternal”. A condição maternal atribuída como um natural do corpo feminino esclarece a razão pela qual as associações femininas tinham como foco o cuidado de crianças desamparadas ou famílias desestruturadas, função que posteriormente foi designada às assistentes sociais e é atualmente constituída por mulheres.

A historiadora Ana Paula Vosne Martins (2015), em seus estudos sobre o papel das mulheres na filantropia, compreende que o processo histórico de naturalização da filantropia enquanto uma prática feminina ocorreu desde o século XVIII, na Europa, devido à busca das mulheres na crítica iluminista e na religião para argumentar a defesa de suas capacidades morais e intelectuais, bem como afirma a autora: “algumas mulheres de classes médias usaram a seu favor qualidades que até então eram menos valorizadas pelo discurso racionalista, como a bondade” (MARTINS, 2015, p. 18). Logo, a bondade, que até então era considerada virtude, passa a ser cada vez mais associada a uma qualidade feminina. Esse processo de naturalização da bondade, juntamente com apoio da Igreja, ofereceu às mulheres do século XIX a base de sua defesa para se organizarem nas questões sociais de caridade.

Desse modo, o ímpeto reformista das mulheres foi constituído pela conquista de posições como agentes sociais por meio das ações filantrópicas. Logo, através da filantropia, as mulheres colocavam seu reconhecimento diante da sociedade, justificando uma “utilidade social”. Nesse sentido, a filantropia, além de ser uma prática que atribui um status social para elites, deslocou o papel da mulher como exclusivo ao lar, proporcionando maior liberdade e contato com o espaço público:

As muitas atividades que envolviam este tipo de trabalho voluntário estão na origem de uma nova experiência nesse espaço intermediário entre o público e o privado e, posteriormente, na organização das profissões da assistência social, como a enfermagem e o serviço social (MARTINS, 2015, p. 26).

Se considerarmos que essas atividades propiciaram experiências que colocaram as mulheres no mercado de trabalho, é compreensível que Clarice tenha feito graduação em Assistência Social, diploma esse que possibilitou sua inserção laboral. Sobre as associações filantrópicas, interpretamos a inserção de Clarice nesses espaços não somente como uma maneira de ampliar sua rede de sociabilidade dentro da elite, mas também como uma estratégia para se colocar em âmbito público. Um exemplo está no estudo de Larissa Patron Chaves (2013), que, ao analisar as pinturas

de beneméritos das Sociedades Portuguesas de Beneficência, considera a exibição dessas imagens como um poder simbólico da elite por meio das associações de caridade. Dessa forma, nas salas dessas instituições de caridade estavam estampados rostos ou bustos dos benfeitores para que a sociedade pudesse perceber seu poder. “Não há caridade efetuada se ela não pode ser mostrada para o público. Não há assistência se ela não ficar evidenciada pelo poder que emana, pelo ato concedido, e consequentemente pelo que representa” (CHAVES, 2013, p. 9).

No caso de Clarice, os jornais, ao mencionarem seu nome, construíam esse poder simbólico das mulheres da elite. Logo, a reportagem “Glamour Girl”, ao narrar os atributos pessoais de Clarice, representa a tentativa da elite pelotense de mostrar para a sociedade, por meio da prática filantrópica, o lugar social de suas mulheres. Sendo assim, de outro modo, identificando-a como “filha do Sr. e da Sra. Dr. João Xavier”, a referência da aquisição econômica da família lhe conferiu o atributo de ser uma entre os melhores partidos na “lista de partidos de 1955”, uma forma de mostruário para matrimônios com homens ricos.

## Conclusão

Em suma, o presente trabalho apresenta parte dos relatos de uma jovem sobre suas atividades educacionais e sociais em Pelotas na década de 1950. Apesar de a proposta ter sido a apresentação de apenas um fragmento desses espaços educacionais, o objetivo do artigo foi apresentar uma análise sobre as instituições educacionais cristãs no contexto da formação de uma jovem de elite na cidade de Pelotas. Desse modo, utilizando uma bibliografia sobre o Colégio São José, foi possível concluir que o contexto de modernização das cidades e do comportamento social se manteve intacto na forma de educação feminina na década de 1950. Apesar da possibilidade de acesso à continuação dos estudos no magistério ou em cursos de outras profissões “femininas” na Universidade, a mentalidade sobre o lugar social feminino como pertencente ao lar e ao cuidado do marido permaneceu em voga na proposta educativa da supracitada instituição.

Do mesmo modo, se a educação cristã reafirmava o papel social das mulheres, a filantropia, mais do que apenas uma forma de demonstração de poder econômico das elites, funcionara como meio de propaganda do “cidadão do bem” em que, pelo lado referente às mulheres abastadas, servia como ação social, que posteriormente permitiu a inserção das mulheres em profissões do mesmo cunho, como, por exemplo, a assistência social. Ademais, a demonstração dos atributos “naturais” dessas mulheres por meio da caridade, como bem explorado pelos jornais da cidade, era uma

importante ferramenta para as famílias da elite local, pois sendo mencionados nas páginas de colonistas sociais, o comportamento exemplar das moças agregava valor simbólico à família, permitindo à mesma uma maior e melhor inserção nos círculos de sociabilidade reservados aos setores mais abastados, favorecendo alianças políticas e possíveis casamentos entre os seus herdeiros.

## Referências

ANJOS, M. H. dos. **Estrangeiros e Modernização**: A cidade de Pelotas no último quartel do século XIX. Pelotas: Ed. UFPEL, 2000.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CHAVES, L. P. Pintura e Sociedade: retratos de beneméritos das sociedades portuguesas de beneficência e o patrimônio cultural no sul do Brasil. In: ENCONTRO HISTÓRIA, IMAGEM E CULTURA VISUAL, 2, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <[http://www.anpuh-rs.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=1162](http://www.anpuh-rs.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1162)>. Acesso em: maio 2021.

CUNHA, W. D. dos S.; SILVA, R. J. V. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Gênero**, v. 11, n. 1, 2010.

DEVANTIER, V. da S. **Visões do Urbano**: a Rua XV de Novembro, Pelotas/RS. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FREIRE, M. M. de L. **Mulheres, Mães e Médicos**: Discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920). 2006. 316p. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde). Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

HAHNER, J. E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

LOPES, A. L. B. **A modernização do espaço urbano em Pelotas e a Companhia Telefônica Melhoramento e Resistência (1947-1957)**. 2007. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, A. P. V. A feminilização da filantropia. **Gênero**, Niterói, v. 15, n. 2, p. 13- 28, 2015. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/652/398>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SANTOS, R. de C. G. dos. **A educação das meninas em Pelotas**: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

# Uma visão histórica da educação feminina no final do século XIX e início do XX

Maria Alzira da Cruz Colombo\*

## Um estudo comparativo: a evolução da educação feminina na França e no Brasil

A vinda das congregações religiosas femininas francesas para o Brasil a partir do século XIX correspondeu a um processo histórico que somente agora começa a ser mais estudado, tanto na França como no Brasil. No entanto, tal processo deveria ser considerado com mais destaque, na medida em que tem importância primordial para a compreensão da história feminina em ambos os países, desde os fins do século XIX até a primeira metade do século XX.

### A evolução da educação das jovens na França

Até o século XIX, como diz Mayeur (1995, p. 121) “[...] as jovens permanecem em casa ou vão para a casa das irmãs” já que o contexto econômico-social decorrente do mundo de trabalho e das despesas considerava a instrução das jovens como algo inútil e muito dispendioso. Mayeur acrescenta que o ensino dispensado às jovens não tem sido até hoje, atraído eficazmente pela atenção dos pesquisadores. Na verdade, o ensino dispensado às moças no final do século XIX segue a visão católica, já que há um consenso da sociedade francesa da 3a. República (1870-1914), de que as jovens, qualquer que seja o meio a que pertençam, foram feitas para o lar, para a casa, para seu esposo e para os filhos que viriam. Ela recebe, portanto, uma educação adaptada ao seu destino.

Os programas de estudo femininos incluíam trabalhos de agulha e trabalhos mais leves, despojados de latim, grego, filosóficos e mais literários do que científicos.

---

\* Pesquisadora dos grupos de estudos GEHER (Grupo de História de Educação e Religião) e GEHIPE (Grupo de Estudos da História das ideias Pedagógicas) da Faculdade de Educação da USP. Mestre em Ciência da Religião (PUC-SP-2018) e Doutoranda em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da USP.

E-mail: maria.alzira@gmail.com

O sistema educativo na França permaneceu durante grande parte do século XIX estritamente dividido em classes sociais. O ensino secundário era acessível apenas à burguesia, uma pequena porcentagem da população. Ele era diferenciado também de acordo com os sexos. O sistema disponibilizava aos rapazes uma variedade de estabelecimentos (particulares e públicos) que davam acesso à universidade e os preparavam para as profissões liberais. As jovens por sua vez, eram educadas para se tornarem boas donas de casa, com aulas de costura, lições de música, com destaque para o piano, a harpa e o canto.

As religiosas sempre exerceram uma influência sociocultural muito especial porque o ensino ministrado por elas reveste-se de uma dimensão missionária. Elas possuem, naturalmente, certo nível de respeitabilidade que não encontra semelhanças entre as mestras leigas. No entanto, o processo político republicano, iria por sua vez, ao condenar as escolas de orientação religiosa e valorizar o ensino leigo, disseminar uma visão negativa das professoras religiosas, ao considerá-las ignorantes, retrógradas e dependentes de um clero diretor masculino.

As constituições e regulamentos que regiam o comportamento das congregações religiosas destacavam que as irmãs deveriam ser modelos de virtude cristã. Assim sendo, ao ingressar nas congregações de ensino, exigia-se daquelas que iniciavam o noviciado um nascimento legítimo, uma boa saúde, uma relativa juventude e um mínimo de educação. A maioria das congregações não descuidava do teste da vocação religiosa de suas candidatas, revestindo-as de responsabilidades crescentes. No decorrer do século houve uma democratização gradativa do recrutamento, com a adesão de moças vindas do meio rural.

Na segunda metade do século XIX, as congregações chegam a publicar uma constituição sobre a linha de conduta que dirige os estabelecimentos de ensino católico. Em 1869, a maioria das religiosas das congregações de ensino já possuía algum diploma. As demais eram encorajadas a obtê-los, embora oferecessem certa resistência em realizar provas diante de bancas masculinas.

Na primeira metade do século XIX, os pensionatos laicos eram mais numerosos que os religiosos no cenário urbano francês, embora os institutos mantidos pelas congregações desfrutassem de construções mais belas e espaçosas. Além disso, eles ofereciam um clima favorável às professoras religiosas, uma vez que após a Revolução, ainda havia uma associação estreita entre a religião e as mulheres. Nessa época, as Irmãs que ensinavam nos pensionatos católicos não tinham necessidade de provar suas qualificações para exercer a profissão de professora.

Nos primeiros pensionatos, a instrução limitava-se à escrita e leitura, Aritmética, Literatura Francesa, História e Geografia. Consta que também havia lugar para as noções básicas de Ciências, além do estudo da Mitologia. As primeiras instituições religiosas não recebiam apoio financeiro do Estado, excetuando-se a *Maison d'Éducation da Legion d'Honneur*.

Os pensionatos religiosos acabam predominando na França, na segunda metade do século XIX, representando 2/3 do conjunto total das escolas do país, ou seja, 2.338 de 3.480 escolas (COLOMBO, 2013). Como já se sugeriu acima, a arquitetura das escolas religiosas era um elemento de atração para as famílias. Mais opulenta e com espaçosos ambientes e vastos jardins, contrastava com as instituições leigas de salas estreitas e ambientes austeros.

Em Paris, no entanto, os estabelecimentos religiosos eram menos numerosos que os laicos, embora esses últimos, mais efêmeros, se concentrassem nos bairros de maior influência burguesa, como os *VIIIème, XVIème e XVIIème arrondissements*.

Em 1855, pesquisas já indicavam o crescimento dos pensionatos como, por exemplo, as *Dames de La Mère de Dieu* que possuíam 64 pensionatos, a *Congrégation de L'Assomption* que possuía 62 e *L'Abbaye – aux-Bois* que tinha 52 estabelecimentos. A Lei Falloux de 16 de março de 1859, ao reconhecer a liberdade do ensino secundário católico, favoreceu ainda mais o aumento da rede de colégios cristãos.

Paul Gérbord (1968) confirma que essas escolas foram beneficiadas pela recristianização já solicitada em 1848 pela crescente burguesia. A ordem moral e a reputação de certas casas contribuíram para esse sucesso da educação católica. Esses estabelecimentos dividiam-se em inúmeras categorias, desde os pequenos seminários até escolas livres, abertas conforme os critérios da Lei Falloux, e que assumiam denominações diversas: *école, collège, institution, institut*. Outro subgrupo era formado pelos estabelecimentos consagrados ao recrutamento sacerdotal e religioso.

Em 1872, cria-se, na França, a *Alliance des Maisons d'éducation chrétienne*, que reúne casas eclesiásticas, pequenos seminários e passa a recolher, gradativamente, adesões da Suíça, da Bélgica, da Inglaterra, da Espanha, do Canadá e do Principado de Mônaco.

Em 1841, o diretor do pensionato dos *Frères des Écoles Christiennes*, de Béziers, publicava um manifesto intitulado, “*La formation de l'homme tout entier*”, em favor de uma educação integral, visando cultivar a inteligência à educação moral, à cultura da alma, à educação física, ou seja, tendo por objetivo “fazer o homem são de corpo, de

espírito e de coração”. Seria necessário dar às crianças perspectivas morais e incitá-las a uma vida religiosa autêntica.

Segundo o pensamento da época, a sociedade não pode ser salva senão pela educação religiosa. É preciso favorecer a prática de obras sociais nos estabelecimentos de ensino, fomentando a necessidade de uma ordem social cristã, por meio do catecismo, das reuniões de antigos alunos, de grupos de estudos e de reencontros. Essa prática das obras sociais será apoiada pela frequência assídua aos sacramentos, pela prece e por um sólido aprendizado religioso.

Em geral, as taxas de pensão anuais dos estabelecimentos variavam entre 400 e 1.000 francos, enquanto que as dos estabelecimentos leigos variavam de 650 a 1.200 francos. Essas taxas vinculavam-se ao tipo de clientela, e podemos dizer que os estabelecimentos religiosos mais elitistas, como o pensionato do *Sacré Coeur de Jésus*, alinhavam-se aos estabelecimentos leigos mais caros da cidade.

## O processo de laicização do ensino na França

A visão anteriormente exposta não deixava de estar sujeita a críticas no contexto de uma nação republicana com forte anticlericalismo político. Pensava-se que a educação deveria estar nas mãos do Estado e não do clero. Acusavam-se os professores e professoras religiosas de desenvolver nas crianças um sentimentalismo religioso sem consistência, a passividade e a disciplina rígida privando os jovens do desenvolvimento de um espírito crítico e de iniciativa, alicerçado no conhecimento da ciência moderna. Na realidade, segundo René Rémond (1976), a educação da juventude era um tema-contexto de uma nação republicana com forte anticlericalismo político. A questão não se limitava apenas a uma luta política propriamente dita, mas uma luta de poder entre os burgueses e a Igreja Católica, numa crítica dos primeiros sobre o poder material e intelectual dessa instituição.

O processo de laicização do ensino na França percorreu um longo caminho. As controvérsias foram acirradas, em primeiro lugar, a partir de uma política de secularização dos estabelecimentos de 1902, mas, sobretudo, a partir da lei de 7 de julho de 1904 – quando Émile Combes, Ministro do Interior e dos Cultos, fez votar uma lei que proibia o ensino de qualquer ordem e de qualquer natureza aos membros das congregações religiosas. A partir de então, os tempos se tornaram difíceis para os professores religiosos e os levaram a optar por outras saídas, como a secularização, ou a partida em exílio para outros países e continentes.

A secularização foi todo um processo que prolongou durante todo o final do século XIX, afetando hospitais, funerais e escolas, mas foi especificamente no terreno escolar que a luta foi mais viva, em razão da importância que os franceses davam à escola e àqueles a quem ela é confiada.

Mirabeau escreveu, em 1820, “São os professores da juventude que conduzem as nações à liberdade ou as precipitam na escravidão”<sup>1</sup> (tradução nossa).

As leis escolares tornam-se patrimônio inatingível dos republicanos que, em 1900, dedicam um grande esforço financeiro ao estabelecimento de um serviço público de educação: o orçamento da instrução pública ultrapassa os cem milhões de francos. Se o programa de alfabetização dos franceses já era considerado satisfatório com as escolas normais e superiores preparando efetivamente os professores para o ensino público laicizado, os deveres relativos a Deus e à história religiosa seriam concentrados num único dia livre, destinado apenas à instrução religiosa e fora dos locais escolares.

A lei de 9 de dezembro de 1905 vem finalmente separar a Igreja do Estado, completando o longo processo de laicização na história da França.

A Terceira República passou a ser conhecida como a “Belle Époque” da república dos professores. Era preciso formar cidadãos. Nesse sentido, nem as meninas foram esquecidas, mas convidadas pela Lei Ferry à escola leiga, obrigatória e gratuita, desde 1882, embora os colégios criados para as meninas pela Lei Sée, de 1880, propusessem um ensino diferente para meninos e meninas, onde elas não precisariam aprender matérias indispensáveis para o *Baccalauréat* como Latim, Grego e Filosofia, já que a preocupação não era transformar as jovens em mulheres sábias, mas formar as mães dos cidadãos.

O “*Baccalaeuérat*” feminino foi estabelecido somente em 1919; e, em 1938, suprimiu-se a incapacidade civil das mulheres na França, quando elas obtiveram a possibilidade de matricular-se nas universidades, sem autorização dos maridos.

Daí por diante as conquistas pela igualdade de ensino se estabeleceriam apenas com a lei de 1975, que tornaria obrigatória a co-educação nos estabelecimentos de ensino primário e secundário públicos e se confirmam em 1989, ao abranger os estabelecimentos de ensino superior.

---

<sup>1</sup> “Ce sont les instituteurs de la jeunesse qui font marcher les nations à la liberté ou les précipitent en esclavage”.

## A evolução da educação feminina no Brasil

Pode-se dizer que a vida rural predominava no Brasil até os inícios do século XIX. A família brasileira, até então, habitava a chamada “casa-grande” que era dirigida pelo patriarca com grande poder sobre todos: esposa, filhos, agregados e escravos.

Somente a partir de meados do século XIX, os efeitos do progresso científico e tecnológico europeu se fizeram sentir entre nós, por meio do esforço modernizador das elites brasileiras. Assim, somente no final do século, podemos afirmar que a cidade iria deixar de ser um apêndice do mundo rural, simples passagem de viajantes, ou moradia de pessoas sem ocupação determinada que vivesse de uma atividade comercial ou artesanal bastante restrita.

No entanto, apesar da aparente semelhança entre as épocas colonial e imperial, o cenário brasileiro iria modificar-se, diversificando-se com as novas forças sociais e econômicas que surgiram do surto industrial e da urbanização depois de 1850. O Sudeste adquire então um perfil inovador, com uma população crescente e diferenciada devido ao fluxo imigratório europeu. Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais desenvolvem-se com a dinamização da cafeicultura, que passa a ajustar a nossa economia ao mercado internacional.

Assim como na França, até meados do século XIX, não havia entre as famílias uma preocupação com a educação escolarizada para as mulheres. Confirmação de vários viajantes do exterior que visitaram o Brasil, como Auguste de Saint-Hilaire e outros, mencionados por Fernando de Azevedo (1997).

A primeira legislação relativa à educação feminina surgiria apenas em 1827, que passou a exigir “escolas das primeiras letras” exclusivamente para meninas nos municípios mais populosos. As meninas tiveram acesso ao ensino básico das quatro operações matemáticas, leitura e escrita, e aulas de costura e bordado, enquanto os meninos tinham acesso às demais disciplinas mais “científicas”, como a Geometria. Porém, tais estabelecimentos deixavam a desejar, tanto por seu número insuficiente, quanto pela qualidade do ensino ministrado. Visto que as mestras eram obrigatoriamente do sexo feminino, deduz-se que eram insuficientemente preparadas.

Na França, como vimos a situação não fora muito diversa, pois a criação da primeira escola primária feminina data de 1836; e somente a Lei Falloux, de 1850, introduz a obrigatoriedade de frequência à escola para as jovens em todos os distritos de mais de 800 habitantes.

Para Ana Cristina Pereira Lage (2007), somente a partir de 1834, os governos provinciais passaram a cuidar da educação primária e secundária, porém não tinha recursos e seus investimentos foram sempre precários, principalmente em relação ao ensino secundário.

O objetivo era educar as jovens para serem esposas habilidosas, mães dedicadas e boas orientadoras na educação dos filhos. Instruir, de fato, não era meta nem da sociedade brasileira, acentuadamente rural e de caráter escravocrata, mas paradoxalmente dita liberal. Liberal em alguns aspectos políticos, mas conservadora e retrógrada no que se referia à educação das mulheres, que deveria ser feita não em função de seus próprios anseios ou necessidades, mas de seu papel social de educadoras dos filhos. A linguagem republicana retomava esse tema, atribuindo-lhes a função de formadora dos futuros cidadãos, segundo Guacira Lopes Louro (2006).

“A educação reforçava a ordem patriarcal, estamental e colonial, em que os meninos estudavam e as meninas, além das primeiras letras, dedicavam-se às tarefas e aos afazeres femininos, incluindo a reza”, como bem salienta Mary del Priore (2006, grifo nosso).

Certas mulheres de família rica tinham preceptores em casa, mas as sem dote eram colocadas no convento. Entretanto, muitas também passariam a manter escolas no próprio espaço privado, ensinando leitura, música, corte e costura. Posteriormente, as escolas confessionais surgiram com a vinda das primeiras religiosas francesas, a partir da segunda metade do século XIX – confirmando a admiração pela cultura francesa que passou a ser modelo para a sociedade brasileira.

A influência da cultura francesa e dos princípios liberais que norteavam a política e as sociedades dos países desenvolvidos europeus, notadamente no final do século XIX, veio abrir os olhos da elite patriarcal brasileira. Não era possível manter as mulheres ignorantes, sabendo, apenas, cuidar da casa e dos filhos; era preciso que elas soubessem ler, escrever e saber o que se passava além dos limites da esfera doméstica para poder pelo menos conversar com os filhos.

## Os primeiros colégios religiosos para as jovens brasileiras

No Brasil, a partir de 1850, com a abolição do tráfico negreiro, iniciou-se um período de profundas transformações econômicas e sociais com consequências decisivas no processo político, na mentalidade e na cultura nacionais. A população brasileira quadruplicou da Independência até 1880, atingindo 14 milhões de

habitantes. Em consequência de tal fato houve a urbanização, o incremento da industrialização, das ferrovias e dos transportes em geral.

Um clima de otimismo se espalhava por quase todo mundo: as perspectivas de desenvolvimento econômico e científico pareciam infindas, principalmente nos países industrializados onde a prosperidade parecia beneficiar a todos. O Brasil virou o século como o maior produtor mundial de café e borracha.

Foi nesse cenário de prosperidade que surgiram e cresceram as escolas para as moças e meninas nas principais capitais do país, especialmente na região Sudeste. Elas foram criadas pelas ordens religiosas europeias, especialmente as de origem francesa.

Em 1849, as irmãs de Caridade que acompanhavam os lazaristas franceses fundaram o Colégio Providência, em Mariana.

A política de instalação das congregações católicas europeias no Brasil fazia parte das intenções da Igreja Católica, que desejava atrair o governo republicano recém-instalado para a fundação de institutos de ensino primário e secundário confessionais nas capitais e nas grandes cidades. Tal hegemonia atingiu seu apogeu no século XIX.

A educação feminina se tornou, assim, objeto de atenção das ordens religiosas europeias, havendo mesmo uma convergência entre as necessidades e desejos das elites brasileiras e a vinda das religiosas.

Neste contexto pioneiro, destaca-se igualmente as Irmãs de Chambéry (1858) que fundaram o Colégio do Patrocínio, em Itu e várias filiais em Campinas, Taubaté, Franca, Piracicaba, Jaú e São Paulo. No final do século, as Irmãs Dominicanas do Santíssimo Rosário, que fundaram o Colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba (MG), em 1885, e o Colégio Santana, em 1889, na cidade de Goiás (GO). Em 1867 registrou-se a presença das Irmãs de Santa Doroteia, de origem italiana, inicialmente em Pernambuco e posteriormente em São Paulo. Em 1888, chegaram as primeiras religiosas de Sion, que se instalaram na cidade do Rio de Janeiro e depois se espalharam por Petrópolis (RJ), Juiz de Fora (MG), Campanha (MG), São Paulo (SP) e Curitiba (PR).

Mais tarde, no início do século XX, chegam outras congregações prestigiosas, como a de *Sacré Coeur de Jésus* (1905) e do *Sacré Coeur de Marie* (1911). Ambas fundaram colégios no Rio de Janeiro. Um grande número de ordens religiosas priorizava as capitais dos estados e as grandes cidades, como Rio de Janeiro e São

Paulo. Também no início do século, chegaram as Irmãs de Santo Agostinho, que fundaram o Colégio *Notre Dame des Oiseaux*, e as Irmãs Salesianas que fundaram o Colégio Santa Inês. Ambas as ordens iniciaram suas obras em São Paulo no ano de 1907.

A partir de 1891, intensifica-se a vinda de religiosas estrangeiras, em sua maioria, francesas e italianas. Entre 1872 e 1920, cinquenta e oito congregações europeias se estabelecem em terras brasileiras; outras 19 também são fundadas no Brasil por essa época. O trabalho educativo nos colégios, o cuidado com os doentes, com crianças e com velhos em orfanatos e asilos constituirão suas principais atividades. [...] Na segunda metade do século XIX, religiosos e religiosas detinham praticamente o monopólio da educação no Brasil (NUNES, 2006, p. 492).

Nesse período, portanto, muitas ordens religiosas de origem italiana e alemã somaram-se às de origem francesa na fundação de colégios para jovens. A educação cosmopolita, associada à ordem e à disciplina, constituía um dos aspectos mais importantes que estimulavam as famílias.

Os rígidos padrões do ensino europeu, tanto morais quanto culturais, lançaram as bases do prestígio que as ordens religiosas passaram a usufruir no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

Os colégios das religiosas tinham diferentes regimes de funcionamento, como internatos, principalmente para as filhas das elites; semi-internatos, para as meninas de classe média; e externatos, para as jovens de classes mais simples. Muitas vezes, o mesmo estabelecimento reunia esses três regimes.

Para as classes pobres, assinala Guacira Lopes Louro no seu artigo *Mulheres na sala de aula* (2006), “[...] algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs” (p. 444).

A oficialização dos colégios católicos, nas primeiras décadas do século XX, aproximou gradativamente a educação católica da realidade brasileira, quando esses estabelecimentos passaram a contribuir para as comemorações cívicas previstas pelo governo. Até a década de 1930, as estatísticas indicam o predomínio das escolas católicas no ensino secundário.

É interessante lembrar que a concorrência com o aparecimento dos primeiros colégios protestantes, por ocasião da imigração alemã no final do século, estimulou a abertura de estabelecimentos católicos.

A educação católica tanto para os jovens como para as moças visava a formação da classe dirigente do país. Por isso, a maioria dos colégios destinava-se tanto aos filhos da tradicional aristocracia rural como da burguesia emergente.

Entre os principais aspectos que caracterizaram a educação nesse período, podem ser assinalados: a tônica espiritual, o rigor moral, a militarização e o caráter autoritário da educação, a seriedade disciplinar e a qualidade do ensino, bem como uma abertura para a educação artística e esportiva. A qualidade do ensino ministrado nos colégios dirigidos por padres, freiras e irmãos religiosos é o motivo do grande êxito da educação católica nesse período e a multiplicação de estabelecimentos católicos nas diversas regiões do país, mesmo em cidades interioranas.

Paralelamente ao desenvolvimento de colégios católicos, surgem as primeiras escolas para a formação de professoras, as Escolas Normais, que se desenvolveram diante da necessidade crescente de professores e professoras, mas que, no decorrer dos anos, transformaram o magistério em uma carreira mais procurada pelas moças.

Mas a feminização do magistério correspondeu a um fenômeno que evoluiu lentamente. “Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759” (LOURO, 2006, p. 449).

Essa preferência feminina para a carreira do magistério justifica-se, historicamente, pelo caráter de proximidade com a vigilância, a maternidade, a ajuda e o carinho, virtudes tradicionalmente atribuídas às mulheres pela cultura e pela tradição cristã.

Nesse sentido, também se destaca a enfermagem como atividade profissional feminina, por seu caráter similar que não afastaria as mulheres da função de construtoras da família e dos cidadãos. Trabalhadoras honestas e organizadas, elas eram capazes de criar lares bem estruturados, não se deixando levar para atrativos e vicissitudes do meio exterior.

O casamento e a maternidade continuavam de fato a ser o objetivo e a carreira principal das jovens. Lima Barreto escreve em *Policarpo Quaresma* (1998):

Desde menina, ouvia a mamãe dizer: ‘Aprenda a fazer isso, porque quando você se casar’... ou senão ‘Você precisa aprender a pregar botões, porque quando você se casar...’. A todo instante e a toda hora, lá vinha aquele – e a menina foi se convencendo de que toda a existência só tendia para o casamento. A instrução, as satisfações íntimas, a alegria, tudo isso era inútil; a vida se resumia numa coisa: casar.

## O advento da República e seus efeitos na educação feminina brasileira

A proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, separou o Estado da Igreja e aboliu o padroado. Separada do poder civil, a Igreja iria aliar-se à burguesia agrária, que, embora não fosse uma classe essencialmente católica, iria colocar suas filhas nas escolas das freiras, distante do feminismo e das influências da modernidade como bem indica Ivan Manoel no seu livro *A Igreja e a educação feminina* (1996).

É necessário salientar mais uma vez que, embora a oligarquia cafeeira sentisse os ares do liberalismo na política, permaneceria conservadora com relação à educação feminina.

Gradativamente, no decorrer do período republicano, os colégios católicos aproximaram-se do poder político, visando o apoio e o reconhecimento de seus estabelecimentos. Para isso adequaram-se aos currículos oficiais, interessavam-se que seus alunos ou alunas ingressassem nos cursos superiores e passaram a preocupar-se com a identidade nacional, com participação em celebrações cívicas e festas nacionais.

O caráter leigo do novo regime não afastou e nem criou hostilidades para com o clero, ao contrário, reaproximou a Igreja do Estado a partir da Lei nº 1.092, de 12 de outubro de 1929 – quando foi restabelecido o ensino religioso nas escolas públicas, por exemplo. Após a Revolução de 1930, o governo liberou verbas públicas para as obras sociais da Igreja e admitiu a introdução do nome de Deus no prólogo da Constituição.

Em relação à educação das meninas, nada mudou: permanecia ainda a ideia de que a mulher fora criada para a esfera doméstica (vida no lar, zelo pela família e preservação do casamento). “Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão” (SCHARSTZMANN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 123).

Pouca coisa mudaria em relação à família burguesa, como mostra o livro *Amar, verbo intransitivo*, de Mario de Andrade. Em casa, os membros de uma família não conversam senão coisas banais, e o chefe de família é sempre quem determina os objetivos a seguir, escondendo, mesmo da mulher, as mudanças que devem acontecer, como, por exemplo, a contratação de uma governanta para orientar o filho mais velho sobre os segredos do amor e do sexo. Mais uma vez a vida e as emoções são praticamente manipuladas, para que a vida familiar prossiga calma e controlada.

Na década seguinte, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, vai preconizar a adoção do ensino único, mas com muitas “recomendações para o tratamento diferencial entre os jovens e as moças”:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino de exclusiva frequência feminina; 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentado por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dado especial autorização do Ministério da Educação; 3. Incluir-se-á na 3<sup>a</sup> e na 4<sup>a</sup> séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica; 4 A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

A disciplina Economia Doméstica era cultivada principalmente nas escolas religiosas. Continha noções básicas de nutrição, saúde, higiene, enfermagem e “administração doméstica”, visando o preparo da mulher como companheira do chefe de família, dedicada ao cuidado dos filhos da casa.

As escolas religiosas multiplicavam-se apesar dessas restrições à modernidade, tanto nos grandes centros como nas cidades pequenas, atendendo principalmente as meninas. A diversificação ocorrerá um pouco mais tarde, por meio da adoção de novas atitudes, como a presença de professores leigos, e o atendimento a uma clientela mais pobre, em estabelecimentos separados, ampliando, assim, a influência do ensino católico no país.

A década de 1940 marcaria, dessa forma, um momento significativo do fortalecimento da educação católica no Brasil. A partir desse período, as ordens religiosas, devido ao próprio desenvolvimento, aos recursos advindos das suas obras, das doações de particulares, de incentivos governamentais do não pagamento de impostos e de benefícios suplementares, conseguiram suporte financeiro para desenvolver seus projetos próprios.

No entanto, na segunda metade do século XX, mudanças internas na Igreja Católica viriam trazer um processo de renovação na forma de viver das religiosas tanto nos conventos como nos colégios e demais setores assistenciais.

A realização do Concílio Vaticano II, nos anos 1960, passou a considerar ultrapassados os sistemas rígidos na estrutura e organização das congregações.

A Igreja passou então a incentivar uma adaptação aos novos tempos, trazendo novas proposições pastorais. Era preciso “inserir-se no mundo” e influenciar a sociedade com base nos ideais.

Assistimos à mudança da veste religiosa – o hábito – por roupas comuns, além da separação do local de residência e de trabalho. As religiosas passaram a morar em pequenas casas, ou apartamentos, diferentemente do modelo tradicional da vida religiosa. [...] princípios religiosos considerados, agora, ultrapassados, como o ‘esquecimento de si’, foram substituídos pelo atendimento às necessidades individuais e o respeito às decisões pessoais (NUNES, 2006).

Como consequência, houve maior exigência profissional das freiras e o acúmulo de mudanças provocou, entretanto, a partir de 1963, um menor número de membros em quase todos os estabelecimentos religiosos do Brasil.

Nesse período, a ampliação do número de escolas das redes oficial e privada, diante da demanda por novos modelos de atividades que a economia capitalista passou a desenvolver no país. A concorrência se instala e passa a oferecer novos desafios às escolas do país, especialmente no estado de São Paulo.

Podemos concluir que essas novas dimensões da vida religiosa ampliaram a capacitação profissional das freiras e lhes abriram novas formas de atuação social por meio de planos integrados de trabalho pastoral. Finalmente, todas essas mudanças podem e devem ser consideradas positivas, uma vez que as próprias religiosas assumem atualmente novos papéis numa sociedade contemporânea em constante mudança.

## Considerações finais

Quando se fala em educação feminina no século XIX, tanto na França como no Brasil, são as Irmãs, ou melhor, as mestras religiosas, que povoam o imaginário francês e brasileiro, apesar das primeiras letras terem sido geralmente ensinadas por professoras laicas. As Irmãs sempre exerceram uma influência sociocultural especial, porque o ensino ministrado por elas se revestia de um caráter missionário. O projeto educativo das religiosas era dar à sociedade mulheres cristãs e devotas. “As professoras formavam o coração e o espírito das alunas, davam-lhes amor à verdade e ao bem” [fala do Arcebispo da Notre Dame de la Compassion de Toulouse] (MEYER, 1995).

## Referências

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**. Brasília: UNB, 1997.

BARRETO, L. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

COLOMBO, M. A. da C. *SION da Belle Époque aos nossos dias*. São Paulo: Colégio Nossa Senhora de Sion, 2013

DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LAGE, A. C. P. **Escolas Confessionais femininas na segunda metade do século XIX e início do XX**: um estudo acerca do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (MG). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MANOEL, I. A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919)**. Uma Face do Conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996.

MAYEUR, F. La formation des institutrices avant La Loi Paul Bert: Les Cours normaux. In: **L 'Enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles**. Sous la direction de Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline. Paris: Les Éditions du Cerf, 1995.

MEYER, J. C. La Congrégation de Notre Dame de la Compassion. In: **L'Enseignement Catholique en franceaux XIXe et XXe siècles**. Paris: Editions du Cerf, 1995.

MIRABEAU, H.-G. R. Discours sur l'Éducation National. In: **Discours et Opinions de Mirabeau**. Paris: Kleffet et Aug. Caunes Éditeurs, 1820. v 3.

NUNES, J. R. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RÉMOND, R. **L 'Anticlericalisme en France** (de 1815 a nos jours). Paris: Fayard, 1976.

SCHARSTZMANN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

# Juventudes e escolarização: os sentidos da escola para as jovens mulheres inseridas na educação de jovens e adultos no Alto Sertão da Bahia

Maria de Fátima Pereira Carvalho\*

Carmem Lúcia Eiterer\*\*

## Introdução

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de Doutorado *Jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a constituição de seus projetos de vida*, desenvolvida com jovens mulheres inseridas na EJA, no Alto Sertão da Bahia. Ele situa-se no entrelaçamento entre os temas juventudes e escolarização, tratando especificamente de jovens mulheres sertanejas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, devido às características das questões e dos objetivos que norteiam o processo de investigação. Para a produção dos dados, foram utilizados cinco grupos de discussão (GD), um em cada uma das escolas visitadas da rede pública de ensino de Guanambi/BA, dos quais participaram entre cinco a doze jovens mulheres concluintes da segunda etapa do Ensino Fundamental<sup>1</sup> na EJA, no período de 2017 a 2020. Para a escrita deste texto, foram selecionados aqueles depoimentos cujas discussões e reflexões se aproximam dos objetivos do tema recortado.

---

\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade do Estado da Bahia - Campus XII. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Popular e Movimentos Sociais.

E-mail: f13ccarvalho@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Titular da FAE/UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Inclusão Social. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

E-mail: eiterercarmem@gmail.com

<sup>1</sup> O Ensino Fundamental organiza-se em duas etapas: Ensino Fundamental I, de 1º a 5º ano, e Fundamental II, de 6º a 9º ano.

Discorrer sobre o campo da juventude, compreendendo esta como uma categoria social heterogênea, implica em refletir sobre as especificidades de cada experiência juvenil. Das 51 jovens pesquisadas, 18 delas na época da pesquisa possuíam de um a três filhos, assim estamos falando também de uma juventude que conjuga a responsabilidade pela maternidade. A faixa etária delas varia entre 15 e 22 anos. Destas, 18 estavam vivendo uma relação conjugal no momento da pesquisa. Quase totalidade das jovens participantes da pesquisa são negras, das 51 participantes dos cinco GD, 48 se autodeclaram morenas, pardas e/ou pretas (negras), sendo apenas três brancas, realidade comum às turmas da EJA no país e, 49 são empregadas no trabalho doméstico ou de cuidado e 6 delas vivem no meio rural.

Logo, esta pesquisa procurou pensar as categorias juventudes e escolarização voltadas para as especificidades e realidades de jovens mulheres que frequentam a EJA no interior da Bahia. Nesse sentido, entendemos que a dimensão social deve ser ponderada, diante dos diversos contextos que vivem as jovens mulheres, guiadas por diferentes realidades, procurando conhecer quem são essas jovens e quais os sentidos da escolarização para a sua vida.

## As jovens mulheres da EJA e a escolarização

De acordo com Dias et al. (2005 p. 50), “os sujeitos que frequentam a EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Como constatamos em campo, algumas jovens são mães, algumas têm responsabilidade do mundo do trabalho e do cuidado da casa. Por isso, a presença crescente de jovens na EJA tem produzido novas demandas, que exigem da escola um olhar atento a essas singularidades em meio à diversidade.

No contexto das jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia, há experiências vivenciadas por elas que as levaram a ficar certo tempo sem estudar por não verem motivo para continuar.

Quando eu desisti da escola, tinha 14 anos na época, eu já namorava. Na época, não queria nada com nada, matava aula, bagunçava. Eu sempre trabalhei para a minha tia, fazia flores antes. O tempo foi passando, então eu fui tomando mais juízo depois que eu completei meus 18 anos. Coloquei na minha cabeça que eu deveria estudar... então eu mesma fiz a minha matrícula, eu mesma corri atrás das coisas... tudo fui eu quem providenciou para eu estudar (GD 3, mar. 2019).

Para Furtado (2013), as trajetórias escolares são interrompidas por motivos diversos, principalmente por questões referentes à desigualdade social. Uma grande parte dos jovens consegue avançar nos estudos por esforço próprio, não esquecendo das lutas travadas ao longo da história pelos movimentos sociais a favor das classes populares, das quais provém, quase em sua totalidade, o público dessa modalidade de ensino. “A autoconstrução do direito à educação realmente fica, em muitos casos, no esforço individual, salvo pelos movimentos sociais, que ainda persistem na luta pela igualdade de direitos” (FURTADO, 2013, p. 85).

Arroyo (2009, p. 113) acrescenta: “para as crianças, adolescentes e jovens e até adultos populares, a educação não aparece como um contemplativo reconhecimento da sociedade, dos governos, nem dos professores” Para este autor, a educação desses sujeitos se dá por meio de “uma construção pessoal, grupal, familiar, conflitiva” (ARROYO, 2009, p. 113). Nessa mesma direção, uma das jovens pesquisadas disse: “Tenho que concluir os estudos. E, para isso, tenho que me esforçar bastante para eu não perder de ano e poder fazer a faculdade futuramente” (GD 1, mar. 2019).

Entendemos que as/os jovens precisam ser ouvidas/os, de maneira que a escola dialogue com suas singularidades e realidades. Ao se pensar nas jovens mulheres, temos que considerar que não são quaisquer jovens, são pobres, pretas e pardas. Então, em que medida a escola participa da sua vida?

Segundo Dayrell (2007), a escola possui dificuldades em articular os interesses pessoais de algumas/alguns jovens com as demandas do cotidiano escolar, fazendo com que essas/esses jovens enfrentem empecilhos para elaborar projetos de vida vinculados a ela. O autor assinala que, para as/os alunas/os, a escola tem sido ausente das suas necessidades e realidades, “[...] reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Carrano (2007, p. 56) sugere que deveríamos caminhar para a “produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos”. Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2005) aponta a necessidade da mudança de olhar sobre os sujeitos da EJA enquanto sujeitos humanos e de direitos

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social,

vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (ARROYO, 2005, p. 24).

A nosso ver, oportunizar às/aos jovens a escolarização por meio da EJA é dar a elas/es o direito que antes lhes foi privado, o direito à educação. Os sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino não são quaisquer sujeitos, são, em sua maioria, jovens pobres, negros, oriundos de classes populares, que experimentaram trajetórias de escolarização acidentadas e desiguais. Concordamos com Natalino N. da Silva, quando nos convida a refletir sobre as questões que envolvem a presença dos sujeitos negros na EJA:

Dado o número significativo de jovens e adultos negros presentes na EJA, a seguinte indagação parece ter uma resposta clara: para onde retornam os jovens negros que são excluídos dos processos de escolarização regular? As poucas pesquisas sobre EJA e questão racial existentes permitem-nos ponderar que, no Brasil, esse segmento deve estar localizado na EJA (SILVA, 2009, p. 68).

Isso indica que são muitas as questões que têm caracterizado o campo da EJA. Dentre elas, destacamos os fatores geracionais e os aspectos de classe, raça e gênero. Então, ao discutir a EJA como um direito, “não se pode esquecer de que esse direito também está articulado à luta pelo direito à diferença” (SILVA, 2009, p. 68). Contudo, o debate em torno dessas questões já se encontra nas pautas de discussões nos fóruns da EJA, por exemplo. Conforme reforça Julião (2017, p. 31),

[...] durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsico-sociais bem distintas e definidas. Não se levavam em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc. Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA.

As pesquisas realizadas sobre as jovens mulheres e o seu processo de escolarização – além de denunciarem um campo ainda caracterizado pelas trajetórias

escolares acidentadas, pelas desigualdades de gênero, raça, classe, pela condição de trabalhadoras, pelo não cumprimento dos direitos, entre outros fatores – anunciam a necessidade de implementação de políticas públicas que atendam as especificidades e realidades dessas jovens mulheres. São focalizadas também, pelas pesquisas, a interface das/as jovens e a escolarização ligada ao mundo do trabalho (CARVALHO, 2017; REIS, 2017). Como vimos, as/os jovens estudantes da EJA, principalmente, as/os de camadas populares em geral, precisam trabalhar durante o dia; por isso, optam por estudar no noturno. Assim, conseguem conciliar estudo e trabalho pela flexibilização e disponibilidade que essa modalidade proporciona, conforme afirmou uma jovem durante as conversas no Grupo de Discussão:

A minha opção era estudar à noite por conta do trabalho, poderia ser uma série no regular. Quando matriculei, a intenção era para ser no regular, só no decorrer do curso que descobri que me matriculei na série errada, e não tinha como eu fazer a outra, quando me avisaram, eu já tinha feito a primeira e segunda unidade. Na EJA, eu aprendi muito mais do que nas aulas normais (GD 2, mar. 2019).

Essa perspectiva da relação do trabalho com a escola nos leva a pensar sobre a escolarização de jovens, mais especificamente de jovens mulheres da EJA, considerando a indagação feita por Pochmann (2007, p. 107): “como os jovens vão elevar a sua escolaridade se eles dependem do trabalho para poder estudar, sobretudo os mais pobres?”. Para esse autor, “parte importante dos jovens só estuda quando trabalha. Muitos jovens precisam trabalhar porque essa é a condição que permite o mínimo de financiamento para a educação” (POCHMANN, 2007, p. 114).

Assim como outras tantas mulheres sertanejas, nordestinas, brasileiras, as jovens da EJA assumem vários papéis, como ser mãe, profissional, estudante. É o que de fato as permite construir e ser reconhecidas como as responsáveis por suas histórias, não as limitando aos papéis de esposa ou mãe (BARROS e ROCHA, 2009).

## Os sentidos da escolarização para as jovens mulheres

A escola é um espaço fundamental na vida dos jovens, “não é somente uma etapa de formação intelectual, mas também uma etapa de construção de identidades, de elaboração de projetos de vida, reconstruções e sociabilidade” (AGUIAR, 2017, p. 32). Para Aguiar (2017, p. 82), “a escolarização é apresentada como a instituição que pode viabilizar alcançar objetivos, realizar sonhos”. Os relatos das jovens mulheres

participantes desta pesquisa indicam, de alguma maneira, que há uma relação entre a escolarização e os seus projetos para o futuro: “Estamos aqui na escola, porque queremos arrumar um emprego melhor e conseguir comprar uma casa” (GD 3, mar. 2019). Parece-nos que elas constroem seus projetos para o futuro baseando-se na escolarização a partir do lugar de suas experiências e trajetórias de vida.

O trabalho tem significado muito forte no imaginário da/o jovem e da/o adulta/o em escolarização, sobretudo quando se trata das mulheres. “Estas acreditam que a escola é sua porta de entrada no mercado de trabalho, para a maioria das mulheres, sem estudo o emprego fica mais difícil [...]” (VIEIRA e CRUZ, 2017, p. 7). De fato, vemos que, já inseridas precoce e precariamente no mundo do trabalho, buscam nos estudos a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho de modo formal e acessar direitos trabalhistas. A condição atual as coloca em situação de dependência, na maioria das vezes. Diante disso, uma delas afirmou: “Estamos aqui com o objetivo de passar de ano, formar e procurar um emprego melhor” (GD 4, mar. 2019).

As jovens mulheres desejam, por meio da escolarização, portanto, a independência. Isso se revela em trechos como o seguinte: “Hoje em dia, tudo tem que ser pelo estudo. Futuramente, queremos um futuro melhor, quero ter a minha casa própria e não depender dos meus pais e nem do meu companheiro” (GD 3, mar. 2019).

Para a maioria das jovens mulheres da EJA, um de seus desejos de vida, atrelado à escolarização, diz respeito à preparação para o mundo do trabalho formal. Elas parecem depositar na escolarização a oportunidade de transformação de vida, de maneira que o estudo possa levá-las a algum lugar, um lugar diferente daquele vivenciado por suas mães, conforme uma delas relatou: “Queremos estudar para não vivermos o mesmo que as nossas mães viveram, vivem dependendo de homem para tudo, não têm um trabalho bom. Sem o estudo, a gente não vai para lugar nenhum. Como a minha vó sempre diz: ‘Sem o estudo, a gente não chega a lugar nenhum’” (GD 5, mar. 2019).

Observamos que é na relação com outras mulheres, as mães, que as jovens projetam um futuro que não desejam. Nesse contexto, a escola aparece como um meio para isso. Assim, a condição de submissão da mulher geratriz alerta as filhas ao delinearem seu futuro<sup>2</sup>. Elas demonstram, em seus relatos, o desejo de sair da

---

<sup>2</sup> Nessa mesma linha de pensamento, outras jovens universitárias residentes no campo também apontam a escolarização como um meio que possibilita as oportunidades na vida futura. Em contrapartida, as mães das jovens universitárias anseiam para as filhas o que elas não tiveram, conforme atestam as/o pesquisadoras/es: “As filhas parecem desejar o mesmo, avaliam a vida das suas mães e das mulheres rurais como sofrida, algo que não querem para elas. Assim, as mães criam

condição de submissão e sofrimento vivida por suas mães, por exemplo, conforme revelou uma das jovens do GD 5 (mar. 2019):

Eu penso na minha mãe que não teve a oportunidade de estudar, ela engravidou muito jovem de mim, engravidou quando tinha a minha idade hoje, ou seja, aos 14 anos de idade. Por isso, não quero que aconteça comigo o mesmo que aconteceu com ela. Ela não estudou, não teve um emprego e, por isso, ainda depende do marido, só fica em casa cuidando dos filhos, eu não quero isso para a minha vida. Hoje, a minha mãe mora em São Paulo com o marido e os filhos, meus quatro irmãos, e eu moro com a minha vó, que é a minha mãe de criação, ela quem cuida de mim, e eu dela. Ela começou a estudar à noite para eu poder estudar também à noite e acompanhar os meus colegas.

A dimensão *família*, com ênfase nas mães e nos filhos, foi retratada pelas jovens durante as discussões nos GD. As jovens acreditam que a escolarização pode possibilitar-lhes um futuro melhor, dar um futuro melhor aos filhos: “O fato de eu voltar a estudar e estar aqui na EJA é porque quero dar um futuro melhor para os meus filhos. Porque trabalhar o dia todo. Não é nada fácil. E para nós, mulheres, ainda é pior” (GD 2, mar. 2019). Parece-nos ainda que elas elaboram seus projetos para o futuro pensando na vida familiar (mais especificamente, nas/os filhas/os) e no mundo do trabalho. Este aparece como caminho para tornar-se independente e realizar seus sonhos e desejos, como a compra da casa própria. “O trabalho como um dos projetos traz sentido e significado para a vida escolar” (AGUIAR, 2017, p. 86). Uma das participantes manifestou isso:

Trabalho num grande supermercado com muitos funcionários e com muita hierarquia... se alguém faz algo errado, o gerente é chamado atenção... então, ela vem descontar na gente... às vezes, eles estão com problema até lá de fora e vêm descontar tudo na gente. Se o seu chefe está com problema..., ele passa para o gerente... e vem descontar na gente... então, você não pode falar nada... lá te estressa, lá você fica doida...você não pode conversar, não pode falar, não pode ficar parada, não pode sentar..., o dia todo em pé... então, eu voltei a estudar este ano, porque, por causa disso. Eu quero dar um futuro melhor para os meus filhos e quero realizar o meu sonho, pelo menos a metade do meu sonho. Quero um emprego melhor..., sair da faxina e dar um futuro melhor para os meus filhos (GD 2, mar. 2019).

---

condições, aproveitam as possibilidades abertas nas últimas décadas, e investem para que as jovens, suas filhas, possam estudar. Estas se identificam com esse projeto e forjam-se estudantes universitárias” (MARQUES; TEIXEIRA; GONÇALVES, 2020, p. 16).

No caso das jovens mulheres da EJA do Alto Sertão da Bahia, a escolarização toma parte de seus projetos de vida: “Gostaria muito de fazer um curso superior ou um curso técnico profissionalizante. O mercado de trabalho cobra da gente, no mínimo, o Ensino Médio. Quero muito fazer um curso” (GD 1, mar. 2019). “A minha pretensão é formar e fazer uma faculdade, não sei como, mas esse é um dos meus sonhos” (GD 1, mar. 2019).

Por outro lado, algumas jovens nos parecem indecisas quanto à concretização de seus projetos para o futuro, principalmente quando se trata da escolarização. Uma jovem do GD 1, por exemplo, quando interrogada sobre seus planos e projetos para o futuro, não deixou claro o que realmente quer. Em seu discurso, apareceu o sentimento das incertezas e a ideia de que, com a escolarização, sua vida pode ser melhorada: “Estou na escola porque quero estudar. Espero, com o estudo, [que] muita coisa na minha vida seja mudada” (GD 1, mar. 2019). Ela coloca a conquista do emprego como uma maneira de provocar mudanças na sua vida. “Primeiro, quero conseguir um bom emprego... depois de um tempo trabalhando, gostaria de abrigar moradores de rua... por meio de uma ONG” (GD 1, mar. 2019). Ingressar no Ensino Superior não faz parte de seus projetos de futuro por entender que a universidade ainda não é um espaço para todas e todos: “Eu não gostaria de fazer faculdade não, mas eu preciso... para trabalhar, eu preciso. Eu queria fazer um monte de cursos” (GD 1, mar. 2019). Ao indagá-la sobre quais cursos seriam esses e como ela estava pensando em cursá-los, ela apresentou alguns obstáculos que impediriam seu ingresso no Ensino Superior, destacando a questão da desigualdade social como o principal fator para esse impedimento:

É bem difícil, não saberia dizer se seria possível, ainda mais agora. Tem muitas pessoas que tentam, mas não conseguem... é muito difícil para a gente conseguir, faculdade é só para os ricos mesmo... tem gente que consegue a bolsa..., mas muitos não conseguem... por isso digo que é muito difícil.

Depois continuou dizendo: “já falei com a minha mãe para abrir uma conta para mim... para eu pagar uma faculdade quando eu concluir o Ensino Médio... não sei se vai conseguir fazer isso... o dinheiro dela mal dá para as despesas da casa..., muita conta para pagar” (GD 1, mar. 2019).

Segundo Leão (2006, p. 36), “para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc.”. Nesse sentido, “a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em

meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida” (LEÃO, 2006, p. 36).

Assim, os sentidos da escolarização para as jovens mulheres da EJA do Alto Sertão da Bahia estão atrelados às experiências de desigualdades sociais e aos contextos vivenciados por elas. Para todas as jovens pesquisadas, a escolarização faz parte de seus projetos de vida. Em alguns casos, manifestou-se o desejo de prosseguir os estudos no Ensino Superior ou em cursos profissionalizantes, mas, para algumas, a conclusão do Ensino Fundamental já seria uma grande conquista.

Para manter-se ou dar continuidade nos estudos, muitos enfrentamentos são feitos pelas jovens pesquisadas. Na subseção a seguir, trataremos sobre os desafios e as interrupções nos estudos vivenciados por elas.

## Desafios e interrupções na escolarização de jovens mulheres inseridas na EJA

Para a inserção no mercado de trabalho, ainda que informal, as trajetórias escolares de muitas jovens são interrompidas antes mesmo de elas concluírem as etapas iniciais da Educação Básica: “Para trabalhar tive que abandonar os estudos no diurno” (GD 1, mar. 2019); “Era para já está formada há algum tempo. Tive que parar os estudos para trabalhar. Era uma escolha, trabalho ou escola” (GD 2, mar. 2019). A questão profissional é o grande destaque que ora motiva a permanência das jovens na escola pela busca de inserção no mercado de trabalho e/ou de melhoria das condições de trabalho, ora contribui para as interrupções na escolarização:

Já tive a experiência de estudar numa escola particular, depois vim para o ensino regular na escola pública, mas precisei trabalhar. E o meu trabalho era viajando de uma cidade para outra. Fui obrigada a sair da escola, tentei fazer a CPA, mas nunca dava certo as datas e horários coincidiam com os meus horários de trabalho. Então vim para a EJA e gostei muito. Sinto que aprendo mais aqui do que no ensino regular (GD 2, mar. 2019).

Optar pela escola no turno noturno tem sido a possibilidade dessas jovens darem continuidade aos estudos. Além da busca por um trabalho, a gravidez na adolescência e a maternidade aparecem como dado que contribuiu para a interrupção da trajetória escolar das jovens mulheres, conforme atestou uma delas:

Eu parei porque engravidei, e a gravidez foi de risco. A criança nasceu, tive que cuidar da criança, então fiquei um tempo fora da escola. No ano passado, tentei retornar aos estudos, matriculei na EJA; porém, arrumei um serviço à noite; por isso, tive que desistir novamente da escola. Neste ano, retornei, porque trabalho durante o dia fazendo faxina. Eu acho que agora dá para ir..., nem que vou à força, quero terminar os estudos (GD1, mar. 2019).

Nessa mesma direção, outra jovem comentou destacando os desafios que contribuíram para a sua interrupção nos estudos. A reprovação e a condição de mulher, dona de casa e mãe impediram de continuar na escola.

Eu estou na EJA porque perdi três anos no colégio, não conseguia passar de ano, até que completei a idade de estar na EJA. Estou aqui porque parei cinco anos de estudar para poder trabalhar, já era para eu ter formado, então eu voltei de novo, tornei sair porque arrumei trabalho. Agora eu voltei, vou tentar concluir, eu acho que esse ano vai. Eu desisti há seis anos, porque minha menina era muito pequena, não tinha condição nenhuma para eu trazê-la para a escola, tudo bem, eu morava aqui perto, não era preguiça de trazer. Na época, a minha menina ainda ia fazer 1 ano de idade, estava naquele processo de você colocá-la num canto e ela sair andando para outros lugares... então saí da escola. O conselho dos diretores aqui, na época, era que eu estudasse e trouxesse a minha filha e a colocasse ela sentadinha no canto da sala. Mas como eu iria poder estudar se a minha filha não ficava um instante sentada..., era muito inquieta lá em casa e na rua..., imagine aqui na escola, como seria? Então eu desisti, voltei no ano passado que ela já estava maior, já no começo da independência dela, ela já faz tudo sozinha, não depende mais de mim para fazer nada (GD 3, mar. 2019).

Como já dito, as jovens mulheres para permanecerem na escola, enfrentam muitos desafios, conforme elas mesmas atestaram por meio de suas falas: “a gente enfrenta muitos desafios para estar aqui na escola da EJA, um grande desafio é o cansaço, pois, [para] trabalhar o dia todo e estudar à noite, é preciso muita força de vontade” (GD 3, mar. 2019). Atrelado ao cansaço, as jovens destacam o sono como desafio para elas permanecerem na escola: “trabalhar o dia todo na casa dos outros não dá tempo de descansar um pouco; então, sentimos sono durante as aulas, e isso nos prejudica” (GD 3, mar. 2019).

Também foram apontadas as múltiplas tarefas e responsabilidades da tripla jornada da mulher, destacando as tarefas domésticas além do trabalho fora de casa, como causadoras do cansaço e desânimo para permanecerem na escola:

A rotina do dia a dia, trabalhar o dia todo e à noite estar na escola no horário certo, não é nada fácil, ainda mais que agora o portão não pode ficar aberto

mais, não pode nos esperar nem mais um minuto..., temos que chegar antes das 19h. A gente tem que conciliar tudo ao mesmo tempo: trabalho, família, filho, marido, casa... aí vem para a escola, chegando aqui, a gente está esbagaçada de cansaço e, ainda, escuta desaforo. Às vezes, as professoras entram na sala de aula estressadas, a gente não sabe o que acontece com elas fora daqui, chegam aqui no colégio estressadas e ficam descontando nos alunos. É uma falta de respeito uma coisa dessa, porque o professor acha que ele tem o direito de ser respeitado, os alunos também têm. Os alunos não são bichos para serem tratados assim não (GD 3, mar. 2019).

Para superar o cansaço e manter-se na escola, as jovens utilizam estratégias que, segundo elas, possibilitam exercer as várias funções que lhes são atribuídas cotidianamente, conforme afirmou uma das entrevistadas:

Todos os dias eu deito e oro a Deus, peço a Deus sabedoria e paciência... De vez em quando, eu vou para a academia..., principalmente para melhorar as dores nas pernas. Eu durmo por volta das 11h30 da noite e acordo às 4h30 da manhã. Levanto, faço as coisas, às 5h20 eu saio para o trabalho, preciso bater o ponto às 6h da manhã... quando eu acordo, os meus filhos também acordam... então eu dou mamadeira ao mais novo e o coloco na cama da minha mãe ou na cama com a minha irmã..., mas ele já entende. Eu falo pra ele que vou trabalhar e que volto logo... ele responde...: “Está bom, mamãe”. Nesse meu trabalho, já tenho 9 meses (BARRIGUDA, nov. 2019).

Questões como o racismo e o preconceito interpelam a vida das jovens pesquisadas. Elas destacaram o enfrentamento do preconceito no espaço escolar, conforme vemos nesta fala:

A jovem mulher da EJA sofre muitos preconceitos. Tipo assim, a gente parou de estudar, quando a gente volta, as pessoas ficam perguntando por que a gente parou, se a gente parou por causa de filho ou por causa de marido. As pessoas ficam apontando o dedo pra gente, tanto as pessoas fora da escola como as pessoas de dentro da própria escola. Viver esse preconceito é um desafio para nós, jovens mulheres. Estamos na EJA por conta da idade e, durante o dia, não tem vaga e nem se tivesse não poderíamos estudar, por conta do trabalho. Eu estudo à noite pra cuidar do meu filho, o meu marido trabalha durante o dia e estuda à noite, e eu tenho que estudar à noite por causa dele, porque a escola permite que eu traga ele pra sala de aula todos os dias (GD 3, mar. 2019).

Outro desafio apontado pelas jovens estudantes da EJA diz respeito ao medo da violência urbana: “Temos medo de vir só para a escola, embora ela esteja localizada no centro da cidade, nós residimos em outros bairros e distantes daqui, sem carona fixa e

sozinhas, é muito perigoso...” (GD 3, mar. 2019). Uma participante de outro Grupo de Discussão discorreu ainda sobre a insegurança no próprio espaço da escola:

A falta de segurança na escola nos causa medo. Não temos segurança para vir para cá e aqui, principalmente, não nos sentimos seguras. Temos medo que alguém entre na escola para fazer atos de violência. O que não poderia acontecer seria pessoas de outras escolas de farda e sem farda pularem o muro e entrar aqui. Vá lá na quadra para você ver o cheiro... não vamos dizer muita coisa não..., está sendo gravada as nossas falas. Aqui não é nenhum pingão seguro (GD 4, mar. 2019).

Para as colaboradoras da pesquisa, o medo de sofrerem atos de violência durante o ir e vir para a escola tem sido um intenso desafio para a sua permanência na escola. A condição de ser jovem mulher e mãe dificulta mais ainda a sua continuidade nos estudos, “passo por uma avenida muito escura, tenho medo, porque passo todos os dias empurrando o carrinho com o meu filho. Caso aconteça alguma coisa, eu nem posso correr, não posso deixar o meu filho” (GD 3, mar. 2019).

Os relatos dessas jovens evidenciam o quanto elas são combatentes e batalhadoras para participarem da escolarização, agindo, na maioria das vezes, numa contracorrente da *causalidade do provável*<sup>3</sup> (BOURDIEU, 2007). São muitos os enfrentamentos feitos por elas para frequentarem o espaço escolar: “a gente mata um leão por dia, professora, para estarmos aqui na escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 21 mar. 2019).

Algumas jovens participantes desta pesquisa apontaram razões diversas para a migração das/os jovens do ensino regular para o campo da EJA, condição semelhante à vivenciada por muitos sujeitos dessa modalidade de ensino: “estou aqui porque perdi de ano no diurno, não quero ficar para trás, quero avançar nos estudos e acompanhar os meus colegas. À noite a gente faz duas séries numa só, é uma possibilidade de alcançá-los” (GD 5, mar. 2019). Sobre isso, uma participante da pesquisa disse: “Estou à noite, porque, durante o dia, fui expulsa, o colégio não me quer mais durante o dia, eu era muito barraqueira, fui ficando no diurno até completar a idade, sempre saía da escola antes do final do ano” (GD 4, mar. 2019).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Bourdieu (2007) para confirmar uma reprodução das estruturas sociais que o autor denomina como um “destino provável”, de acordo com o *quantum* de capital econômico e cultural do indivíduo. Utilizamos este termo para enfatizar como, no atual contexto educacional brasileiro, ainda é difícil para jovens de classes populares permanecerem na escola.

O caso dessa jovem não é comum ao observar as trajetórias apresentadas pelas demais participantes da pesquisa, pois as interrupções dos estudos têm sido provocadas pela condição da tripla jornada de trabalho das jovens. Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos benefícios proporcionados pela Educação de Jovens e Adultos, que é uma realidade comum a muitos sujeitos dessa modalidade de ensino. Nessa direção, uma integrante do GD 4 (mar. 2019) disse: “Estudar na EJA é vantagem, porque a gente faz duas séries juntas e ainda pode trabalhar no decorrer do dia, pois é muito difícil achar alguma coisa para se fazer no durante à noite”.

Outra afirmação feita nesse sentido foi esta:

Estar na EJA, para nós, tem sido muito tranquilo..., porque, para vir da comunidade, tem o transporte escolar, o ônibus que carrega os alunos da roça para a sede do distrito. E aqui na cidade, a gente vem com as nossas mães que também estudam aqui na EJA, elas estão na turma iniciante... por isso, não temos tanta preocupação para estudarmos à noite... Mainha deixou eu estudar à noite, porque ela também está estudando (GD 5, mar. 2019).

Outro grupo apontou os benefícios proporcionados pela experiência do convívio com adultos e idosos no espaço escolar, destacando-os como fatores motivacionais e influenciadores para a permanência delas na escola, como vemos nesta fala:

Ser jovem e estudar com adultos e idosos nos animam... D’Maria mesmo foi uma grande motivação para eu permanecer na EJA. A senhora com mais de 80 anos é toda animada, vem para a escola todos os dias, participa das aulas e discussões, ela é muito esforçada... então, pensei muito..., eu tão jovem querendo desistir por conta do cansaço... vou desistir não... D’Maria é um exemplo de mulher, já casou uma mulher de idade... nós que somos novas, dá vontade de estudar mesmo olhando para ela. A gente aprende muito com as experiências que ela passa para gente... ela tem muita história para contar (GD 2, mar. 2019).

O fator geracional também aparece nas vozes das colaboradoras da pesquisa, enfatizando a importância do/a idoso/a no convívio com os/as jovens para o processo de aprendizagem. Carrano (2007) mostra que a presença maior de jovens no campo da EJA é o fenômeno da juvenilização, um fenômeno nacional. Assim sendo, o perfil etário da EJA no Brasil mudou nos últimos anos, são poucos/as idosos nas turmas do II segmento do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

Ao mesmo tempo que as jovens destacaram as vantagens do estudo no turno noturno para sua vida social, elas apresentaram desvantagens, conforme visto neste relato:

Como a gente estuda à noite por conta do trabalho, então, deixamos de participar de muitas coisas..., deixamos de ir a festas, sair com os amigos etc., num aniversário na semana. Mesmo que temos o final de semana, mas, às vezes, a gente prefere descansar e dormir mais cedo... apesar que a escola também é um espaço de encontros..., às vezes, até melhor que a rua por ter segurança aqui dentro..., aqui também estão alguns de nossos amigos (GD 2, mar. 2019).

Ainda fazendo referência às dificuldades enfrentadas para estudar, uma das jovens entrevistadas destacou as relações interpessoais entre aluna/o e professora/professor. Assinalou também a dificuldade no acesso à escola vivida pelas colegas de classe, o que não é seu caso:

Não estou gostando muito de estudar à noite. No começo, até que gostava, estou sentindo algumas dificuldades e não consigo entender a professora. Um dia desse, a professora brigou com uma colega da sala, porque perguntou qual era as páginas do livro... ela teria que falar mesmo, não somos adivinhas..., pelo jeito ela não gosta da gente. Às vezes, quando a gente conversa, ela reclama de um jeito muito estranho. Outro dia, ela tomou a minha atividade antes mesmo que eu já tivesse terminado, fiquei sem entender... uma dificuldade enfrentada por muitas colegas minhas é para vir para cá. Como eu moro perto da escola, então não sinto dificuldades para vir (GD 1, mar. 2019).

Os discursos das jovens mulheres da EJA acerca da experiência com a escolarização evidenciam que elas são interpeladas cotidianamente por diversos obstáculos que dificultam sua permanência na escola. Diante do exposto, as jovens se deparam com desafios que, muitas vezes, impedem-nas de dar continuidade aos estudos, além das interrupções de seus projetos para o futuro vinculados à escolarização.

## Algumas considerações

Os resultados deste estudo mostram que os sentidos da escolarização para as mulheres matriculadas na EJA estão atrelados à melhoria das condições de vida experienciadas por elas. Assim, em seus relatos, as participantes demonstraram o desejo de sair da condição de submissão e sofrimento vivida por suas mães, por

exemplo. Parece-nos ainda que elas elaboram seus projetos de vida pensando na vida familiar (mais especificamente, nas/os filhas/os) e no mundo do trabalho, este aparece como possibilidade de tornar-se independente e realizar seus sonhos e desejos, como a compra da casa própria. O trabalho é o grande destaque que ora motiva a permanência das jovens na escola pela busca de inserção no mercado de trabalho e/ou de melhoria das condições de trabalho, ora contribui para as interrupções nos estudos.

As colaboradoras da pesquisa, ainda que apresentem muitas semelhanças, como a cor/etnia (preta, parda, morena) negra, mesma classe social (pobres, sertanejas, nordestinas), educandas do II segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, diferem-se entre si. A experiência de se deslocar de bairros distantes e até de comunidades localizadas no campo para estudar é um desafio para as jovens mulheres inseridas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, porque é vivida como uma experiência individual assinalada pela violência, pelo cansaço e pela discriminação.

A experiência de ser mãe ainda na adolescência, a convivência com a família e as relações de poder que permeiam a trajetória das jovens pesquisadas também são distintas entre elas. Entretanto, a conquista da independência financeira, do emprego com salário e da casa própria parecem constar nos projetos para o futuro de quase todas as jovens pesquisadas.

O discurso coletivo das jovens mulheres colaboradoras desta pesquisa mostra o quanto elas diversificam as estratégias para fazer os enfrentamentos dos diferentes desafios que interpelam suas trajetórias, muitas vezes, truncadas pela escolarização. Nesse sentido, ser jovem, mulher e estudante da EJA é uma experiência assinalada pela responsabilidade individual em fazer mudanças para melhorar de vida.

Considerando suas condições como jovens mulheres, estudantes da EJA, nordestinas, sertanejas, pobres, negras, trabalhadoras do mercado informal, algumas mães, não observamos em seus discursos lamentações pelas experiências de sofrimento vividas por elas. Na maioria das vezes, elas naturalizam a cultura do sofrimento diante das condições a elas impostas pela sociedade. As vozes coletivas dessas jovens clamam por uma sociedade de igualdade de direitos no que se refere ao gênero, à etnia, à classe, ao território e à geração, pois são vítimas de uma sociedade machista, paternalista, branca, racista, discriminatória e europeizada.

As relações de poder estão imbricadas nas trajetórias de vida das jovens pesquisadas, elas são submetidas cotidianamente às decisões ora do companheiro, ora da mãe e/ou sogra, ora da própria instituição escolar. Isso fica evidente tanto nas

vozes coletivas quanto nas individuais: “Não tenho celular, uso o celular da minha sogra... depois que a gente namora, perde a graça. O meu namorado é um pouco ciumento... eu evito para não ter confusão” (GD 2, mar. 2019). Mais adiante essa mesma jovem denuncia a sua falta de liberdade e a interferência da sociedade em determinar como as mulheres devem ser e se comportar. “Eu não sou uma pessoa livre. A minha sogra sempre diz que já viu muitos casamentos se desfazer por conta de celular, das redes sociais, principalmente pelo WhatsApp, muita traição. As pessoas interferem muito” (GD 2, mar. 2019).

Os relatos revelam muitos exemplos de como as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia vivenciam enfrentamentos que se iniciam desde a infância, perpassam pela adolescência e continuam na juventude. São muitos os desafios apresentados nas trajetórias dessas jovens envolvendo a família, a escola, o trabalho, o casamento, a gravidez na adolescência, a violência, entre outros tantos.

As formas de representação das jovens participantes desta pesquisa chamam a atenção para a necessidade de estudos que compreendam melhor as trajetórias, as demandas e as formas de viver de jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos ainda a necessidade de pesquisas em que se interseccionam as questões abordadas neste estudo, principalmente se considerarmos a área da modalidade de ensino aqui investigada. Finalmente, vale a pena indicar algumas recomendações enfocando a criação de políticas públicas que contemplem as especificidades das jovens mulheres sertanejas, além de propor a inclusão interseccionalizada da categoria *gênero* na Educação de Jovens e Adultos, no Alto Sertão da Bahia.

## Referências

AGUIAR, J. S. de. **Existo porque resisto**: práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero. 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, J. N. de; ROCHA, M. M. da S. Mulher, mãe e profissional: uma breve discussão sobre o reflexo dessas escolhas no modo de ser mulher. **Revista Kaleidoscopio**, v. 2, p. 1-14, 2009.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventudes e escolarização: os sentidos da escola para as jovens mulheres inseridas na educação de jovens e adultos no Alto Sertão da Bahia*

DOI: 10.23899/9786589284123.247

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <[http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@\\_0\\_PauloCarrano.pdf](http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARVALHO, C. C. de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. São Luís. 2017. 171 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DIAS, F. V. *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens e o espaço escolar em fracasso**: Táticas de resistência no processo de escolarização. 2013. 158 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

JULIÃO, E. F. **Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro**: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

REIS, L. D. R. **Experiências de trabalho e escolarização de participantes do Projovem Adolescentes**. 2017. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, N. N. da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017.

## Infâncias, juventudes e práticas escolares

# Imigração e Educação: aspectos e implicações na adaptação de crianças e adolescentes a partir da escola pública

Maria Lucia Alves Fabiano\*

## Introdução

O mundo em que vivemos é cada vez mais caracterizado por pessoas que se movem de um lado para o outro, que saem de seu país de origem em direção ao mundo. Essa mobilidade das populações tem impacto tanto no local de origem, como no local de destino e faz das sociedades grupos cada vez mais heterogêneos.

Entre os múltiplos e diferentes aspectos que norteiam a migração internacional neste século, destacam-se os processos de inserção nas sociedades de acolhimento que tornam temas como diversidade e interculturalidade cada vez mais presentes, tornando a gestão desta realidade um enorme desafio tanto para as sociedades como para os imigrantes.

Tal desafio implica em um processo que envolve muitas mudanças e rupturas, pois a nova pátria apresenta outros costumes, crenças, língua, cultura, clima, entre outros fatores, que fazem parte de um conjunto de novas experiências e novas aprendizagens, que precisam ser assimiladas e incorporadas rapidamente.

Diante da realidade que se apresenta, temos um grupo que por muitas vezes, é invisibilizado no processo, que são as crianças e adolescentes em idade escolar que estão no início de suas experiências, buscando encontrar seu próprio espaço e identidade e ao mesmo tempo superar seus próprios enfrentamentos e desafios.

Neste sentido o presente artigo se propõe a discutir aspectos que envolvem o processo de inserção e adaptação desse grupo em território nacional, a partir de um estudo realizado em uma escola pública, localizada na região central da cidade de São

---

\* Economista, Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais pela PUC-SP; Mestra em Economia Política pela PUC-SP. Pesquisadora no Observatório das Metrôpoles de São Paulo. Atua nas áreas de Estudos Urbanos e Migrações.  
E-mail: luciafabiano@uol.com.br

Paulo, que recebe um número considerável de alunos estrangeiros<sup>1</sup>. Tendo como objetivos conhecer como se processa a comunicação intercultural entre a escola e os alunos imigrantes, verificar quais são as abordagens e métodos utilizados pela escola no favorecimento da interação social desse grupo e identificar as experiências ou práticas realizadas no ambiente escolar que de fato possam melhorar a interação e o bem-estar, incluindo sua voz e participação enquanto cidadãos de nossa sociedade.

Nesse contexto, o estudo está centrado sobre três dimensões importantes do processo: a imagem que os alunos imigrantes têm da escola; a percepção e as representações que a escola tem dos alunos imigrantes; e quais são as estratégias desenvolvidas com o objetivo de favorecer a interação desse grupo.

Portanto, a investigação busca contribuir no conhecimento dessa realidade cada vez mais presente nas escolas públicas dentro do território nacional, permitindo levantar alguns dos principais problemas e desafios que se colocam à adaptação de crianças e adolescentes estrangeiros a partir do ambiente escolar, no intuito de apontar novos caminhos que possam promover a igualdade de oportunidades, tolerância e respeito mútuo entre os diferentes grupos que frequentam as nossas escolas.

## Presença de alunos estrangeiros em território brasileiro

Desde 2007, início da série histórica de coleta de informações sobre a presença de estrangeiros em nossas instituições escolares pelo Sistema Educacenso<sup>2</sup> do INEP/MEC, que coleta dados através do Censo Escolar, observa-se um crescimento contínuo e significativo do volume de imigrantes que entram no país. De acordo com os dados levantados entre 2007 até 2019 verifica-se um aumento de 471,43%, ou seja, quase 5 vezes, o número inicial de matrículas de estrangeiros no período.

Em 2007, foram matriculados 27.590 alunos estrangeiros, sendo 15.952 em escolas públicas e 11.638 em escolas privadas, em comparação ao ano de 2019, onde foram matriculados 130.067 alunos estrangeiros, sendo 99.666 em escolas públicas e 30.401 em escolas privadas no território brasileiro, conforme Tabela 1 abaixo:

---

<sup>1</sup> O estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado na área das Ciências Sociais, defendida em 2020, que trata do processo de integração de crianças e adolescentes a partir da escola pública (FABIANO, 2020).

<sup>2</sup> O Sistema Educacenso é uma ferramenta disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que detalha o sistema educacional brasileiro a partir da coleta de dados individualizados de cada aluno, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais), quanto da rede privada de ensino. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 27 maio 2021.

Tabela 1 – Matrículas de alunos estrangeiros por ano (2007-2019)

<b>Ano</b>	<b>Rede Pública</b>	<b>%</b>	<b>Rede Privada</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
2007	15.952	57,82%	11.638	42,18%	27.590
2008	19.022	56,32%	14.753	43,68%	33.775
2009	21.463	56,89%	16.264	43,11%	37.727
2010	23.868	57,75%	17.465	42,25%	41.333
2011	27.583	57,69%	20.229	42,31%	47.812
2012	30.446	57,96%	22.085	42,04%	52.531
2013	35.283	58,44%	25.089	41,56%	60.372
2014	40.013	59,74%	26.970	40,26%	66.983
2015	43.553	62,04%	26.647	37,96%	70.200
2016	46.895	64,39%	25.937	35,61%	72.832
2017	48.981	66,97%	24.153	33,03%	73.134
2018	56.800	70,51%	23.754	29,49%	80.554
2019	99.666	76,63%	30.401	23,37%	130.067

Fonte: Censo Escolar – Inep/MEC, 2007-2019.

No período observado, a distribuição dos alunos entre as escolas públicas e privadas também se alterou. Em 2007 os que estudavam em escolas privadas representavam 42,18% do total das matrículas de estrangeiros, porém, em 2019, este percentual caiu para 23,37%. Em contrapartida os matriculados em escolas públicas em 2007, representavam 57,81%, passando para 76,63% do total em 2019.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, em um universo de 211 nacionalidades registradas nas escolas brasileiras, as dez primeiras nacionalidades presentes, contabilizaram 99.712 matrículas, representando 76,66% do total de alunos estrangeiros matriculados em todo o território naquele ano, distribuídas entre as seguintes nacionalidades: venezuelanos (23.678); haitianos (19.598); bolivianos (12.166); paraguaios (8.908); norte-americanos (8.841); portugueses (7.588); argentinos (5.941); japoneses (5.625); uruguaios (3.867) e colombianos (3.500).

Entre as principais nacionalidades verifica-se que, tanto entre os alunos vindos do hemisfério sul, quanto do hemisfério norte, a grande maioria está matriculada em escolas públicas. No entanto, os imigrantes oriundos de países do hemisfério norte possuem uma quantidade maior de filhos matriculados em escolas privadas. Tal fato vincula-se ao tipo de migração originária daqueles países, principalmente de tipo laboral, com imigrantes qualificados que chegam ao país já empregados e com uma situação financeira estável, podendo arcar com os custos da educação dos filhos em escolas privadas.

Os dados apresentados refletem a tendência do tipo de migração predominante no Brasil nas últimas duas décadas, com a maioria de pessoas oriundas de países do hemisfério sul, com baixa renda e empregos mal remunerados, demandando para os filhos a matrícula em escolas públicas. Os alunos de origem venezuelana, haitiana e boliviana aparecem em número considerável nas escolas públicas brasileiras.

Destaca-se o incremento significativo de 61,46% no número de matrículas no período entre 2018-2019, principalmente, por conta da imigração venezuelana, que passou de 6.672 em 2018 para 23.678 em 2019, ou seja, um aumento de 354,89% em apenas um ano.

Isso ocorre em razão do crescimento desse fluxo a partir de 2016, devido a problemas políticos, econômicos e sociais na Venezuela nos últimos anos, que provocaram mudanças expressivas no processo migratório desse coletivo, com a intensificação dos fluxos para destinos tradicionais e outros anteriormente menos procurados como o Brasil.

Por conta da proximidade de fronteira entre o estado de Roraima e o país venezuelano, lá foram registradas 12.042 matrículas em 2019. Apesar do destaque dado a essa migração no estado, esse coletivo encontra muitas dificuldades de acolhimento e tem se deslocado para outras regiões, principalmente, São Paulo. Contudo, de acordo com as características desse coletivo, o Brasil é apenas um local de trânsito, pois a intenção é que se desloquem para outros países que consideram mais atrativos, ou seja, não há intenção de se estabelecer no território brasileiro. No entanto, mesmo que temporariamente alocados em Roraima, acabam por matricular seus filhos nas escolas públicas pressionando o sistema educacional do estado.

Analisando especificamente o estado de São Paulo no ano de 2019, temos 30.340 alunos matriculados, o que representa 23,33% do total em todo o território. Sendo que a cidade de São Paulo se destaca pelo volume de alunos, com 20.849, sendo 11.425 em escolas estaduais, 9.680 em escolas municipais, 44 alunos matriculados em escolas federais e 9.191 em escolas da rede privada de ensino. Portanto, 68,72% do total estão matriculados em escolas públicas do município, destacando-se: bolivianos (9.577), seguidos por haitianos (3.189) e venezuelanos (1.470). Importante destacar a presença marcante de alunos bolivianos nas escolas da cidade, que representam 45,93% do total de matriculados, sendo que a maioria se encontra em escolas públicas.

Cabe também salientar que a cidade de São Paulo, de 2007 até 2018, sempre registrou médias em torno de 50% do total de matrículas em todo território, com exceção, do ano atípico de 2019, como mencionado anteriormente.

Diante dos dados expostos, a cidade de São Paulo mostrou-se um campo importante para o estudo dessa população, por se destacar como um polo atrativo para a maioria dos imigrantes, o que justifica a escolha da cidade para a realização da pesquisa.

Diante dos dados apresentados surge a necessidade de refletir sobre uma melhor organização do poder público e de suas instituições, sobretudo as escolas, para a formulação e implementação de políticas que venham a contribuir para a inserção e adaptação destas crianças e jovens em nossa sociedade. Sendo assim, é preciso que as discussões em torno do tema se aprofundem.

## **Imigração, território e escola**

A presença de alunos de origem estrangeira, em algumas escolas dentro do território é, em muitas situações, uma realidade, como podemos observar em várias escolas da região central da cidade de São Paulo; cuja região abriga um número considerável de imigrantes, e de um modo geral, também os filhos desses imigrantes que são entendidos como parte integrante da comunidade escolar, surgindo assim muitas questões relativas à sua inserção e adaptação nesse espaço.

A articulação da escola com o seu entorno, corresponde do ponto de vista pedagógico, segundo Canário (2005), a uma valorização da diversidade de experiências e saberes dos alunos, construídos em contextos formais, não formais e informais de educação e; do ponto de vista organizacional, a uma abordagem articulada e interativa, territorialmente integrada, que mobiliza diferentes parceiros. Contudo, este desafio implica no envolvimento da escola, da comunidade e das demais instituições locais na produção de políticas e de mecanismos de inserção social ajustados à realidade de cada lugar (HORTAS et. al., 2014).

Sendo assim, podemos pensar a escola a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade, pois é a partir do binômio escola-território que o processo educativo se entrelaça com o processo de socialização, tornando o espaço escolar um lugar de relações e interações entre os mais diversos grupos.

No mesmo sentido, Massey (2003) nos fala que o espaço é uma dimensão implícita que molda o nosso senso de entendimento do mundo e nossas atitudes frente aos outros, reconceituando os sentidos de lugar: “[...] se o tempo é a dimensão da mudança, o espaço é a dimensão do social, da coexistência com o outro” (MASSEY, 2003, p. 50). Assim, a integração social da diversidade e a produção de desigualdades em relação a comunidades migrantes tornam-se temas recorrentes no planejamento urbano, sobretudo porque modificam a configuração socioespacial de bairros, cidades e, inclusive, regiões, a partir da relação entre “[...] aqueles que se deslocam para um novo lugar e aqueles que têm sua identidade transformada pela inclusão de outros em seu espaço de vida” (HALL, 2003, p. 81).

Portanto, a coexistência numa cidade multicultural, como é o caso da cidade de São Paulo, fortalecem a concepção de que uma adequada visão territorial deve considerar os arranjos sociais formados pela comunidade de cada lugar e suas formas de sociabilidade. O que remete para a necessidade de interação, ou seja, uma relação positiva entre os vários grupos, principalmente, dentro da escola pública, que recebe grupos distintos e com grandes desigualdades sociais e culturais.

Para Siqueira e Reis (2016), no contexto da sociedade brasileira, a desigualdade social é uma questão relevante e muito preocupante, pois os problemas relativos à desigualdade se expressam no universo da pobreza e sua reprodução social, sendo que a educação, em sua trajetória no desenvolvimento nacional, sempre refletiu as marcas da desigualdade com a exclusão de diversos grupos sociais do processo educacional.

Atualmente, os grandes centros urbanos convivem com diferentes escalas de segregação socioespacial. A segregação (centro e periferia) que promove o isolamento dos pobres com todos os custos que lhes são decorrentes, sejam em termos de deslocamentos para as áreas que concentram os postos de trabalho e serviços, seja no distanciamento em relação à convivência com outros grupos sociais.

Sonia Roitman, em seu texto intitulado *Barrios Cerrados y Segregación Social Urbana* (2003, p. 25, grifo nosso), define que: “La segregación social urbana puede entenderse como la separación espacial de los diferentes grupos sociales en una ciudad o un área geográfica de acuerdo a diferencias étnicas, religiosas, de ingresos, etc.”. Roitman pondera que a segregação aumenta as diferenças e divisões sociais, reduz as oportunidades de trabalho e aumenta a vulnerabilidade social, pois não se trata somente da separação de grupos sociais, mas, também, de recursos e serviços (empregos, serviços, infraestrutura, etc.) e, neste sentido, a segregação espacial pode

conduzir à exclusão social. Sendo assim, podemos entender que à medida em que o espaço urbano é segregado, os estabelecimentos escolares o são também.

Na visão de Koslinski, Alves e Lange (2013) as barreiras socioespaciais impostas à interação entre grupos de diferentes origens socioeconômicas e/ou étnicas acabam resultando em um processo desequilibrado, visto que os agentes têm condições desiguais para impor os seus interesses e, portanto, tornam-se incapazes de formarem alianças para exercer voz ou defesa de seus interesses e direitos.

Sendo assim, os diferentes grupos que frequentam as escolas públicas, que pertencem normalmente as classes de renda mais baixa, e que podem ter em comum as condições econômicas, também apresentam particularidades específicas, como a origem social e diferenciações nas condições de inserção na sociedade (RODRIGUES, 2017) que devem ser observadas, e que por sua vez, impactam no ambiente escolar.

Assim, para Rodrigues (2017), a relação entre a escola e o território evidencia-se principalmente quando se compara os territórios e suas respectivas escolas, que apresentam situações de escolarização diferentes ao público de seu entorno, que pode tanto impedir como favorecer a escolarização dos diferentes grupos.

Nesse sentido, a distribuição geográfica dos lugares de residência e de estabelecimentos públicos expressam e reforçam ao mesmo tempo esses processos sociais segregativos, o que impacta e muito na realidade de crianças e adolescentes imigrantes.

## Comunicação intercultural

Tendo em vista que o tema da imigração tem o potencial de tensionar as relações sociais dentro do território e, conseqüentemente, os processos educativos por sua complexidade, se torna necessário compreender o papel desempenhado pela instituição escolar na garantia dos direitos desse grupo. Dessa forma, a construção de práticas pedagógicas acolhedoras, pautadas nos dilemas colocados de acordo com cada contexto de cada escola, pode se aproveitar da presença dos alunos imigrantes como mobilizadores de novas aprendizagens.

A escola é um lugar onde atuam diferentes indivíduos e vontades e, portanto, nela são exercidos múltiplos papéis. O que torna a atuação de professores, gestores, especialistas da educação e equipe operacional e administrativa de fundamental importância para a interação entre a escola e a comunidade em que estão inseridos.

É importante lembrar que as famílias também participam dessa comunidade. E, especialmente a família imigrante tem um interesse muito grande nessa participação, pois lutam para que seus filhos frequentem a escola, porque reconhecem o valor e a necessidade do conhecimento na vida em sociedade e, principalmente, para inserção de seus filhos de maneira adequada no novo território.

Contudo, é oportuno enfatizar, segundo Penin e Vieira (2001), que a função social da escola ultrapassa a troca do conhecimento sistemático em sala de aula, pois ela também se destaca como um importante espaço de convivência, um lugar de socialização, de encontros e grandes descobertas. Mas, isso nem sempre é valorizado como aprendizagem pela equipe escolar e, nem sempre a escola reconhece que o respeito à cultura, e a forma de viver dos grupos sociais à que pertencem seus alunos, é o primeiro passo para que possa existir uma comunicação genuína entre ela e a comunidade.

A comunicação entre escola e família imigrante deve ser compreendida a partir da diversidade de situações, interesses e expectativas que existem entre ambos, que podem gerar muitas adversidades (GARRETA, 2008). Entre os aspectos mais relevantes que afastam as famílias da escola estão as barreiras linguísticas, que tornam a comunicação limitada; a falta de disponibilidade de alguns pais/responsáveis, devido ao horário de trabalho; as condições de vida precária; o nível de escolaridade insuficiente para ajudar os estudos de seus filhos; pouco conhecimento do sistema educacional; diferenças entre crenças e regras; e, diferenças entre as expectativas e interesses dos familiares e da instituição escolar.

Todos estes elementos mencionados podem dificultar a comunicação. E os fatores culturais, linguísticos, econômicos e institucionais somados às espirais negativas ou positivas que se pode gerar dentro da comunicação, através das representações, sentidos e interesses conjuntos, dificultam ainda mais a participação e a comunicação (COSTA, 2012). Portanto, as percepções da escola sobre a família determinam as relações comunicativas, assim como as percepções das famílias podem travar ou facilitar a comunicação, o que certamente irá dificultar o processo educativo de crianças e adolescentes imigrantes.

Desta forma, além dos sujeitos que mobilizam o debate educacional atual, é necessário assinalar que é por intermédio da criação de contextos educativos, pautados num olhar criterioso aos fenômenos sociais que as transformações educacionais podem operar (BRAGA, 2019). Por esse motivo é necessária a indagação sobre a percepção de todos os envolvidos nesse processo (professores, gestores, famílias, alunos), acerca dos contextos sociais presentes dentro e fora da escola.

Neste sentido, procurando compreender como se processa e de que forma acontece a comunicação e as relações dentro do ambiente escolar, mas com reflexos na vida dessas crianças e adolescentes imigrantes em nossa sociedade, é que fomos em busca de algumas respostas dentro da comunidade escolar.

## Características da região e da escola

O bairro escolhido para a investigação está localizado na região central do Município de São Paulo, e a escola está localizada no distrito do Pari, que abrange dois bairros: Pari e Canindé.

A história do distrito do Pari, que tem mais de 400 anos, está calcada nos seus imigrantes, e torna-se muito difícil falar do bairro sem falar das inúmeras etnias que acolheu desde sua fundação. Sua população foi inicialmente formada por portugueses e italianos, porém, após a década de 1950 vieram imigrantes de diversas nacionalidades: árabes, espanhóis, judeus, armênios, gregos, chineses e japoneses. A partir da década de 1980, começaram a chegar coreanos, bolivianos e os paraguaios (PACCA, 2010, p. 62). O distrito é composto principalmente pelos descendentes destes imigrantes, sobretudo, portugueses e coreanos, além de uma enorme presença de bolivianos e paraguaios que vivem em condições precárias.

Temos, portanto a imagem de um território multicultural que conduziu à escolha da região central da cidade e especificamente do distrito do Pari para o estudo. Verifica-se ainda na região um padrão residencial precário, associado a diferentes momentos de chegada, perfis socioeconômicos distintos e percursos migratórios particulares.

O termo que melhor caracteriza a região e a escola é certamente “heterogeneidade”, pois a comunidade que frequenta a unidade escolar apresenta perfis distintos, com indivíduos procedentes de comunidades de baixa renda, ou classe média baixa. Entre estes temos migrantes nacionais, muitos vindos do Norte e do Nordeste do país, além de uma grande presença de imigrantes internacionais e descendentes, que na grande maioria são moradores do bairro e adjacências. Dentre as singularidades que a comunidade escolar apresenta, destacam-se os alunos de procedência boliviana e uma parcela de alunos cambiantes, devido à instabilidade de residência na região.

De acordo com o Censo Escolar de 2018, a escola pesquisada tinha 1.153 alunos matriculados, sendo: 401 alunos no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), 342 no ensino

fundamental II (6º ao 9º ano), 317 no ensino médio e 93 no EJA (educação de jovens e adultos).

Entre esses, 192 alunos estrangeiros matriculados, o que representa 17% do total de alunos da escola naquele ano, distribuídos em 15 nacionalidades diferentes, sendo que 72%, ou seja, a maioria de nacionalidade boliviana, além de uma grande parte de alunos brasileiros filhos de imigrantes internacionais, também em sua maioria de origem boliviana. Não foi possível precisar a quantidade exata de alunos filhos de imigrantes, contudo, de acordo com a coordenação da escola, cerca de 50% dos alunos são imigrantes ou filhos de imigrantes.

É neste contexto de acolhimento de populações imigrantes, que se buscou compreender como ocorre o processo de interação social de crianças e adolescentes imigrantes a partir da escola. Para tal, propomo-nos efetuar uma análise cruzada das entrevistas e dos questionários aplicados aos alunos imigrantes e professores.

## Construção dos dados e sujeitos da pesquisa

Para esta investigação, tomamos como referência metodológica a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, que se desenvolveu ao longo dos anos letivos de 2018 e 2019, onde foi proposto um caminho investigativo com a utilização de alguns instrumentos de investigação como questionários, observações, análise documental e entrevistas. As entrevistas foram direcionadas a dois grupos distintos, entre eles, alunos de origem estrangeira (principal foco da pesquisa) e professores, no intuito de identificar e compreender quais fatores facilitam ou dificultam o processo de adaptação desse grupo no ambiente escolar e na relação com a região que estão inseridos.

Para facilitar a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa realizada, e em razão do local escolhido para a observação deste grupo será utilizado o termo “alunos”, para representar as crianças e adolescentes imigrantes inseridos no contexto escolar.

Tendo em vista a faixa etária escolhida para a pesquisa é importante destacar que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). Os limites cronológicos entre a infância e a adolescência podem variar entre os órgãos internacionais e entre os diversos países de acordo com as leis, costumes e culturas

locais, por isso, para efeito da pesquisa, foi adotado o critério instituído pelo Brasil através da ECA, mas sem perder de vista as características de variabilidade e diversidade dos parâmetros biológicos e psicossociais existentes entre as diversas culturas existentes.

Foram entrevistados 65 alunos de origem estrangeira, sendo 35 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, distribuídos em 10 nacionalidades diferentes, que abrangiam a faixa etária entre 11 a 17 anos, pertencentes ao 6º ano do ensino fundamental II e o 2º ano do ensino médio, conforme Tabela 2. O motivo principal da escolha dessa faixa etária se deu por conta de acreditarmos que esses alunos tenham maior compreensão do que os cerca, e sejam mais capazes de responder as questões de maneira mais assertiva, no intuito de atingir o objeto da investigação.

Tabela 2 – Distribuição por nacionalidade/idade

NACIONALIDADE	FAIXA ETÁRIA						
	11	12	13	14	15	16	17
Angola					1		
Argentina	1						
Bolívia	8	11	12	7	5	5	
China				3	1		
Colômbia	1						
Equador							1
Espanha				1			
México				1			
Paraguai	1		1	2			1
Peru				1		1	
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Fonte: A autora (2021).

Dentre as características gerais dos alunos imigrantes, verificou-se que a maioria, ou seja, 74% residem no mesmo distrito (Pari e Canindé) onde a escola se situa, cerca de 12% residem em bairros localizados na mesma região central (Brás, Bom Retiro e Luz), e 14% em bairros situados fora da região central, porém, nas adjacências da escola. Em relação aos deslocamentos, a grande maioria faz o deslocamento a pé, normalmente acompanhados de outros colegas ou mesmo sozinhos.

Em relação à moradia e com quem residem, cerca de 85% moram com o pai, mãe e irmãos; 6% apenas com a mãe e, 9% moram sem a presença da mãe ou do pai, apenas com irmãos, primos e tios. Cerca de 61%, dividem a residência com outras famílias também imigrantes. Entre as nacionalidades, que mais residem com outras famílias, destacam-se as famílias bolivianas; seguidas pelas paraguaias. Muitos também afirmaram residir nos mesmos locais de trabalho dos pais ou responsáveis. Em média o número de famílias ficou entre 4 e 5 famílias, contudo tiveram alunos que citaram até 11 famílias na mesma residência.

Sobre o nível de escolaridade dos pais e responsáveis, 42% têm apenas ensino fundamental (25% completo, 17% incompleto); seguidos de 40% com ensino médio (13% completo, 27% incompleto) e 18% com nível superior (17% completo, 1% incompleto). Entre as nacionalidades que apontam nível superior temos bolivianos, paraguaios e peruanos. Portanto, constata-se que 58% dos pais/responsáveis dos alunos imigrantes possuem entre nível médio e superior.

Dentre as características gerais dos 12 professores entrevistados, todos são brasileiros, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Todos possuem nível de pós-graduação concluído e a grande maioria possui uma boa experiência no Magistério atuando em escolas públicas da rede municipal e estadual do Município. Cerca de 42% falam outros idiomas, entre os idiomas citados temos inglês e espanhol. Em referência àqueles que falam espanhol, aprenderam, pois sentiram a necessidade de se comunicar melhor com os alunos, já que boa parte deles tem o espanhol como língua materna.

## **Análise dos dados**

De acordo com os objetivos desta investigação e de acordo com os resultados obtidos junto aos alunos de origem estrangeira e professores, pudemos verificar que a maioria dos alunos de origem estrangeira presentes na escola sentem-se à vontade no ambiente escolar, já estão adaptados e já passaram pelo choque inicial de adaptação da cultura e da língua. Alguns ainda se mostraram desconfortáveis na escola e no país, pois sofrem algum tipo de discriminação e sentem-se deslocados. Contudo, o número de alunos que mostraram algum descontentamento é nesse caso pequeno em relação aos que se mostraram satisfeitos. Durante a investigação foi recorrente o fato de dizerem que as dificuldades maiores se encontram no início da vida estudantil. O que mostra que, com o passar dos anos, a maioria acredita estar adaptada, sentindo que faz parte do lugar que estão inseridos, ou pelo menos tentam passar tal visão.

Na visão dos alunos uma das maiores dificuldades encontradas na escola, além do domínio da língua portuguesa nos anos iniciais, é a dificuldade de comunicação e diálogo com os professores. Tal dificuldade não pôde ser mensurada, tendo em vista que os próprios alunos não souberam ou não quiseram responder os motivos, mas certamente tais fatores merecem ser futuramente observados e analisados.

O aproveitamento nas disciplinas, tanto na percepção de alunos como de professores, de maneira geral, é bom, ressaltando uma maior dificuldade em algumas disciplinas principalmente: Matemática e Língua Portuguesa.

Um ponto em destaque é que aqueles que continuam falando a língua materna em suas próprias casas acabam tendo maiores dificuldades nas disciplinas em geral. Vale aqui uma observação sobre os resultados encontrados pela pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018), referente a situação de alunos estrangeiros em escolas de vários países. A pesquisa também observou que em geral os alunos estrangeiros possuem maiores dificuldades de aproveitamento nas disciplinas por continuarem falando sua língua materna em casa, e por consequência terem maior dificuldade no domínio do novo idioma.

Na visão dos professores, os alunos estrangeiros encontram maiores dificuldades em se inserirem na vida escolar, inicialmente ao desconhecimento da língua; à utilização de outra língua/dialeto em família, além das condições de moradia precária de muitos alunos, principalmente os bolivianos. Contudo, os professores reconhecem que após alguns anos o aproveitamento melhora e muito, devido ao grande empenho da maioria. Ressaltando que existem aqueles que continuam apresentando dificuldades, mesmo com o passar do tempo, e atribuem essas dificuldades a diversos motivos, e não somente ao fato de serem estrangeiros.

Existe uma consciência nos professores que ter uma turma inter/multicultural traz muitas vantagens, mas também acarreta muitos desafios. E no discurso oficial apresentado sempre se remetem a ideia de que a educação intercultural não se destina somente ao grupo minoritário, mas a todos os alunos da escola.

No universo de doze professores apenas um frequentou ações de formação na área da educação intercultural e diversidade. O que demonstra que não existe na esfera pública incentivo para que os professores participem de cursos voltados a esse tema, especialmente, da inclusão/adaptação de alunos imigrantes em sala de aula.

Durante o levantamento das informações, através de conversas informais, a maioria dos professores revelou ter algum tipo de dificuldade na definição de

estratégias de aprendizagem mais adequadas e na gestão da diversidade em contexto de sala de aula.

A principal justificativa que apresentam relaciona-se com a falta de apoio/suporte, não deixando transparecer que isso pode estar relacionado com o fato de estarem perante um desafio para o qual não foram preparados, nem durante a sua formação acadêmica, e tampouco ao longo de sua carreira.

A gestão da escola e os professores preocupam-se em conhecer as características e necessidades da comunidade imigrante presente na escola e tentam incluir a diversidade cultural na definição das linhas orientadoras dos seus projetos. Reconhecem as potencialidades do acolhimento de culturas diversas e revelam ter uma imagem positiva destes alunos, apesar de reconhecerem a existência de particularidades em cada cultura/etnia.

Sobre a participação e envolvimento das famílias dos alunos imigrantes na escola do ponto de vista dos professores e da coordenação: a avaliação no geral foi muito positiva. A maioria relatou que eles são mais frequentes nas reuniões de pais que as famílias brasileiras, e quando tem alguma comemoração ou evento na escola, eles são mais participativos.

Cabe destacar a relevância do projeto que a escola participa, ficando aberta aos finais de semana para a convivência das famílias, porém, esse projeto está voltado a utilização do espaço ao lazer e recreação da comunidade local, especialmente, boliviana, sem que haja de fato uma interação entre o universo escolar e as famílias. Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer a importância desse projeto para a comunidade imigrante, especialmente, a boliviana que encontra nesse espaço um local para interação e proximidade com seus pares e cultura.

Quanto às sugestões dos alunos e professores sobre o que fazer para uma melhor interação dos alunos de origem estrangeira na escola, verificou-se que todos apresentaram muitas sugestões interessantes em quantidade e qualidade que revelaram a consciência da necessidade de integração, além de muitas ações possíveis que podem ser implementadas na escola, sem que haja um custo ou dificuldade para serem colocadas em práticas.

Entre as sugestões percebe-se a necessidade de mais atividades extracurriculares de aprendizagem e atividades de complemento em áreas disciplinares específicas, além de estratégias de integração dos recém-chegados e a necessidade de professores dominarem outros idiomas (principalmente o espanhol), para que se sintam mais próximos e acolhidos.

## Considerações finais

A escola se apresenta como uma das melhores da região, onde os pais/responsáveis e os próprios alunos têm uma boa visão da escola e o aproveitamento de maneira geral dos alunos estrangeiros é satisfatório. Demonstrando que a localização da escola, o apoio da gestão escolar em acolher as famílias e o interesse das próprias famílias são fatores importantes para o desempenho dos alunos imigrantes. Tal constatação permite dizer que não se pode de maneira alguma generalizar as experiências vivenciadas pelos alunos de origem estrangeira nas escolas públicas, pois as realidades de cada lugar, de cada comunidade acabam por determinar trajetórias diferentes.

Também não se pode afirmar que o processo de adaptação na escola seja igual para todos, pois muitos continuam sendo vítimas de *bullying*, *xenofobia* e *racismo*, e sentem que são tratados de forma injusta ou desigual tanto em relação aos colegas, como por professores. Muitos dos alunos estrangeiros que participaram desta investigação são de origem boliviana, como mencionado anteriormente, e carregam traços étnicos e fenotípicos próprios, que são constantemente ressaltados nos momentos de tensão dentro da escola, o que demonstra um certo desconforto da comunidade escolar diante da presença desses alunos e de suas características.

Apesar de alguns indícios de uma educação intercultural em andamento, com ações tomadas nesse sentido de aproximação dos diversos grupos, não se pode afirmar que a interculturalidade faz parte integrante do currículo. Mas certamente a perspectiva intercultural promovida através de ações e atividades dentro desse espaço é reconhecida por toda a comunidade escolar e benéfica para o entrosamento dos alunos imigrantes.

A interação das crianças e adolescentes de origem estrangeira dentro da escola pública é um processo complexo, que envolve vários intervenientes: o professor, a escola, os alunos, o Estado, a comunidade e a família. E muito há que fazer para sua inserção e adaptação em território nacional, pois muitos dos obstáculos educacionais e socioafetivos encontrados dentro da escola pública brasileira vão muito além da questão da origem. Questões relacionadas às desigualdades sociais, jurídicas, de acesso aos recursos e escolares, devem também ser consideradas nesse contexto.

Dessa forma para fortalecer a interação e facilitar a adaptação é necessária uma reavaliação dos métodos utilizados e das estratégias de aprendizagem, que envolvam de maneira mais eficaz a valorização e o respeito a outras culturas. O desafio percebido foi a necessidade de um projeto que apoie e dê suporte à escola, aos

professores e aos alunos, que favoreça os processos pedagógicos e integre a perspectiva da interculturalidade no ensino; além da necessidade de um olhar mais acurado sobre a realidade da criança e do adolescente imigrante dentro e fora da sala de aula, percebendo as peculiaridades da comunidade que estão inseridos.

Nesse sentido, ainda temos um longo caminho a percorrer para assegurar que esse grupo tenha seus direitos garantidos. Afinal, precisamos vencer diversas outras batalhas e superar barreiras colocadas para nossas próprias crianças, adolescentes e jovens que também são discriminados e vulneráveis, sobretudo, por sua condição socioeconômica.

## Referências

BRAGA, A. de C. A. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertencias sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento.** Tese (Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Porto: Porto Editora, 2005.

COSTA, G. dos S. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. **Revista Inter. Mob. Hum.** Brasília, n. 38, p. 141-162, jan./jun., 2012.

FABIANO, M. L. A. **O processo de integração social da criança e adolescente imigrante na escola pública.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

GARRETA, J. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. **Revista de educación**, n. 345, p. 133-155, 2008.

HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HORTAS, M. J. B. et. al. Escola, comunidade e território: dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa. **Interacções**, n. 29, p. 8-36, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2007-2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out/dez, 2013.

MASSEY, D. For space: a relational politics of the spatial. London: SAGE publications. In: HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The resilience of students with an immigrant background – factors that shape well being.** Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/101787/9789264292093-en>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Imigração e Educação: aspectos e implicações na adaptação de crianças e adolescentes a partir da escola pública*

DOI: 10.23899/9786589284123.265

PACCA, P. E. **A estagnação urbana como parte da metrópole paulistana do Séc. XXI** – o caso do Pari. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: CONSED, 2001.

RODRIGUES, L. M. de O. Análises educacionais – território e desterritorialização. In: RODRIGUES, L. M. de O. (Org.). **Imigração atual**: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Editora Escuta, 2017.

ROITMAN, S. Barrios cerrados y segregación social urbana. **Scripta Nova**: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. v. 7, n. 146 (118). Barcelona: Universidad de Barcelona, ago. 2003.

SIQUEIRA, M. P. S.; REIS, E. A. F. Desigualdade social e educação: uma associação permanente no contexto do desenvolvimento nacional. In: SIQUEIRA, M. P. S.; ROSA, T. C. S. **Questões Contemporâneas**. Florianópolis: Insular, 2016. Coleção Debate Social. v. 1.

# Ao caminhar para a adolescência: educação escolar e a formação para o trabalho (Paraná, 1970-1980)

Jorge Luiz Zaluski\*

Para o historiador Carlos Fico, a partir do golpe civil-militar, instaurado no Brasil, em 1964, foram desencadeadas uma série de ações civis, militares e de ordem governamental, em diferentes setores da sociedade brasileira. Tais ações tiveram como norte preceitos que sustentavam o modelo de governo autoritário e resultaram em profundas transformações e reconfigurações sociais (FICO, 2014).

Na historiografia, existe constante atenção ao período de 1964-1985, em especial a temas como censura, prisões políticas, torturas e do autoritarismo de modo geral, que assolou o país diante da ausência de democracia expressa nas violações de direitos cometidas por militares e civis que apoiaram o golpe. Não distante dessa realidade, o ensino escolar também foi alvo de intervenções, sem ter-se limitado à Educação Moral e Cívica (E.M.C) que, por exemplo, foi a disciplina desenvolvida por militares sob o viés ideológico da ditadura. Dessa forma, considera-se que o modelo de governo recém-instaurado contribuiu para provocar grandes mudanças no cenário educacional, e que ainda existe muito a ser investigado.

No campo econômico, a configuração tomada pelo projeto desenvolvimentista contribuiu para as propostas do que ficou conhecido como “Milagre Econômico”, vivenciado no início da década de 1970. Para Telma Faltz Valério (2012), as modificações sociais provocadas pelo plano de desenvolvimento econômico e social contribuíram para que fossem pensadas propostas para o ensino escolar de todo o país, principalmente para promover um ensino escolar que tivesse maior aproximação com a formação para o trabalho. Como destaca a autora, no conjunto desse interesse, esteve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei 5.692/1971), que tornou o ensino técnico obrigatório. Essa legislação expressa um duplo interesse. O primeiro, da necessidade da formação de mão de obra qualificada para atender as demandas de mercado que estavam sendo reconfiguradas mediante

---

\* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGH-UES, Florianópolis, Brasil. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

E-mail: jorgezaluski@hotmail.com

as novas relações de trabalho da época. Já a segunda, pauta-se nos interesses ideológicos da Escola Superior de Guerra (ESG) voltado ao Serviço de Segurança Nacional que visavam garantir o combate a qualquer manifestação considerada contrária aos interesses do governo ditatorial (VALÉRIO, 2012).

Nesse sentido, o ensino escolar serviria como uma forma de conciliar o desenvolvimento econômico aliado à tentativa de uma formação ideológica expressa durante a ditadura civil-militar, principalmente para o trabalho, que, a partir dessa noção, pode se afirmar que trabalhar era visto como algo indispensável para a formação do cidadão.

É importante ressaltar que mercado de trabalho e autoritarismo não foram as únicas pautas que integraram as propostas educacionais. Com base na Lei 5.692/1971, a equipe da Secretaria de Ensino de cada Estado ficou responsável em elaborar a proposta curricular que atendesse às especificidades de cada estado da federação, mas ao mesmo tempo apresentasse um diálogo com as prescrições de nível nacional.

No estado do Paraná, a Equipe de Currículo teve majoritariamente professores/as da capital, Curitiba. A equipe, composta ainda no ano de 1971, se reuniu em encontros para debater a proposta educacional destinada ao ensino escolar de todo o estado. Em 1973, como forma de melhor apresentar os encaminhamentos sobre o currículo, disciplinas, assuntos teórico-metodológicos para os encaminhamentos da implementação da Lei 5.692/1971, a equipe da Secretaria do Estado da Educação e Cultura do Paraná lançou a Revista Currículo, para orientar professores/as para o atendimento da referida lei.

Em conjunto com os debates sobre ensino escolar e trabalho, por meio da Lei 5.692/1971, é possível compreendermos sobre os impactos dessa legislação na vida de muitas crianças, adolescentes e jovens. Muitas vezes, as pesquisas que se dedicam às instituições escolares, história da educação, políticas educacionais, dentre outras temáticas de semelhança, estabelecem um exercício em que parece difícil desvincular essas investigações com as que se pautam na e sobre a história da infância e juventude. Entre os motivos está a configuração do ensino, da relação com a proteção com a infância, das fases da vida e a projeção de expectativas de futuro para quando na vida adulta.

A Lei 5.692/1971, além de propor a continuidade da divisão do ensino com base na idade, algo ainda comum, nos auxilia a compreender qual a concepção sobre infância, adolescência e juventude da época. Tal concepção permite identificar como esses marcadores sociais foram utilizados para o ensino escolar e em perceber como,

concomitantemente, influenciaram na construção das concepções sobre infância, adolescência e juventudes naquele contexto. Ou seja, por meio do ensino escolar, ao mesmo tempo em que atende e é destinado à população infantojuvenil, contribui para a construção do que é ser criança e adolescente, por exemplo, em um determinado contexto.

Diante dessa compreensão, este texto tem como objetivo refletir sobre parte do processo de implementação e cumprimento da Lei 5.692/1971 no estado do Paraná entre os anos de 1971-1984, e, como estudo de caso, com foco de observação nas ações desenvolvidas na Escola Tiradentes, instituição que integrava o Complexo Estadual do Paraná, busca-se perceber como as marcações de gênero e idade foram utilizadas para o planejamento curricular paranaense. Com base na análise da educação escolar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, essa observação contribui para perceber os encaminhamentos educacionais sobre os/as adolescentes e as expectativas profissionais construídas e almejadas para a vida adulta dos/as mesmos/as.

Como documentação histórica, foram selecionadas a Lei 5.692/1971, o Plano de Ação de Integração do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná e Relatórios anuais de atividades desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Vocacional (SOE), da Escola Tiradentes. Essa documentação está disponível para consulta pública no Colégio Tiradentes, localizado em Curitiba.

O conjunto documental é analisado com o apoio teórico-metodológico da interseccionalidade. A interseccionalidade nos exige uma sensibilidade analítica, uma atenção que torna possível perceber e compreender como distintos marcadores sociais agem tanto na inclusão como exclusão dos sujeitos em diferentes contextos históricos (FIGUEIREDO, 2020; VEIGA; 2020).

Integram-se a essas observações os estudos de Angela Figueiredo (2020), Ana Maria Veiga (2020), Kimberlé Crenshaw (2004) e Carla Akotirene (2018). Essas autoras nos permitem perceber como diferentes intersecções servem como sustento para construção da legislação, propostas educacionais, práticas de ensino, e, ao mesmo tempo, implicam na construção dos sujeitos. Com base em seus textos, a análise interseccional permite identificar como distintas marcações sociais operacionalizam as configurações a partir das marcações sociais construídas ao longo do tempo. Ou seja, deve existir a atenção em não somar diferentes marcadores sociais, mas perceber como eles agem em determinados contextos e situações. Para Akotirene (2018), em relação ao gênero, por exemplo, existe a reprodução de um modelo de feminilidade e masculinidade socialmente aceita e que são reproduzidas e reforçadas de diferentes modos nos mais distintos contextos históricos.

Nesse sentido, diante da documentação selecionada, construída durante a ditadura civil-militar, cabe identificar quais marcadores sociais estão em evidência e serviram de sustento para a configuração do ensino escolar proposto. Essa observação contribui tanto para compreender a proposta de ensino desenvolvida como para identificar a concepção sobre a população infantojuvenil na época.

## Entre a infância e a juventude: constituir-se como adolescente pelo ensino escolar

Como comentado, a história da população infantojuvenil possui estreito diálogo com a história da educação, principalmente por, ao longo do século XX, esse público ter se constituído como possuidores de direitos, sendo o acesso ao ensino escolar uma dessas conquistas. Tal avanço, mesmo que gradativamente, contribuiu para a reconfiguração das relações sociais e de trabalho, desenvolvimento de políticas públicas e da ampliação e/ou desenvolvimento de novas instituições de ensino e, diante disso, o Colégio Estadual do Paraná, aparece como uma dessas instituições.

Criado em 1846, antes da emancipação política de Curitiba, com a denominação inicial de *Locô de Coritiba*, configurou-se como uma das instituições de ensino mais importantes do estado do Paraná. Ao longo do tempo passou por várias modificações na estrutura física e em sua nomenclatura. Em diferentes contextos foi apontado como instituição de referência para o ensino. Na década de 1940, momento que recebeu nova estrutura física, marcada por sua imponência no centro da cidade, passou a ser chamado de Colégio Estadual do Paraná (CEP), do qual mantém a denominação até o presente momento de escrita deste capítulo (GONÇALVES e BORNATTO, 2019).

Na década de 1970, posterior à promulgação da Lei 5.692/1971, os registros produzidos pelo setor pedagógico, direção e secretaria, indicam que existiu um aumento na procura por matrículas na instituição. Em meio a essa demanda, os documentos indicam indícios da tentativa, da equipe do CEP, em atender às exigências da nova legislação e ao mesmo tempo promover um ensino escolar que mantivesse a instituição como uma das mais conceituadas da América Latina (GONÇALVES e BORNATTO, 2019).

O crescimento do número de matrículas do Colégio Estadual do Paraná vivenciado na época possui estreitas relações com as modificações instituídas a partir da Lei 5.692/1971. Essa legislação foi a primeira a apresentar a divisão de estudantes entre “crianças, pré-adolescentes e adolescentes”. Ao contribuir para a construção de

uma nova fase da vida, a obrigatoriedade do ensino passou dos 12 para os 14 anos. Estabelecida essa conjuntura, é possível perceber parte das concepções sobre infância e juventude que passa a se desenhar na época. Em meio a esse processo, o ensino deixou de configurar-se com base no modelo ginásial construído na década de 1930 e passou a ter nova estrutura, com o fundamental de 08 anos, dividido entre ensino primário de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, e ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Nesse momento, também foi instituído o ensino de segundo grau (técnico), com duração de três anos. Ainda por meio dessa legislação, ficaram extintos os Exames Admissionais, destinados até então para selecionar estudantes para a entrada ou sequência nos estudos. Assim, essas modificações contribuíram tanto para o ingresso de um novo grupo de pessoas ao ensino, como, por meio da legislação, nota-se que se passava, naquele momento, a constituir a compreensão de uma nova fase da vida.

Com base na legislação, tendo o ensino fundamental estruturado para atender estudantes dos 7 aos 14 anos, aos 11 deveriam ingressar na 5<sup>o</sup> série, momento em que estariam na pré-adolescência. Segundo a estrutura do ensino, afastar-se do período correspondente à infância seria uma transição para assumir outros compromissos, entre eles o trabalho. Com a obrigatoriedade do ensino de formação técnica, quando ingressassem na 5<sup>a</sup> série, passariam à uma vigilância ampliada, em que equipe pedagógica deveria realizar a “sondagem das aptidões”, como uma forma de auxiliar os/as estudantes a desenvolverem e/ou aperfeiçoarem supostas/possíveis habilidades profissionais. Principalmente, quando estivesse na 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, momento que deveriam cursar disciplinas específicas em ao menos três áreas de trabalho, entre elas a indústria, o comércio e a agricultura.

Nessa etapa, conforme a Lei 5.692/1971, foi “instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, Lei 5.692/1971). Ou seja, quando matriculados/as de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, deveriam receber uma educação que deveria consistir em desenvolver nos/as estudantes o interesse para assumir alguma atividade profissional voltada aos cursos técnicos disponibilizados por cada instituição de ensino. Com base nessa configuração, e, conforme a nova nomenclatura utilizada pela legislação do ensino, a educação escolar para “crianças, pré-adolescentes e adolescentes” deveria acompanhar um percurso que, ao passar da idade, os/as estudantes, ao saírem da infância, deveriam ser encaminhados/as para assumirem uma posição no mercado de trabalho.

As reconfigurações do ensino exigidas pela Lei 5.692/1971 vieram ao encontro de parte das propostas do CEP, que já ofertava cursos técnicos para a formação do

que até então era definido como colegial. Estabelecido o ensino de segundo grau em 1971, a instituição precisou realizar novas adaptações para atender as exigências da legislação, sobretudo para acatar o público que desejava frequentar aquele estabelecimento de ensino. Uma forma encontrada, tanto para atender a nova demanda de estudantes como para atender as recomendações da legislação, foi a organização do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná.

Com base no Plano de Ação Integrada, desenvolvido pela equipe gestora e pedagógica do Complexo Educacional, mesmo que, desde 1972 estivessem sendo desenvolvidas atividades em conjunto, apenas a partir do Decreto nº 1.358, de 23 de dezembro de 1975, ficou autorizado o funcionamento do Complexo Escolar Estadual do Paraná<sup>1</sup>. Por meio desse documento, o Complexo Educacional compunha o conjunto de oito instituições, entre elas a Escola Tiradentes, que ofertava o ensino de 1ª a 7ª séries, e o CEP, como instituição centro, ofertava o ensino a 8ª série e a formação de segundo grau (PARANÁ, 1975).

Os encaminhamentos realizados pela equipe do Complexo Escolar Estadual do Paraná demonstram que buscaram seguir as recomendações da Lei 5.692/1971, seja na composição curricular como na distribuição do modelo serial com base na idade e na formação para o trabalho. Entretanto, a faixa etária pensada para a suposta “aptidão ao trabalho” não foi a única marcação utilizada para a organização do ensino ofertado.

A “sondagem de aptidão” era desenvolvida constantemente, por meio de atividades, questionários de interesses profissionais, característica da composição familiar e da condição financeira dos/as estudantes. No fim de cada ano, esse conjunto de materiais era reunido e encadernado. Cada encadernação possui o ano e a indicação do turno. Ao analisar esses relatórios, é possível perceber que as marcações de gênero também foram utilizadas para a composição das turmas e a distribuição por todo o Complexo de Ensino.

Com a organização sustentada com base nas diferenças de gênero já estabelecidas socialmente, entre as 1ª e 4ª séries os/as estudantes frequentavam a mesma turma. Na transição para a “pré-adolescência”, momento que iniciava a saída da infância, como um movimento não apenas de passagem da vida, mas em um preparo e vigilância corporal com base nas distinções de gênero, os/as estudantes foram separados/as por turmas e período.

---

<sup>1</sup> Com base no Plano de Ação, as seguintes instituições compunham o Complexo Educacional: Colégio Estadual do Paraná, como instituição centro; Escola Tiradentes; Escola Dr. Xavier da Silva; Escola Professor Brandão; Escola Conselheiro Zacarias; Escola Dona Carola; Escola Aline Picheth; Escola Amâncio Moro.

Com base nos relatórios dos anos 1975-1980, os meninos estudavam no período da manhã, já as meninas frequentavam o período da tarde. Tal distribuição agia tanto na formação dos/as estudantes, organização da instituição e atividades de ensino, como na própria circulação dos/as estudantes pela cidade, principalmente para as meninas, que estavam sob a vigilância e controle não apenas de professores/as e inspetores/as. Logo, gênero e idade interseccionaram e agiram ativamente na configuração e desenvolvimento das propostas educacionais realizadas pelo Complexo de Ensino.

Diante dessa configuração, quais as expectativas construídas para o futuro dos/as estudantes? É possível afirmar que a orientação pedagógica desenvolvida pela “sondagem de aptidão” exerceu influências nas escolhas profissionais dos/as estudantes? Talvez nem todas as questões levantadas possam ser respondidas. Contudo, essa observação é fundamental para refletirmos sobre a configuração do ensino no contexto observado, no impacto do modelo educacional na sociedade, e das possíveis continuidades ao longo do tempo.

## A construção de “aptidões”: distinções generificadas

Para Alicia Mariani Lucio Landes da Silva (2012), desde o final do século XIX a orientação pedagógica passou por modificações, e, dadas as especificidades de cada contexto e legislação vigente, gradativamente, as ações desenvolvidas por esse setor passaram a assumir distintas atividades. No que corresponde ao atendimento para orientação profissional, parte desse processo se deu em decorrência do desenvolvimento industrial, e em consequência, tendo os EUA como um dos precursores, impulsionou o desenvolvimento de atividades em vista à formação para o trabalho. Segundo a autora, “surgiu o Serviço de Orientação Profissional que orientava estudantes a uma escolha profissional que fosse mais compatível com as suas preferências e personalidades” (SILVA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, a formação escolar voltou-se para as exigências das relações de trabalho. Em distintos contextos, o Serviço de Orientação integrou o cotidiano escolar como forma de garantir que os/as estudantes (prioritariamente os meninos/homens) assumissem uma atividade profissional. Gradativamente esse modelo passou a ser incorporado nas escolas brasileiras. Quando promulgada a Lei 5.692/1971, o Serviço de Orientação Profissional já era obrigatório em todas as escolas e, além de reforçar sua obrigatoriedade, estabeleceu que era necessário tomar as decisões em conjunto com “professores, a família e a comunidade”.

No Paraná, o Serviço de Orientação já vinha sendo desenvolvido. Entretanto, em 1975, o “Serviço de Orientação Vocacional” foi reformulado com a intenção de ter um papel mais ativo, principalmente em atender as exigências da obrigatoriedade em qualificar para o trabalho. Com base nos relatórios anuais da Escola Tiradentes, que integrava o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, é possível perceber que foram utilizadas entrevistas junto aos estudantes para identificar a possível “aptidão profissional”. Conforme o documento, o tópico “Antecipação de Iniciação Profissional”, indica que “o questionário tem por objetivo conhecer você e seus interesses, para melhor ajuda-lo”.

- 1 – Quais as profissões que você conhece? (Através de experiências, leituras, televisão, cinema, por informações ou outros.)
- 2 – Em qual ou quais profissões você possui alguma experiência?
- 3 – Cite as profissões de: Seu pai; Sua mãe; Seus parentes (alguns); Seus vizinhos (mais próximos).
- 4 – Enumere em ordem de preferência, as profissões que você gostaria de exercer: 1, 2, 3.
- 5 – Que razões o levam para essas preferências? 1, 2, 3 (PARANÁ, 1980).

O documento foi emitido pela Secretaria de Educação do Estado e encaminhado para as instituições de toda a rede pública de ensino. Anexado aos relatórios anuais de atividades do Serviço de Orientação, da Escola Tiradentes, apresenta parte dos procedimentos adotados para a “sondagem de aptidão” das turmas do período da manhã (meninos), da 5ª série do ano de 1980. Como um formulário que buscava a “Antecipação de Iniciação Profissional”, as perguntas foram direcionadas a um público que está saindo da infância. Ao interrogar se já possui experiência profissional, posiciona-se ao menos de duas formas. A primeira, de legitimar o uso exploratório do trabalho infantojuvenil diante da naturalização em “possuir experiência”. O segundo, de que os estudantes do ensino público eram em sua maioria pobres, e a formação escolar para fins profissionais irá contribuir para o sucesso pessoal por meio das relações estabelecidas pelo trabalho.

Eduardo Silveira Netto Nunes (2018), ao analisar os *Congresos Panamericanos del Niño* (CPNs), realizados na América Latina na primeira metade do século XX, identificou que existiam importantes discussões para que o trabalho infantojuvenil fosse repensado. No Brasil, existiram algumas ações nesse sentido, principalmente a partir da criação do Código de Menores, de 1927. Contudo, mesmo que o Código tenha proporcionando um novo olhar sobre a população infantojuvenil, pouco avançou em impedir o uso exploratório desses grupos. Segundo o autor,

A idade mínima para o início regular das atividades laborais foi compreendida entre os 12 e 14 anos nos países da América Latina, o que expressava o compartilhamento de um ideário, construído também com a colaboração dos CPNs, indicando a compreensão de que haveria etapas apropriadas para que cada sujeito infantojuvenil desenvolvesse esta ou aquela idade, sendo a instrução primária um pré-requisito para emprego de crianças com 12 anos (NUNES, 2018, p. 329).

Diante desses apontamentos, é possível perceber que as concepções sobre infância e juventude das décadas de 1970-1980 ainda compartilhavam de um ideal que legitimava o acesso desses grupos ao mercado de trabalho. Mesmo diante de profundas discussões que visavam afastar principalmente a infância do exercício exploratório da mão de obra, os documentos escolares apresentam indícios de que a população infantojuvenil era utilizada nas relações de trabalho, e que o ensino escolar com formação primária já os autorizava a assumir uma atividade funcional. Um processo de reafirmação da prática de atividades laborais, pois, tal como indica Nunes, “a regulamentação do trabalho infantil procurava criar parâmetros que de algum modo permitiram que o mesmo continuasse a ocorrer” (NUNES, 2018, p. 329).

Nesse sentido, mesmo que tenha existido uma pretensa proteção para com a infância até a conclusão do ensino primário, a educação escolar ofertada atribuía legitimidade de que, aos 11 anos de idade, ao entrar para a “pré-adolescência”, correspondia ao momento da vida em que era necessário tomar decisões para o futuro profissional, mas, acima de tudo, garantir que entrariam no mercado de trabalho.

Ainda em relação ao Relatório da Sondagem de Aptidão, indica que, mesmo que os estudantes não tivessem nenhuma experiência com alguma atividade profissional, poderiam informar alguma profissão a qual viram na televisão ou cinema, por exemplo, e despertaram interesse. Os colocando como possíveis consumidores de diferentes tipos de meios de informação e de que poderiam se interessar por diferentes profissões acionadas por esses meios. Ou então, como indica o questionário, de que os estudantes poderiam assumir uma profissão com a qual possuíam maior proximidade correspondente ao grupo com o qual mantinham convívio.

O questionário foi respondido por estudantes (meninos) das 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. Como resultado do levantamento, com o total de 32 respostas, construiu-se a Tabela 1 “Áreas de interesse”, que informa o resultado obtido em uma das turmas da 5<sup>a</sup> série.

Tabela 1 – Áreas de interesse

<b>5ª série (Turma 01)</b>		
<b>Interesses</b>	<b>Atividades profissionais</b>	<b>Quantidade</b>
A - Ao ar livre	Jogador de futebol	03
	Agricultor	01
	Topógrafo	01
B - Mecânico	Motorista	03
	Engenheiro Mecânico	02
	Piloto de avião	03
	Sapateiro	01
C- Cálculos	-	-
D - Científicos	Médico	04
	Engenheiro	03
	Engenheiro eletrônico	02
	Veterinário	01
	Astrônomo	01
E - Persuasivos	-	-
F - Artísticos	-	-
G - Literários	-	-
H - Musicais	-	-
I - Serviço Social	Enfermagem	01
	Dentista	01
	Auxiliar de farmácia	01
	Psicólogo	01
	Advogado	01
	Policial	01
J - Escritório	Auxiliar de escritório	01

Fonte: Escola Tiradentes (1980).

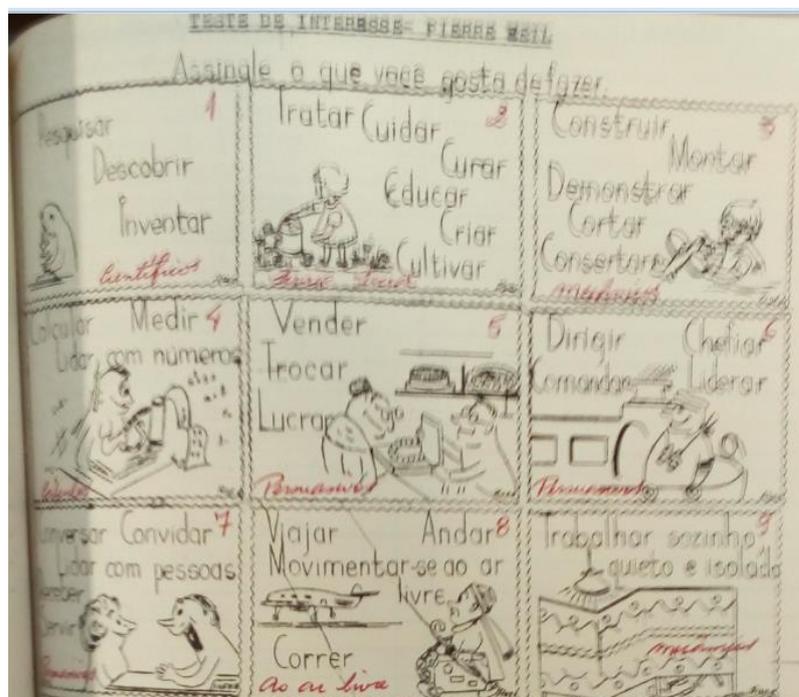
O levantamento de dados realizado pelo Serviço de Orientação teve como objetivo identificar quais os possíveis interesses profissionais dos estudantes. Conforme as recomendações da Lei 5.692/1971, esses dados deveriam ser utilizados para elaborar propostas de disciplinas que dialogassem com essas áreas de interesse, ou até mesmo para a criação de cursos de segundo grau com formação técnica. Com base nas informações indicadas na tabela, é possível afirmar que as escolhas se mantiveram com maior concentração nas áreas da engenharia e saúde, mas, mesmo que de forma reduzida, também existiu o interesse por uma variedade de profissões. Entretanto, a ausência de atividades nas áreas das artes e literatura aponta que essas

escolhas passaram por uma construção generalizada em torno das profissões, competindo o exercício de atividades convencionais para o gênero masculino.

Conforme as perguntas apresentadas aos estudantes, e, da forma pela qual o relatório foi organizado, é impossível afirmar se a lista corresponde a informações apresentadas pelos próprios estudantes, ou se trata de uma análise das profissões dos responsáveis, parentes ou vizinhos, feita pela equipe de orientação. Entretanto, o mesmo relatório informa que, junto do levantamento de informações, existiu a apresentação de várias profissões e de alguns cursos técnicos que poderiam auxiliar no sucesso profissional. Como forma de documentar esse processo, junto à listagem de cursos foram anexados pequenos guias profissionais, sendo que predominaram guias para a engenharia elétrica.

O mesmo relatório apresenta que a equipe do Serviço de Orientação Vocacional se valeu de técnicas para desenvolver a “sondagem de aptidões” e dos interesses profissionais. Para a 7ª série, por exemplo, os estudantes não deveriam informar uma profissão, mas algo que supostamente gostassem de fazer. Para isso, foi utilizado um quadro ilustrativo dividido por grandes áreas profissionais. A imagem abaixo apresenta parte desse quadro. Vejamos a seguir:

Figura 1 – Áreas profissionais



Fonte: Colégio Tiradentes, 1980.

Com caráter ilustrativo, a decisão dos estudantes deveria consistir em elencar algo que gostam de fazer direcionado como comportamento desejado para assumir em uma atividade profissional. O quadro possui a divisão em 18 situações diferenciadas que buscam sustentar a relação entre gosto e profissão. Dos nove apresentados na imagem, indica que os estudantes deveriam optar em,

1- Pesquisar, descobrir e inventar; 2 - Tratar, cuidar, curar, educar, criar e cultivar; 3 - Construir, montar, desmontar, cortar, consertar; 4 - Calcular, medir, lidar com números; 5 - Vender, trocar, lucrar; 6 - Dirigir, chefiar, comandar, liderar; 7 - Conversar, convidar, lidar com pessoas, receber; 8 - Viajar, andar, movimentar-se ao ar livre, 9 - Trabalhar sozinho, quieto e isolado (PARANÁ, 1980).

Ao comparar as ilustrações correspondentes com as atividades, é evidente que mais uma vez as distinções de gênero foram utilizadas como baliza para a projeção do futuro dos estudantes. A predominância de ilustrações que caracterizam o gênero masculino em cargos de chefia, liderança, pesquisa, assim como da liberdade em frequentar outros espaços, como em períodos de viagem, além de reforçar a posição dos homens sobre as mulheres, abre espaço para um rol de possibilidades. Pois, “tratar, cuidar, curar, educar, criar e cultivar”, correspondente ao item 2, é o único conjunto de atividades que possui a ilustração de uma mulher.

Essa delimitação posiciona-se como um reforço das distinções de gênero já naturalizadas socialmente, projetando ideais de ser homem e mulher. Logo, a “sondagem de aptidão” consistiu como um processo para direcionar os estudantes meninos para ocuparem espaços que melhor pudessem usufruir de seus privilégios. Já para as meninas estudantes, esse conjunto de “escolhas” aponta para as atividades que tratam de cuidar do outro, em que as meninas (futuras mulheres) devem estar dispostas a cumprir um “dever social” para o outro, principalmente para a maternidade, simplesmente por serem mulheres.

Elisabeth Badinter (1980), ao questionar sobre a construção do mito do amor materno, informa que, ao longo do tempo, distintos discursos contribuíram para delinear um modelo de ser mulher. Como um determinismo biológico, naturalizou-se a maternidade sendo apontada como obrigação, sendo essa uma forma de completar-se como mulher. Por serem mulheres, essas obrigações foram estendidas às mais diversas atividades laborais, uma espécie de função por estarem sempre à disposição para cuidar e educar.

Como indica Silva (2012), as atividades do Serviço de Orientação, indicam a tentativa de orientar e indicar caminhos aos estudantes, mas pautada em um “ajustamento”. Nesse “ajustamento” às normas e condutas, os/as estudantes estavam submetidos/as a uma pedagogia generificada. Nesse sentido, na proposta de ensino para estudantes do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, que deveria ser iniciado aos 11 anos de idade, não só caminhariam para a adolescência, enquanto pré-adolescentes, estariam submetidos a seleção, separação e qualificação para fins profissionais.

## Considerações finais

Com base na documentação analisada, a tentativa da equipe do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná para atender à Lei 5.692/1971, instituição de referência para o ensino do Estado, por meio do Serviço de Orientação Vocacional, parece mais ter desenvolvido uma forma de legitimar e reforçar as distinções e desigualdades de gênero. A delimitação imposta aos corpos dos/as estudantes, por meio da proposta de ensino, projetou expectativas convencionais para o futuro dos/as estudantes, em que deveriam prevalecer os ideais de masculinidade e feminilidade compartilhados. Ou seja, o gênero foi um dos marcadores utilizados para o desenvolvimento tanto da proposta de ensino como da projeção profissional.

No ensejo em encaminhar os/as estudantes à um “ajustamento” de normas e valores compartilhados, a pré-adolescência, discurso da psicologia que chega até as legislações educacionais, perpassa toda a recomendação ao ensino que delimita os/as estudantes com base na faixa etária como forma de autorizar a ação pedagógica sobre um corpo generificado e que transitava da infância para a adolescência. Nesse percurso, as relações de trabalho agiam como um guia, que ora tendia para auxiliar na sobrevivência, podendo nesse caso “escapar dos bancos escolares”, ora dirigia-se ao sucesso profissional almejado pelo ensino.

## Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero.** Brasília: Unifem, 2004.

FICO, C. **O golpe de 1964:** momentos decisivos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Ao caminhar para a adolescência: educação escolar e a formação para o trabalho (Paraná, 1970-1980)*

DOI: 10.23899/9786589284123.282

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan./abr. 2020. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>>. Acesso em: jun. 2021.

GONÇALVES, N. G.; BORNATTO, S. de P. **Educação e Sociedade na Ditadura Civil-Militar**: adesões, acomodações e resistências. Curitiba: CRV, 2019.

NUNES, E. S. N. O trabalho infantil em debate na América Latina: primeira metade do século XX. In: AREND, S. M. F.; MOURA, E. B. B. de; SOSENSKY, S. (Orgs.). **Infâncias e juventudes no Século XX**: Histórias Latino-Americanas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2018. p. 309-334.

SILVA, A. M. L. L. Orientar, Cooperar ou Cooptar? Serviço de Orientação no Colégio Estadual do Paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas ideárias e práticas (Paraná 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 37-50.

VALÉRIO, T. F. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino Secundário de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas ideárias e práticas (Paraná 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 51-65.

VEIGA, A. M. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan./abr. 2020. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0101>>. Acesso em: jun. 2021.

# Resistência e política educacional indígena em Roraima/Brasil

Milen Margareth Fernandes Schramm\*

É interessante notar como a situação ficcional retratada em “Avatar”, filme escrito e dirigido por Cameron (2009), pode descrever tão bem a condição dos indígenas da América Latina e, especialmente, do Brasil. A analogia que destacamos entre a situação fictícia e a real, acima assinalada, consiste na cobiça desmedida dos homens em extrair as riquezas das terras habitadas por tribos ancestrais. Desde a chegada dos europeus ao Novo Mundo, esta tem sido uma constante na vida das populações indígenas ameríndias. Movido por tal ambição, o invasor não titubeia em dominar, atacar e dizimar toda uma população.

Para os “conquistadores” não importa quão valiosa ou sagrada, em termos sociais ou culturais, possam ser consideradas algumas extensões de terras habitadas pelas populações indígenas. Assim, mesmo que essas terras possam ter valor de santuários, onde repousam os antepassados, ou de lugares reservados para caças ou rituais xamânicos, tudo vira objeto de cobiça e de destruição. Nesse contexto, não há limites para a ganância desses seres alienígenas à cultura nativa, que, por fim, têm lançado mão da apropriação da terra, atribuindo-lhe assim um mero valor de mercado.

Analogamente à situação retratada no filme, inicialmente os invasores não chegaram agindo de forma hostil; amiudemente, eles empregaram formas mais sutis e quase sempre iniciaram a abordagem com uma política de boas relações, trazendo presentes e quinquilharias para se aproximarem dos nativos. Além disso, promoveram vínculos voltados para a educação das crianças e dos jovens.

Com o passar do tempo, todavia, suas investidas mudaram de estratégia e, aos poucos, foram construindo leis e regras às quais os indígenas deveriam se submeter. No Brasil, a criação do conjunto regulador da situação jurídica, o direito sobre seus territórios tradicionais (que deveria ter sido garantido) foram

---

\* Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP; Professora da Educação Básica na rede escolar do estado de Roraima; Analista Educacional com função de Assessoramento do processo de elaboração de Projetos Pedagógicos Indígenas, lotada no Núcleo de Educação Escolar Indígena/SEED/RR.  
E-mail: milen.schramm@gmail.com

desrespeitados de forma contínua (CUNHA, 2014). Tendo-se o cuidado de tratar da questão educacional voltada para a infância e a juventude (RIZZINI, 2004). As leis foram se modernizando e a ideia de assimilação cultural das populações indígenas foi paulatinamente se acentuando, chegando no seu auge durante o período político cívico militar (1964-1985).

Segundo Stuart Hall (2005), os Estados modernos buscaram unificar as diversas culturas. Assim, se pretendia formar uma cultura miscigenada, destacando os distintos traços étnicos na formação de uma nação única. Em diversos países da América Latina, a visão baseada no positivismo impulsionou os governos a considerar que os indígenas se encontravam num estágio primário de desenvolvimento. Nesse sentido, os governantes e as elites adotaram estratégias de transformação dos costumes tribais através do processo de *civilização* e integração destes à sociedade envolvente. Ganhando destaque as iniciativas de promover escolarização através de sistemas asilares voltados para a formação das crianças indígenas (RIZZINI, 2004).

No Brasil, os militares imbuídos da ideia de assimilação criaram a Lei 6.001 de 1973, conhecida como Estatuto do Índio. Essa Lei presumia que os indígenas estivessem em processo de integração à sociedade nacional. Assim, a política indigenista oficial voltada para esses ideais buscou empreender uma forte intervenção no processo educacional dos povos indígenas. Nessa concepção, acreditava-se que quando os indígenas estivessem integrados, supostamente deixariam de ser indígenas. Assim, as terras tradicionais de ocupação desses povos se tornavam livres para o assédio do capital privado e para a exploração econômica nas mais diversas formas. No extremo Norte, onde atualmente se localiza o estado de Roraima, se registra uma forte intervenção militar de cunho assimilacionista.

Nesse processo, articulou-se diversas tentativas de destribalizar indígenas; no entanto, esses intentos nem sempre foram de todo bem-sucedidos em razão da resistência desses povos, que se organizaram e lutaram para manter seus costumes e seus territórios. A empreitada dos que pretendiam *civilizar* os nativos assumiu formas bastante complexas, devido a multiplicidade cultural do país. Entretanto, manteve seu principal foco no processo escolar dos pequenos, com uma política educacional que possibilitava maior garantia do esquecimento da língua e de seus costumes.

A cultura indígena, tratada como vulgar e, em muitos casos, *inadequada*, diante dos valores dos ditos *civilizados*, inspirou reformas e ações políticas, por parte do Estado, voltada para os povos indígenas do Brasil. Demais, as questões econômicas eram dadas como justificativa para as ações governamentais. Assim, é importante

notar que, antes da Constituição Federal de 1988, praticamente todas as leis indigenistas determinavam sua integração à sociedade nacional.

Analogamente, vale lembrar que, em outro contexto, a forma de intervenção cultural foi tratada por E. P. Thompson (1998), acerca da “cultura popular tradicional” da plebe inglesa no século XVIII. Nesse estudo de caso, o autor inglês aborda o conjunto de saberes populares, costumes e hábitos, bem como das resistências que as camadas populares apresentavam ao buscar manter as suas tradições vivas, diante das estratégias políticas utilizadas pela elite social para modifica-las, de modo a tornar esses hábitos *civilizados*.

Segundo Thompson (1998), o processo de resistência das pessoas comuns, baseado nos aspectos da moral e dos costumes e na economia dos ingleses, contribuiu sobremaneira para a formação das leis britânicas. As manifestações de insatisfações com os preços dos alimentos e com os costumes da plebe, como no caso da venda de esposas, escandalizavam, ao mesmo tempo que contrariavam, os padrões da sociedade dominante. No entanto, essa era a forma que os sujeitos silenciados encontravam para se manifestar, em busca de ajustar as suas necessidades às condições impostas pelas autoridades e pela sociedade da época. Apesar da resistência, as camadas populares não deixaram, todavia, de sofrer algumas influências nas dinâmicas social em que estavam envolvidas.

Propondo haver certa analogia entre a situação da população britânica, apontada pelo estudo de E. P. Thompson, com a situação dos indígenas brasileiros e roraimenses, também observamos entre esses últimos um contínuo processo de resistência, que se organizou em torno da manutenção dos costumes e dos modos tradicionais de vida. Conforme afirma Darcy Ribeiro (2017), por mais que houvesse pressão pela drástica alteração das dinâmicas, dos usos e dos costumes no interior das culturas ameríndias, os grupos indígenas brasileiros buscaram manter seus hábitos tradicionais empregando formas próprias de resistência.

Do mesmo modo que aconteceu na Inglaterra, a pressão social em causa acabou contribuindo de forma decisiva para que as leis indigenistas no país fossem transformadas. De certa forma, a constante pressão sobre as populações indígenas teve o efeito colateral de ajudar e reforçar as lutas que buscavam assegurar os direitos às suas formas próprias de organização coletiva. Desse modo, o que foi concebido como instrumento de opressão acabou se tornando, em verdade, espécie de condição para o avanço jurídico e constitucional do reconhecimento à diferença cultural e social da população indígena brasileira. Arrolada a esta conquista, está a garantia legal da prática de uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue.

A historiografia de Roraima tem demonstrado que a interação com os não indígenas resultou em densas transformações na estrutura social dos povos indígenas dessa região. As mudanças operadas no cerne dessas populações são apontadas em diversas pesquisas. Uma delas trata da história do povo Wapixana e é intitulada: *Os Wapixanas da Serra da Moça: entre o uso e desuso das práticas cotidianas (1930/1990)*; dela resultou na publicação póstuma do texto de mestrado da pesquisadora Delta Maria de Souza Maia.

De tronco linguístico Aruak, os Wapixana, segundo Maia (2014), foram um dos primeiros grupos indígenas a serem aldeados. Esse povo habitava uma extensa área territorial que se estendia da bacia do rio Uraricuera até o rio Surumu. O território Wapixana era um lugar estratégico para ocupação pretendida pelos colonizadores, o que deixava esse povo numa situação vulnerável diante da cobiça dos conquistadores.

Afiliação a uma língua do tronco linguístico Karib, os Makuxi ocupam três áreas territoriais em Roraima, denominadas de Terras Indígenas (TI): a primeira, é a TI São Marcos; a segunda fica localizada na região das serras, na fronteira entre o Brasil e as Guianas; a área é conhecida como TI Raposa Serra do Sol; a terceira se constitui de pequenas áreas onde se localizam algumas aldeias isoladas próximas aos rios Uraricuera, Amajari e Cauamé.

Se analisarmos mais atentamente cada povo de Roraima, certamente concluiríamos que houve grandes e profundas modificações nas dinâmicas de sua estrutura social e cultural. Seria razoável considerar que as relações interétnicas, assim como os contatos com os não indígenas, resultaram nessas visíveis transformações. Contudo, nos atentemos ao caso dos Wapixana da Serra da Moça e, em seguida, aos Makuxi da maloca<sup>1</sup> da Vista Alegre/região de São Marcos.

As principais mudanças entre os Wapixana, apontadas por Maia (2014) ocorreram nas moradias, na divisão das tarefas domésticas, nas tarefas próprias do sexo masculino e feminino; nos ritos de nascimento, puberdade e matrimônio; nos valores atribuídos aos mais velhos; nas formas de plantio; no uso da língua Wapixana, que passou a ser utilizada quase exclusivamente entre os mais idosos; no casamento com os não indígenas; na implantação da escola, ocorrida, segundo a autora, em 1939; na relação da prestação de serviços na condição de assalariado ou mão de obra informal.

Outros fatores de transformação, segundo Maia (2014), ocorreram por questões ambientais como a incidência na escassez de matéria-prima para a realização de

---

<sup>1</sup> Nome utilizado em Roraima para denominar aldeia indígena.

trabalhos artesanais e na facilidade de aquisição dos utensílios e produtos industrializados para usos domésticos; além das práticas de produção de alimentos e nos costumes alimentares dos indígenas.

As modificações dos hábitos da população mais antiga da Serra da Moça soam, para Maia (2014), como uma situação desoladora por considerar que o contato entre essas duas culturas resultou num certo sincretismo para os Wapixana, do qual a população indígena ficou em desvantagem frente a sociedade envolvente. O “uso e desuso das práticas cotidianas” que Maia se refere, são os aspectos culturais modificados durante o período de contato dos indígenas com a sociedade envolvente. Podemos afirmar a similitude também em relação aos costumes dos Macuxi ao analisarmos a historiografia acerca desse povo.

A pesquisa de conclusão de curso de Valderício de Lima (2010) apresenta a revitalização da língua e dos costumes indígenas da etnia Macuxi junto aos jovens e crianças da comunidade indígena Vista Alegre. Seu estudo demonstra a situação dos falantes da língua nativa nessa localidade. A comunidade indígena se situa na zona rural do município de Boa Vista, a capital do estado, onde convivem as duas etnias: Makuxi e Wapixana.

Em levantamento realizado em 181 comunidades indígenas, das quais não define com precisão a exata quantidade de habitantes, Lima apurou que 32 pessoas falam makuxi como primeira língua. De acordo com os dados da FUNAI [20--], há um total de dezoito TIs regularizadas em todo o estado de Roraima. Isso representa um número significativo de pessoas, se considerarmos que os Makuxi são uma das maiores etnias em termos demográficos. Então, é possível perceber que restaram poucos dos falantes dessa língua materna, principalmente entre as gerações mais jovens, motivo suficiente para as iniciativas de revitalização da língua.

Se considerarmos também que a maioria, senão o total de falantes dessa língua materna é composto por pessoas idosas, então podemos constatar que houve uma ruptura nesse processo de transmissão. A maioria das línguas indígenas faladas na região enfrentam essa realidade. Isso se justifica pelo intenso contato com os falantes da língua portuguesa e a proibição de se comunicar nesses idiomas, por ter sido considerado pelos padres, catequistas e professores como “uma gíria” ou uma “língua feia”.

Essa situação foi abordada por Pierlângela Nascimento da Cunha – do povo Wapixana –, diretora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Amajari, no evento: Conversações sobre educação

escolar indígena, realizado dia oito de outubro de 2018, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

Ocorrência importante, percebida por Lima (2010), se trata da relação entre as comunidades que estão localizadas mais próximas das cidades e o reduzido número de falantes da língua indígena. Em sua observação, mesmo com a presença dos idosos que dominam o idioma, nas reuniões realizadas nas comunidades indígenas, os assuntos são discutidos prioritariamente em língua portuguesa.

A relação acerca da proximidade e do frequente contato entre a sociedade não indígena e com os indígenas tem sido apontada como uma das causas da perda habitual do uso da língua nativa. Nesse sentido, os Makuxi e os Wapixana foram os primeiros povos a sofrer influências da cultura envolvente, devido à localização geográfica de suas malocas.

Geograficamente as malocas próximas a Boa Vista ou dos povoados brancos perderam com maior facilidade a própria língua, existindo malocas onde só alguns velhos a falam ainda.

No caso dos Wapixana, são mais as malocas perto da Guiana que ainda falam a língua indígena, enquanto, para os Makuxi, são as malocas da serra (CIDR, 1990, p. 25).

De acordo com os autores da CIDR, são nas malocas mais distantes das cidades, – as localizadas nas regiões das Serras, que fazem fronteiras com as Guianas –, onde encontra-se o maior número de falantes das línguas indígenas. Um contraste, quando se trata de comunidades próximas às zonas urbanas, cidades e povoações não indígenas, como na maloca Vista Alegre.

Nesse contexto, Lima (2010) analisa a tendente rejeição à aprendizagem das línguas indígenas entre os jovens e as crianças. Além disso, afirma que essa realidade tem a ver com o fato de que os idosos que são falantes não os incentivam. Ele conclui então que “o trabalho de ensino da língua indígena vem sendo feito há quase duas décadas cujos resultados finais não foram o que se esperava. Os alunos não conseguiram falar em makuxi” (LIMA, 2010, p. 30).

No estudo realizado por Lima (2010), observa-se a dificuldade de revitalizar tal língua indígena. Os esforços somam-se a quase vinte anos, na ocasião de sua pesquisa, o que parece um resultado desalentador. Entretanto, analisando por uma perspectiva processual, podemos perceber que a manutenção da língua e dos costumes indígenas

têm sido uma das constantes preocupação das lideranças indígenas, antropólogos, linguistas e professores indígenas.

Vale destacar que a transmissão dos conhecimentos, valores, costumes e a própria língua materna ocorriam nas interações cotidianas dos adultos com as crianças. De acordo com Maia (2014), a infância era tratada pelos adultos sem a rigidez de normas impostas e sem coerções. O trabalho na roça e os afazeres domésticos eram praticados por crianças junto aos adultos como forma de aprendizagem e como brincadeiras infantis. No entanto, tinha-se o cuidado de dosar a atividade ao tamanho e a idade. Por exemplo, uma criança podia levar um jamaxim<sup>2</sup> carregado de mandioca, mas este havia sido confeccionado em tamanho pequeno adequado para ela.

As transmissões de conhecimentos tradicionais sofreram diversas mudanças, especialmente às relacionadas à interação dos adultos com as crianças. No entanto, apesar disso, esses povos indígenas conseguiram resguardar parte dos seus costumes e sua ligação com a terra, lhe conferindo suas alteridades diante das demais etnias e principalmente da sociedade envolvente. Nessa perspectiva, se observa o processo de resistência à política indigenista que visava a integração das diversas culturas à sociedade nacional. Nesse sentido, podemos observar a valorização de alguns elementos culturais mantidos tradicionalmente.

## Valorização dos elementos culturais dos povos Makuxi e Wapixana

Os povos Makuxi e Wapixana mantêm vivos diversos elementos culturais próprios na atualidade. Assim, é comum observarmos traços característicos comuns desses dois povos, como na dança, na alimentação, nos rituais religiosos, nas moradias entre outros.

A realização da tradicional dança do *Parixara* reúne canto e movimento; é uma manifestação religiosa e, ao mesmo tempo festiva de agradecimento à natureza pelas colheitas e pela caça, num ritual em que os bailadores se alternam em duplas ou dançam todos juntos, de braços dados, com vestes confeccionadas das folhas da palmeira buriti e adornos feitos de penas e de tecidos de algodão, comumente usados por homens, mulheres e crianças, conforme a Figura 1 a seguir.

Conforme pode-se perceber na representação abaixo, a dança do *Parixara* retratada foi realizada por crianças indígenas dos povos Makuxi e Wapixana, na comunidade indígena Três Corações. Registrada em 09 de abril de 2018, na ocasião da

---

<sup>2</sup> Objeto confeccionado, de palhas da palmeira buriti, para transportar cargas nas costas.

realização da XXV Assembleia Estadual da Associação dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR. Essa prática cultural é recorrentemente utilizada na realização de eventos festivos, políticos e educacionais, uma forma de remontar as celebrações tradicionais.

Figura 1 – Dança do Parixara realizada por crianças indígenas dos povos Makuxi e Wapixana



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A dança é realizada com movimentos em círculo e semicírculo, com todos entoando uma canção, podendo variar sua direção como um festivo caminhar. Esse movimento vem sempre acompanhado de uma alegre melodia, a qual varia-se a gosto dos participantes. A letra reproduzida a seguir é o exemplo de uma canção na língua makuxi que é cantada juntamente com a dança:

tawaake,tawake tatarumenkai  
tawaake,tawake tatarumenkai  
parixara iwîpî eramtope  
eramape,eramatope  
parixara iwîpî eramtope  
ôôô....ôôô....

**Significado do parixama:** vamos nos pintar com barro de tabatinga

vamos nos pintar com barro de tabatinga  
cantando o parixara  
vai buscar o barro vai buscar o barro  
pintado com barro de tabatinga  
ôôô...ôôô... (MARQUES, 2013, não paginado, grifo do autor).

A música destaca ações ou acontecimentos numa comunidade indígena. Porém, o mais importante é a alegria de entoar os cantos e realizar a dança, mesmo nos momentos de trabalhos. A prática de pintar o corpo com “o barro da tabatinga cantando o Parixara” faz alusão a um outro costume que consiste em se enfeitar com os recursos disponíveis na natureza.

Outros elementos culturais, também característico em distintos grupos étnicos, podem ser observados em variadas formas, dentre as quais se destacam os rituais xamânticos, em que se incluem os benzimentos e a rezas, além dos tratamentos ou curas com ervas medicinais.

As lendas indígenas que apresentam suas cosmologias, assim como a crença nos mitos e no maniqueísmo são contados de geração a geração. Como exemplo, o *Macunaima*, que não é exatamente o personagem da obra, símbolo do modernismo brasileiro de Mário de Andrade. De acordo com o professor Antônio Ferreira de Souza [1979?], se trata de uma entidade divina para os indígenas da família Karib, o mito apresenta caráter “brejeiro e ardiloso”. Tido como o criador dos animais, como mosquitos e pernilongos, que servem para atormentar os homens.

Citando a obra *Hacia el Indio y su Mundo*, de Gilberto Antolinez, Antônio Ferreira de Souza informa que, com as constantes interdependências culturais entre os indígenas, o personagem se tornou um herói, se tornando o criador de homens e animais, transformando seus inimigos em pedra. Tornou-se assim, num misto de astúcia, de maldade, de alegria zombeteira e felicidade. Ele é personagem das histórias populares nas rodas de conversas nos acampamentos indígenas.

O *Canaimé*, também conhecido como o *rabudo*, é descrito por suas características físicas semelhantes ao de um homem com traços de um animal. Temido pelos indígenas por ser considerado perverso, um espírito do mal ou o deus do mal, segundo Ivonio Solon Wapixana (2013). Os mitos e as lendas são elementos característicos da tradição oral dos povos indígenas, considerados importantes por representarem valores morais e éticos. Diante dessa concepção percebe-se iniciativas de resgate e preservação através de registros escritos.

A comida tradicional, conhecida como *damorida*, é preparada com peixe ou carne cozida em um caldeirão; basicamente um caldo muito apimentado, que ainda hoje é apreciada por diversos grupos indígenas. A principal bebida, o *caxiri*, é servida em momentos festivos, em ajuris de serviços coletivos nas roças. Geralmente era servida a quem chegava nas residências indígenas. Maia (2014) chama a atenção para a mudança desse costume, pois, ao invés dessa bebida, os indígenas adquiriram o hábito de servir café aos visitantes. Inclusive passaram a cultivar esse produto agrícola em diversas comunidades indígenas.

As habitações indígenas foram descritas por cronistas, viajantes, e principalmente pelo clero, como um grande barracão redondo, com apenas uma entrada, onde moravam várias pessoas. O etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg (1872-1924), numa de suas estadas no extremo Norte, em 1908, onde realizou pesquisas botânicas e fez registros de alguns grupos indígenas, faz o seguinte relato sobre a estrutura das construções por eles arquitetadas:

Ora, com relação aos equipamentos e costumes destes índios, o seguinte pode ser informado: Onde a influência da cultura ainda não lhes levou a aceitar as [casa] retangulares, seguem vivendo frequentemente em construções redondas. Estas se encontram normalmente em grupo de duas a cinco (raras vezes mais), espalhadas no campo. Já encontrei uma aldeia com 15 casas; mas dizem que existem até 30. As construções redondas têm um muro grosso de barro, sobre a qual se levanta um alto teto pontiagudo coberto com folhas de palmeira. As vigas deste teto servem para amarrar as redes, e [sustentarem]<sup>3</sup> também uma plataforma, sobre a qual guardam-se as provisões e as ferramentas. Se há muitos mosquitos, a noite se fecha bem a única porta, se acende um fogo e, enquanto ainda se nota algum mosquito, com um tipo de vassoura de mão, feita de palha [Strowisch]<sup>4</sup>, se passa pela parede (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 130-131).

Koch-Grünberg (2006) levanta uma questão interessante quando relaciona a influência da cultura ao formato da construção edificada. Isso se reflete sobremaneira nos costumes dos indígenas. Na casa redonda moravam diversas pessoas, dormindo sobre o mesmo teto. Na casa retangular, ao modo dito *civilizado*, havia a separação das famílias, dos casais e um certo distanciamento entre as pessoas. Esse costume foi sendo mudado, principalmente por orientação da Igreja, adaptando-se ao modelo de moradia retangular. Assim também como foi modificado os casamentos bigamos, registrados entre os indígenas.

---

<sup>3</sup> Acréscimo do tradutor da obra.

<sup>4</sup> Acréscimo do tradutor da obra.

Muitos dos elementos culturais dos povos Makuxi e Wapixana sofreram alterações, mas muitos foram mantidos. Na atualidade a tendência quanto a permanência dos hábitos tradicionais encontra ressonância também entre os mais jovens. Para Gersem Luciano (2006), os jovens querem entrar e participar da modernidade sem que para isso tenham que abdicar de suas origens, de suas tradições e seus modos próprios de vida, mas através de uma interação consciente com as outras culturas.

Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas (LUCIANO, 2006 p. 39).

Por outro lado, o autor aponta que as gerações mais antigas apresentam maior resistência à reafirmação das suas identidades étnicas, devido às influências e sequelas do período colonial repressivo, quando foram obrigados a abdicar de suas culturas e tradições, tendo vergonha de seus valores, saberes e línguas. Nesse sentido, Luciano apresenta uma reação por parte dessa geração:

Eles foram obrigados a acreditar que a única saída possível para o futuro de seus filhos era esquecer suas tradições e mergulhar no mundo não-indígena sem olhar para trás. Mas mesmo assim, muitos velhos sábios e anciãos indígenas estão superando esse trauma psicológico, e embarcando no caminho que está sendo traçado e construído pelas gerações mais jovens, onde prevalece a recuperação da auto-estima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação da identidade étnica e do orgulho de ser índio (LUCIANO, 2006 p. 40).

Apesar das decorrências em relação à imposição colonialista, obviamente essa postura por parte dos mais idosos se consubstanciou numa forma tenaz de sobrevivência para si e para as gerações futuras. Por mais que os gestos parecessem singelos e recuados, foram eles que primeiramente se lançaram contra as políticas anti-indígenas e a favor dos seus direitos através do movimento indígena organizado.

Desde o início da década de 1970 se iniciou o movimento indígena contrário às ideias de integração. Um modesto e visível movimento de resistência foi se instalando no país com o apoio de indigenistas e da Igreja Católica. Os diversos povos indígenas do Brasil não sucumbiram ao poder do Estado no sentido de apagar suas culturas, embora tenham sofrido um fenômeno, denominado por Darcy Ribeiro (2017), de

transfiguração étnica. Esse fenômeno se trata da absorção de parte da cultura não indígena como táticas para a sobrevivência de sua cultura. Esse fenômeno se relaciona com o que argumenta S. Hall (2005) acerca do processo de globalização como uma consequência para a formação das identidades culturais.

Uma das principais preocupações do movimento indígena consistiu na luta pela manutenção de sua cultura. Nessa direção, a reformulação da educação indigenista por uma educação indígena, ou seja, mais adequada aos seus costumes, ganhou espaço nas discussões das assembleias indígenas realizada no país.

Em Roraima, a busca pela autodeterminação dos povos indígenas tem se destacado, desde então, pelos esforços de revitalização dos costumes indígenas e da manutenção da língua materna; à educação escolar diferenciada; e, a reconquista de parte dos territórios tradicionais. Entretanto, esse processo, protagonizado pelos indígenas de diferentes etnias, por meio do movimento social organizado, foi bastante acirrado entre as décadas de 1970 a 1990.

Segundo Santos (2003), o movimento social, iniciado ao final da década de 1960, produziu uma nova identidade indígena, sem, no entanto, ter lhes afastado de seus princípios e de suas práticas tradicionais. Essa configuração política, econômica e social em que o movimento social indígena foi gestado e se desenvolveu com a união das etnias de Roraima.

## Políticas educacionais dos povos indígenas de Roraima

Nas comunidades indígenas tradicionais a educação ocorria no convívio entre os grupos consanguíneos, familiares ou grupos linguísticos. Maia (2014, p. 34) argumenta que “[...] a aprendizagem das crianças acontece de forma natural, sem um tempo específico ou sem um espaço determinado, já que aprendem com os pais ou com os adultos da comunidade na convivência [...]”.

As atividades realizadas eram consideradas como brincadeiras e, embora pareça estranho na concepção do não índio, significavam formas de aprendizagens distintas para meninos e meninas. As formas de educar as crianças, segundo a autora, possuem os valores que os pais passam aos filhos. Além disso, estes aprendem muito cedo os diversos meios de sobrevivência por causa da convivência diária com os mais velhos, assim como as pequenas tarefas realizadas servem como aprendizado para a vida adulta.

Nos processos de educação das crianças de algumas comunidades indígenas do Mato Grosso, Beleni S. Grando (2016, p. 90) também aponta que estas têm liberdade de participar das atividades dos adultos: “no entanto, a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança”. A observação de Grando reitera a forma tradicional de aprendizagem pelo convívio e experiência no grupo, semelhante à educação dos Wapixana abordado por Maia (2014). Tratando dos repasses dos conhecimentos tradicionais por meio do convívio social, Melià (1999) aborda a conservação da alteridade por meio da ação pedagógica como um mecanismo de resistência para a manutenção da cultura.

Para Melià, a ação pedagógica tradicional é composta pela língua, a economia e o parentesco, que são elementos que garantem a perpetuação da cultura. A transmissão dos conhecimentos para os mais jovens é considerada uma ação pedagógica (MELIÀ, 1999, p. 13).

Diversos são os momentos de aprendizagens como “a recepção do nome, a ‘iniciação’, o nascimento do primeiro filho, a morte de um parente ou de um membro da comunidade”, todas essas ações são pedagógicas e todos da comunidade participam (MELIÀ, 1999, p. 13). No entanto, a alteridade das populações indígenas sofreu ataques múltiplos com “a imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas. Esses foram também basicamente os programas e projetos das antigas missões” (MELIÀ, 1999, p. 14).

A política oficial de integração da cultura indígena à cultura envolvente, também chamada de cultura nacional foi realizada por meio de catequeses e outros projetos educacionais considerados civilizadores, nos diversos períodos históricos do país. Assim, foram desenvolvidos mecanismos que visavam a promoção da educação escolar indígena. A catequese realizada pelos leigos, padres e missionários da Igreja Católica foi bastante difundida nas comunidades indígenas de Roraima, com a anuência do Estado. Desse modo, o processo educacional dedicado à infância, bem como as ações de assistencialismo ficaram à cargo dessa instituição, a qual fundou as primeiras escolas na capital e no interior.

Maia (2014, p. 35) relata as mudanças que ocorreram nas comunidades Wapixana a partir da implantação da escola convencional, apontando que esta foi “um dos principais meios de descaracterização da cultura tradicional do grupo, pois curumim e cunhantã, acostumados à vida livre na aldeia, desconheciam o ritmo de funcionamento da escola formal, a qual era totalmente estranha aos seus costumes”.

A escola convencional, apontada por Maia, se refere àquela atrelada aos valores do sistema assimilacionista instituído nas Constituições Federais anteriores a 1988, que buscou extinguir as diversas culturas tradicionais, transformando o indígena em um cidadão *civilizado*, e para isto este deveria esquecer de sua identidade cultural. Neste sistema, o indígena era tutelado pelos órgãos SPI e depois pela FUNAI por ser considerado incapaz de responder por si juridicamente. Os *silvícolas*, como eram denominados pelas leis indigenistas, eram classificados por categorias de acordo com seus níveis de *aculturação* ou aproximação com a sociedade envolvente.

As mudanças processadas nas suas culturas motivaram os indígenas à resistência ao sistema assimilacionista brasileiro. Roraima não esteve alijado deste processo e, neste espaço, a luta pela reconquista das terras tradicionalmente ocupadas ganhou uma evidente dimensão a partir do final da década de 1970, com a organização dos povos indígenas.

Em todo o país viu-se organizações indígenas lutarem pelo direito à terra e a uma educação diferenciada, e contra o processo de integração à sociedade nacional. Essa grande parcela da população brasileira, considerada como “minoría”, vinha resistindo a este processo, de forma silenciosa, até ganhar visibilidade, quando passaram a reivindicar seus direitos, especialmente o direito à sua autodeterminação.

As constantes invasões das terras indígenas, motivadas pela política de povoamento na região, impulsionou os mais distintos povos de Roraima a se unir e lutar pela demarcação de seus territórios. Nesse contexto, as lideranças indígenas se reuniram e formaram o Conselho Indígena de Roraima (CIR), em 1987, após mais de uma década da realização de encontros para discutir seus problemas.

A partir daí se observa, nos registros de atas das assembleias indígenas, a situação da política educacional ofertada nas malocas como alvo de atenta observação e críticas por parte dos indígenas. Diversos relatos dão conta dos problemas referentes ao impacto cultural promovido pelo encontro com os não indígenas. Um exemplo se trata dos inúmeros problemas com os professores e sua inadaptação nas comunidades indígenas.

Algumas lideranças se posicionavam contra a inclusão das escolas nas áreas indígenas, enquanto a maioria queria a ampliação e melhorias das escolas nas T.I. Contudo, essa maioria pretendia que os professores estivessem comprometidos com a causa indígena. As discussões motivaram a busca por uma educação indígena que respeitasse e valorizasse suas culturas.

Travou-se, então, um longo período de lutas para modificar a educação indígena ofertada oficialmente. Mediante as pressões do movimento social indígena, as políticas educacionais no estado de Roraima foram-se adequando às suas necessidades educacionais. Atualmente, a educação indígena ainda não é a ideal, mas muito se avançou em termos de conquistas. Houve a ampliação na oferta de vagas em todos os níveis de ensino e a implantação de escolas em todas as malocas indígenas. Praticamente todos os professores contratados para lecionar nessas escolas são de origem indígena.

O magistério realizado nas férias escolares passou a ser ofertado na formação de professores indígenas que atuariam na primeira fase do ensino fundamental. Outra importante conquista, se trata da implantação do Curso de Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Por conseguinte, a formação docente representou um dos aspectos das transformações na política educacional indígena. Vale destacar que essas conquistas não foram garantidas sem a forte pressão dos movimentos indígenas de Roraima.

## Considerações finais

No Brasil, a política integracionista do Estado, buscou transformar o indígena em cidadão brasileiro, impondo os valores e costumes alheios aos seus. E, em diversos capítulos da história se assemelhou a situação fictícia retratada no filme “Avatar”. Muitas das gerações e povos mais atingidos por esse processo, conforme Luciano (2006), sofreram traumas e viveram momentos contraditórios. No entanto, protagonizaram momentos de lutas e resistências, resguardando e transmitindo muitos dos seus costumes aos mais jovens.

Os povos indígenas dominam o conhecimento tradicional que seus ancestrais lhe legaram através das experiências cotidianas. Nesse sentido, a garantia dos direitos imemoriais, com a demarcação dos territórios indígenas dão maior segurança à manutenção da transmissão desses conhecimentos aos mais jovens e às futuras gerações. O processo de aprendizagens na infância, de forma mais específica e em ambiente adequado também garante o respeito e a valorização da manutenção das suas culturas e tradições.

A articulação dos movimentos organizados em Roraima, com outros movimentos de resistência contra a política integracionista contribuiu para a mudança na Constituição Federal de 1988 em favor dos direitos às diferenças

culturais. Os indígenas protagonizaram um contínuo processo de lutas, adquirindo os direitos à uma educação escolar voltada as suas peculiaridades.

## Referências

AVATAR. Direção: James Cameron. Produção: James Cameron e Jon Landau. Estados Unidos/Reino Unido: Twentieth Century Fox Film Corporation, Dune Entertainment, Ingenious Film Partners e Lightstorm Entertainment, 2009.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/850896.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

CIDR. Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios e Brancos em Roraima. In: CIDR. **Coleção Histórico-Antropológica**, n. 2. Boa Vista: Diocese de Roraima, 1990.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Modalidades de Terras Indígenas.** [20--]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: jun. 2021.

GRANDO, B. S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/417>>. Acesso em: 27 set. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOCH-GRÜNBERG, T. **A distribuição dos povos entre rio Branco, rio Negro e Yapurá.** Tradução de Erwin Frank. Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006.

LIMA, V. de. **A língua makuxi na comunidade Vista Alegre:** Diagnóstico e Metodologias do Ensino. 2010. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena na área de habilitação em Comunicação e Artes). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2010.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

MAIA, D. M. de S. **Os Wapixanas da Serra da Moça:** entre o uso e o desuso das práticas cotidianas (1930/1990). Boa Vista: Editora da UFRR, 2004.

MARQUES, E. S. Dançando o Parixara. **Valores e Identidade Macuxi.** 10 maio 2013. Disponível em: <<http://valoreseidentidademacuxi.blogspot.com/2013/05/dancando-o-parixara.html>>. Acesso em: jun. 2021.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

RIZZINI, I. **O cidadão polido e o selvagem bruto:** a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Resistência e política educacional indígena em Roraima/Brasil*

DOI: 10.23899/9786589284123.296

SANTOS, R. N. G. dos. **Roraima**: a construção de identidades políticas indígenas e não indígenas no final do século XX. 2003. 180 p. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, A. F. de. **Roraima**: fatos e lendas. Boa Vista: Gov. do T. F. de Roraima, 1979.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WAPIXANA, I. S. Kanaimé o Antigo Espírito do Mal. **Recanto das Letras**. 18 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/4247441>>. Acesso em: jun. 2021.

Editora CLAE

2021