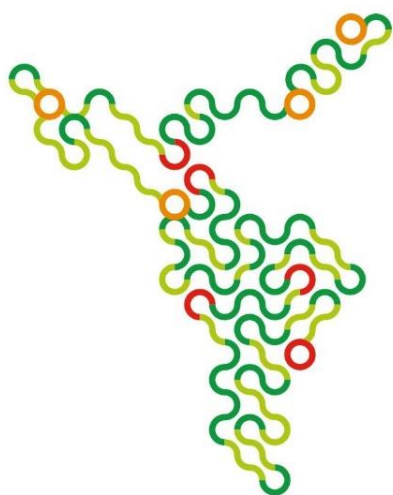


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

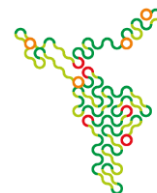


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

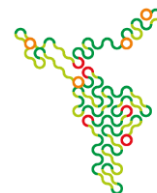




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

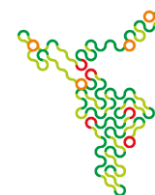


EDUCAÇÃO, ÉTICA, ESTÉTICA E SOCIEDADES PLURAIS



TRABALHOS

O MERCADO PÚBLICO DE BRAGANÇA: PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES	3
Lilian Florencio de Godoy; Renato Modeneze do Nascimento; Maria de Fátima Guimarães	
TEORIAS DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM SITUAÇÕES EM CONFLITO	15
Amarildo Luiz Trevisan; Geraldo Antônio da Rosa	
A EDUCAÇÃO TENSIONADA NA RELAÇÃO COM A INDUSTRIALIZAÇÃO E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO MUNICÍPIO DE EXTREMA - MG, NO PERÍODO DE 1988-2010	27
Adriel de Moura Cabral; Sandra Aparecida de Souza; Rodrigo Ribeiro de Paiva	
A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E A CONSTITUIÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES DOS ARTIGOS 205 A 214 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ...	36
Rodrigo Ribeiro de Paiva; Adriel de Moura Cabral; Sandra Aparecida de Souza	
O LAICISMO DO ESTADO BRASILEIRO E A RELAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO CONFSSIONAL ADVENTISTA.....	45
Elna Cres	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NO SENTIDO ÉTICO E ESTÉTICO ATRAVÉS DO CINEMA TEMÁTICO	57
Gabriella Eldereti Machado; Valeska Maria Fortes de Oliveira	
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA	67
Dante Batista Silva; Maria de Fátima Guimaraes	
PARA LER LIMA BARRETO.....	72
Renato Modeneze do Nascimento; Lilian Florêncio de Godoy; Maria de Fátima Guimarães	



O MERCADO PÚBLICO DE BRAGANÇA: PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Lilian Florencio de Godoy¹
Renato Modeneze do Nascimento²
Maria de Fátima Guimarães³

Resumo: Este artigo focaliza historicamente a edificação, em Bragança Paulista, do Mercado Público ocorrido entre o período de emergência do projeto educacional republicano no Brasil, nos fins do século XIX e primeira do XX. Período atravessado por ideias higienistas e sanitárias em franco diálogo com a educação escolar e seduzido pela urbanização e modernização das cidades, assim como amedrontado com as epidemias e a imagens perturbadoras das camadas populares perambulando por suas ruas – população esta matizada pela pobreza, presença de imigrantes europeus, negros libertos e seus descendentes ou ainda, de pessoas, em número significativo, oriundas do espaço rural. Em tal contexto, busca se observar dados históricos sobre o processo de surgimento do Mercado Público de Bragança e suas conexões com a educação das sensibilidades nos espaços urbanos do período.

Palavras-chave: Bragança Paulista. Mercado Público. Educação. Higienismo.

THE PUBLIC MARKET OF BRAGANÇA: CULTURAL PATRIMONY AND EDUCATION OF SENSIBILITIES

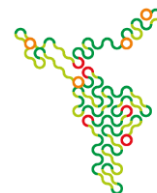
Abstract: This article presents a look at the edification of the Bragança Paulista Public Market, which occurred between the period of emergency of the republican educational project in Brazil from the end of the 19th century and the first decade of the 20th century. A period crossed not only by hygienic and sanitary ideas in open dialogue with school education, and seduced by urbanization and modernization of cities, but also frightened by the epidemics and disturbing images of poor people roaming the streets - the population is tinged with the presence of European immigrants, freed blacks and their descendants, or even a significant number of people from the countryside. In this context, the present work seeks to observe historical date about the process of the emergence of the Public Market of Bragança and its connections with the education of sensibilities in the urban spaces of the period.

Keywords: Bragança Paulista. Public Market. Education. Hygiene.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), Campus Itatiba – S.P. E-mail: lilian.godoy@mail.usf.edu.br.

² Mestrando no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. (USF), Campus Itatiba – S.P. E-mail: renato.nascimento@mail.usf.edu.br.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Coordenadora do Grupo *Rastros: memória, história e educação* CDAPH – USF. E-mail: fatima.guimaraes@usf.edu.br.



O Mercado Público de Bragança¹ atualmente denominado *Mercado Municipal Waldemar de Toledo Funk* está localizado no centro da cidade de Bragança Paulista – SP, na atual Rua Coronel Theóphilo Leme, mesmo local de sua fundação, ocorrida no ano de 1887. Projetado e edificado pela Câmara de Bragança², na ocasião de sua construção ocupava uma área ainda considerada periférica, e que atualmente se inscreve como centro histórico, através da atuação e projetos³ de preservação, prescritos pelo *Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de Bragança Paulista* (CONDEPHAC). Nesta área demarcada e que registra “o início da trama urbana da cidade de Bragança Paulista” (Ishizu, 2008, p.46) é que a presença de alguns edifícios públicos, particulares e por suas estreitas ruas torna possível flagrar parte da história e da memória que remontam o período como pontua Guimarães:

Nas ruas centrais, ora aqui, ora lá, é possível flagrar uma casa de fins do século XIX e início do XX, ou pelo menos uma fachada que, quase por acaso, como obra de um descuido ou esquecimento ainda possui um ornamento que denuncia sua idade – seja no frontão, seja na balaustrada, no gradil dos portões, nas bandeiras ou nas datas colocadas sobre as portas (GUIMARÃES, 2013, p.16).

O período remonta profundas transformações que atravessaram toda a sociedade da época, e que marcam os primeiros anos da República no Brasil. Em grande parte do território brasileiro ainda se observava pequenas cidades, vilas e núcleos urbanos com aspectos de Colônia, ou seja, cidades ainda “sem saneamento básico, luz elétrica ou água encanada, com ruas de terra e casas construídas por técnicas de taipa” (Schwarcz & Starling, 2015, p.30). A modernização e a urbanização das cidades que passou a ocorrer a partir de 1870 tiveram início nas duas principais - Rio de Janeiro e São Paulo - e na virada do século XIX para o XX nas cidades do interior, como foi o caso de Bragança, que buscaram se enquadrar nos novos hábitos, práticas nunca antes experimentadas.

Momento em que os grandes centros como São Paulo estiverem em volto do expressivo aumento de imigrantes europeus, de negros libertos e seus descendentes que passam a frequentar e a permanecer na cidade, estes ainda somados a um número significativo de pessoas providas das áreas rurais. Esse surto demográfico provocava receio nos moradores da cidade que passaram a conviver

¹ Por este estudo abranger o recorte histórico dos anos de 1870 a 1910, nos referimos à Bragança Paulista apenas como Bragança, por ser esta a nomenclatura da cidade na época aqui retratada. A anexação do termo “Paulista” só passou a ser utilizado a partir do ano de 1944, para diferencia-la da cidade de Bragança no Estado do Pará.

² As obras do Mercado Público de Bragança tiveram início no ano de 1886, quando a Câmara estava sob a presidência de Antonio Joaquim Leme (ATA DA CÂMARA DE BRAGANÇA, 1886, p.476).

³ Foi realizado pelo Prof. Dr. Roberto Teixeira Pastana Lima no ano de 2015, para a Prefeitura Municipal de Bragança Paulista, por meio de licitação, o projeto de Levantamento do Patrimônio Histórico e Arquitetônico de Bragança Paulista.



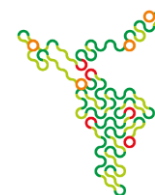
com temor provado pela proliferação de doenças, da pobreza e da criminalidade, pois “[...] as classes pobres não passaram a ser vistas como perigosas apenas porque poderiam oferecer problemas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública. Os pobres também ofereciam perigo de contágio”. (Chalhoub, 1998, p.29). Ainda, traduziu-se na reconfiguração dos núcleos urbanos que passaram a ser tomado por edificações que representavam o progresso e civilidade, que se ancoravam no positivismo e que passaram a desprezar as antigas experiências, tidas como arcaicas e atrasadas. Além do mais buscavam outra concepção de formação e conformação do corpo humano que deveria ser saudável, higienizado e preferencialmente branco.

Pressupostos dos projetos de urbanização das cidades se constituem juntamente com outros, tais como a organização policial e os presídios, a sanitização e a escolarização das populações: o objetivo é preparar o terreno para novas realizações. É no século XIX que se sistematizam os saberes e as ciências voltados para as questões sociais, onde a educação é necessariamente um grande tema (VEIGA, 2002, p.16).

Em tal contexto, buscamos observar dados históricos sobre o processo de surgimento do Mercado Público de Bragança e suas conexões com a educação das sensibilidades nos espaços urbanos do período. Tais dados foram coletados através da análise de fontes documentais (textuais, impressas, periódicas, manuscritas e memorialísticas) em acervos do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH-USF), do Centro de Documentação e Informação da Câmara Municipal, do Museu Oswaldo Russomano, do Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Bragança Paulista, bem como em acervos pessoais, privilegiamos um recorte sobre o Mercado Público de Bragança. O referencial teórico se ancora nos estudos realizados por Bueno (2007) sobre a história de Bragança Paulista em franco diálogo com as ideias higienistas e sanitárias difundidas no Brasil nas três décadas finais do século XI e a primeira do XX propostas por Bonfim (2017) e Guimarães (2013), bem como nos atentaremos a bibliografias dedicadas aos mercados públicos no Brasil como Murilha (2013).

O Mercado Público de Bragança no rastro da história local

A história da cidade de Bragança Paulista se inscreve ainda no período colonial, quando os Bandeirantes paulistas, em busca de ouro e metais preciosos abriam caminhos para as Minas Gerais



e Goiás. Dentre esses caminhos que passavam pela região⁴ foi em um dos possíveis trajetos pela atual cidade de Atibaia - SP, que registram, no ano de 1765, a fundação da freguesia de *Conceição do Jaguari*⁵ – primeira nomenclatura do núcleo urbano. No ano de 1797, ainda sob o status de freguesia de Atibaia, teria então sido desmembrada e elevada à categoria de *Vila Nova de Bragança* onde, para além de sua localização estratégica propunha, através de sua produção de gêneros de subsistência, as possibilidades de abastecimento da cidade de São Paulo, apontando esta atividade como sendo uma marca da Província paulista onde “[...] a diversidade de sua produção agrícola, [gerava] uma verdadeira economia *caipira* no início do século XIX” (Arruda, 1997, p.100).

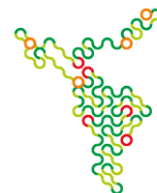
No ano de 1856, Bragança⁶ recebeu o status de cidade, fato que se consolidou diante da ocorrência de um considerável aumento populacional, somado ao crescimento da renda per capita anual apontada pela Câmara local, fato que resultou na criação da Comarca, visando garantir a governabilidade e controle do Império sobre as regiões, período do qual o País “[...] conviveu com um processo de rearranjo do poder público, em particular do poder judiciário, por conta da fragilidade do novo sistema que se criava por sobre a estrutura administrativa, herdada da colônia” (Bueno, 2007, p.96).

A partir da segunda metade do século XIX, em Bragança, o cultivo do café emergia tímido, atrelado a outras culturas agrícolas já estabilizadas, como era o caso da plantação de milho e a criação de porcos, “práticas exclusivas do morador rural da Região Bragantina” (Leite, 1974, p.56). Porém com o avanço da Modernidade, as transformações culturais, políticas e econômicas que passaram a ocorrer em todo o país a partir de 1870 registram o momento da urbanização e da modernização do município, bem como a hegemonia das práticas e saberes da elite letrada urbana que se formava em torno da cafeicultura, fatores que colaboraram para o apagamento e silenciamento das antigas práticas e saberes do homem rural e que pressupõem a emergência de novas sensibilidades que se ancoravam em valores denominados civilizados, “[...] sensibilidades que vieram a compor a experiência humana a partir de elementos básicos como o amor a agressão e o conflito” (Guimarães, 2013, p.22/23).

⁴Camanducaia, Itapeva, Extrema, Joanópolis, Vargem, Piracaia, Bom Jesus, Nazaré, Igaratá, São José dos Campos entre outras cidades.

⁵Segundo informações presentes em quase todas as publicações feitas sobre a história de Bragança Paulista, atribui-se ao feito da elevação desta freguesia, há registros sobre edificação da Capela Nossa Senhora da Conceição do Jaguari em 1763, feito realizado pelo casal Antônio Pires Pimentel e sua esposa Inácia da Silva, moradores de São João de Atibaia.

⁶No ano de 1944 foi anexado o termo Paulista à cidade de Bragança com o fito de diferenciá-la da cidade de Bragança localizada no Estado do Pará.

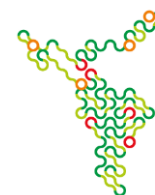


As práticas que recobrem o comércio de gêneros alimentícios se configuram como sendo um dos princípios da formação das cidades, pois este tipo de atividade, “[...] ao concentrar e aglomerar as pessoas intensifica as possibilidades de troca e a colaboração entre os homens e sua capacidade produtiva [...]” (Rolnik, 2009, p.25/26). Com o avanço da modernidade ancorada pela cafeicultura no Estado de São Paulo, nas três últimas décadas do século XIX e primeiro do XX, a nova cidade, proposta por um novo Governo republicano deveria emergir em meio aos grandes problemas de ordem urgente – caso das epidemias que assolavam o País. Diante do cenário que se instaurava, que resultantes das políticas de abolição da escravidão, imigração e da frequência de pessoas providas das áreas rurais, e também pela nova estruturação da economia capitalista a preocupação não apenas com o comércio, mas com o controle do perfil social que se formava fundamentavam para além da emergência de edifícios que preconizavam as ações higienistas e sanitárias da cidade. A cidade de Bragança, na virada do século XIX para o XX buscava através dos projetos de urbanização se enquadrar no perfil das cidades modernas que se estruturavam:

Inúmeros projetos, obras e iniciativas públicas perpassaram o dia-a-dia da cidade, em nome da saúde, da higiene, do embelezamento urbano, do fluxo e do escoamento contínuo de fluidos, de mercadorias e de corpos através das vias urbanas, mas principalmente em nome da ordem, do progresso e da modernização de Bragança (BUENO, 2007, p.146).

Neste período as teorias miasmáticas ancoravam discursos das elites letradas urbanas da época, onde “a renovação incessante do ar, da água e do escoamento do esgoto são postulados como condição para purificar o meio urbano e fazer funcionar a moradia” (Lopes 2002, p.43). Logo tais teorias estariam se enquadrariam nas áreas consideradas periféricas das cidades o que “fez com que infectologistas, especialmente nas cidades colocassem todo o ambiente – e as “classes perigosas” nele presentes - sob suspeição e constante inspeção” (Chalhoub, 1995, p.169). Importante ressaltar que nesse período a construção de edifícios como hospitais, cemitérios, matadouros e mercados eram localizados em áreas afastadas do centro da cidade.

Para além da comercialização mais concentrada e organização dos gêneros alimentícios vendidos nas feiras livres a edificação do Mercado Público de Bragança dialogou fortemente com as questões higienistas e sanitárias que se difundiam já a partir dos anos de 1870 em todo o País. A ideia de uma cidade limpa e organizada, sem odores ou sujeira esteve atrelada aos ideais republicanos de progresso. A formação de corpos dóceis, limpos e saudáveis para a cidade foi privilegiada nos diferentes artigos dos códigos de postura locais, estes preconizavam as diferentes formas de viver, trabalhar, habitar e se portar no espaço urbano. Chama a atenção, a preocupação em demarcar e



criminalizar práticas afeitas à vida no espaço rural, o espaço urbano se constitui na modernidade como contraponto ao rural.

Nessa perspectiva, considerando-se que o espaço forma e conforma, emergem pressupostos de uma nova educação das sensibilidades urbanas em detrimentos daquelas herdadas do espaço rural, sua população passa a ser tomada enquanto signo do atraso e das mazelas nacionais. No contexto histórico em que se inscreve a modernidade, o avanço no campo da Ciência e da Tecnologia foram as principais transformações do período, e que delas para proveriam a mais nova barbárie da perda da experiência segundo o filósofo, pois aquelas novas gerações “viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIM, 1994, p.115).

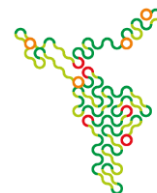
Diferente de outros edifícios públicos que remontam o período do avanço urbano da cidade de Bragança como, por exemplo, a *Santa Casa de Misericórdia* construída em 1872 e o *Grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá* construído em 1906 (edifícios que também se encontram na área demarcada como centro histórico), o Mercado Público de Bragança, apesar de passar por reformas⁷ ao longo de sua existência parece não contemplar as memórias e as histórias da cidade. Tal fato se concretiza, quando em busca por dados históricos ou memórias já escritas sobre esse espaço os silenciamentos ficam evidentes, e que apontam para que, até o presente momento, nenhum estudo sobre esse edifício havia sido realizado.

Quando nos reportamos às fontes de época, o Mercado Público de Bragança aparece sempre aproximado dos projetos de higiene e sanitarismo “como construção de hospitais, matadouros e cemitérios” (Murilha, 2013, p.47) que passaram a ser executados pelo Governo local. Em uma das poucas referências positivas sobre esse edifício, o *Almanach Bragantino, de 1914*⁸ ao retratar a inserção de Bragança na modernidade, aponta para emersão de algumas entidades educacionais e edifícios públicos que se ocupavam da higiene e da salubridade local:

[...] surgiram importantes prédios que vieram a compor a cidade, inserindo-a em uma modernidade notória para a região sendo criado no ano de 1873 o Clube Literário, reduto da “classe mais abastada de Bragança”; em 1874 a Santa Casa de Misericórdia, em 1876, o Clube dos Estudantes e em 1879, foi criado o Hospital dos *Morpheticos* (tentativa de controle de doenças em Bragança); em 1887 foi criado a Praça de Mercado de Bragança. (ALMANACH, 1914, p. 33).

⁷ Ocorrida no ano de 2008 e finalizada no ano de 2010, na gestão do Prefeito João Afonso Sólis (PSDB).

⁸ Exemplar original encontra-se preservado no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco em Bragança Paulista.



Nesses almanaques publicados no começo do século XX era comum a apresentação da cidade considerando sua localização por entre as regiões montanhosas da Mantiqueira⁹ e que ainda salientavam a “[...] a preocupação com o clima e a salubridade da cidade” (Bueno, 2007, p.95) quando apresentavam seus edifícios que sugeriam uma cidade moderna. Porém, no momento em que se debatiam as possibilidades de construções de edifícios como os apresentados pelo almanaque, foram momentos que marcam conflitos e opiniões dos contemporâneos da época, dos quais tensionados através das fontes, pressupõem outras sensibilidades ancoradas pelas ideias da época.

Na década de 1870, a imprensa local se ocupava em opinar sobre as atuações da Câmara, principalmente nas questões que se relacionavam com a propagação de doenças, como era caso do jornal *O Guaripocaba*¹⁰ que no ano de 1877, publicava uma série de reportagens¹¹ que discutiam os problemas relacionados à presença de pobres e mendigos nas áreas centrais da cidade. O temor e o medo que tal grupo representava estavam em volta à propagação dos novos saberes médicos que eram difundidos, saberes esses que recebiam total apoio da imprensa da época. No exemplar de nº 14, publicado em 07 de outubro de 1877, o editorial que recobria toda a primeira página do jornal tratava mais uma vez sobre a presença de pobres e doentes perambulando pelas ruas de Bragança:

A ninguém é desconhecido o número grande de *morpheticos* que nos dias santificados *transitão* (sic!) pelas ruas de nossas cidades, esmolando o abolo da *caridade* publica, número este que vemos aumentar-se dia a dia porque para aqui afluem todos aqueles que são repelidos de outros *logares*. A ninguém também é desconhecido, que seu *contacto immediato* é de gravíssima consequência para uma população inteira! (O GUARIPOCABA, 07/10/1877, n.14, p.01).

Nessa reportagem, os redatores apelavam para a construção de um hospital de *morféticos* para que tais doentes fossem recolhidos e não mais entrassem em contato com os moradores e frequentadores do centro da cidade. Na sequência, esses redatores criticavam as iniciativas da Câmara de Bragança relativas à construção de uma praça de mercado na cidade. A reportagem continuava:

[...] se esse contato hoje é de grande alcance, o seu mal maior será ainda, quando concluir-se a praça de mercado que já se acha em principio de construção pro que então o *contacto* será quase impossível de evitar. Não era, pois a construção de uma praça de mercado a nossa principal e mais urgente necessidade a remediar, quando temos gêneros alimentícios

⁹ Trata-se de uma cadeia montanhosa que se estende pelos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Possui a sua maior porção (provém da região onde está o município de Barbacena e de lá inclina-se para o sudoeste até se encontrar com as fronteiras com o Rio de Janeiro e logo após, com São Paulo, onde torna-se uma fronteira natural com o estado de Minas Gerais até as mediações finais de Joanópolis (São Paulo) e Extrema (Minas Gerais) e, por fim, esta termina na cidade de Bragança Paulista.

¹⁰ Gerenciado por Manuel D’Almeida Carneiro, este periódico circulou na cidade dos anos de 1877 a 1889.

¹¹ *O Guaripocaba*. Ano I, 1877, números 09, 10, 11, 12 e 13.



oferecidos diariamente em nossas portas livres de monophóllio (O GUARIPOCABA, 07/10/1877, n.14, p.01).

Nesses periódicos é possível flagrar a emergência de ideias liberais e positivistas, engendrados pelo avanço da modernidade. Também é possível compreender uma educação das sensibilidades que, ao forjar novas demandas à população, afeitas aos preceitos do sanitarismo, higienismo, do eugenismo e da escolarização mobilizados pelas elites letradas urbanas, pressupunham a exclusão de diferentes grupos sociais fortemente marcados pela sua condição de pobreza. O pavor e o medo que emergia das ideias relacionadas às formas de proliferação de epidemias no período estavam prescritos nos códigos de postura que legitimavam “ações baseadas em teorias cujos horizontes estavam fixados na ideia da *boa cidade*” (Bresciani, 2009, p.23), e que se relacionavam com a construção de prédios públicos na cidade. Contudo, nenhuma monumentalidade ou simbologia de progresso, esse edifício pressupunha no momento de sua emersão na cidade de Bragança na década de 1880. Nas atas de registro da Câmara¹² de Bragança, no ano de 1886, em sessão ordinária realizada em 13 de abril de 1886, o vereador Dr. Antonio Joaquim Leme¹³ indicava que:

Em cumprimento das Posturas ultimamente aprovadas, seja designado o largo que separa as propriedades de Emygidio da Silveira Vasconcellos e Sabino Anselmo de Camargo, á rua da Igualdade, para servir provisoriamente de mercado, ficando o Procurador autorizado a mandar fazer desde já no lugar indicado um rancho ou barracão, prestando conta do que desprender. Sala das Sessões da Câmara Municipal de Bragança, 11 de agosto de 1886. C. Cruz – *Approvada*. (CÂMARA BRAGANÇA, 13/04/ 1886, p. 476).

Nesse terreno localizado na *rua da Igualdade*¹⁴, que separava as duas propriedades, já se revelava como sendo o local dedicado ao comércio de gêneros alimentícios. O local denominado de *Sabino* já era mencionado no Código de Postura¹⁵ elaborado pela Câmara¹⁶ no ano de 1878. Nesse Código, o artigo 180 informava que “[...] enquanto não for edificada a praça com os cômodos, servirá de feira livre para os gêneros do paíz e dos importados o lugar mencionado acima” (O Guaripocaba, 26/06/1878, n.108, p.02). Tal fato nos sugere que no mesmo local onde aconteciam as feiras livres semanalmente em Bragança, foi o mesmo local destinado à construção do Mercado Público, fato que se consolidou apenas no ano de 1887.

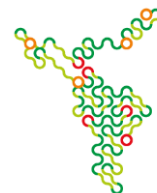
¹² Ata de Registro da Câmara de Bragança dos anos de 1880 a 1889.

¹³Presidente da Câmara de Bragança dos anos de 1883 a 1886.

¹⁴ Com a construção do Mercado Público, a partir do ano de 1887, essa rua passou a se chamar Rua do Mercado.

¹⁵ O Conteúdo desse documento somente pode ser observado através de exemplares do jornal *O Guaripocaba* publicanos no ano de 1877 e que estão sob salvaguarda do CDAPH- USF.

¹⁶ Ata de Registro da Câmara dos anos de 1876 a 1878.

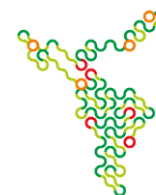


Para o início das atividades do Mercado Público de Bragança, foi solicitado à província que providenciassem as leis e códigos destinados a gerir esse novo espaço. Nele o Mercado se revela como sendo um lugar onde, novas formas de se comercializar os produtos ofertados pelos ambulantes e agricultores locais tenderam a silenciar, antigas práticas e saberes do homem rural. O *Regulamento de Funcionamento da Praça de Mercado de 1887*¹⁷ apontava como seria organizado o comércio de gêneros na cidade. Editado pela Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo cujo governador era o Barão de Parnaíba. Nesse documento contava a Lei Provincial de nº 118 que, em seu primeiro artigo definia que “a praça do mercado tem por fim servir de centro de compra e venda de gêneros alimentícios que fossem importados, procedam *elles* u não do município” (Regulamento da Praça de Mercado de Bragança, 1887, p.05).

Para além de demarcar a área destinada ao comércio de gêneros da cidade, esse regulamento definia horários de funcionamento do espaço; quais produtos, a quantidade e suas condições para que pudessem ser comercializados; o pagamento de taxas para poder expor os produtos dentre outras normas e posturas que eram aplicadas pelo trabalho do administrador e do ajudante de mercado, bem como fiscais e também a polícia. Tal documento possui doze páginas e apresenta normas de conduta para todas as práticas realizadas no espaço como: armazenamento, qualidade e disposição dos alimentos; destinos aos quais os produtos seriam direcionados (exportação e venda local); informação sobre produtos importados e para quem seria este vendido; organização das bancas de vendas, que poderiam ser fixas ou não. Enfim, regulamentos que serviram para concentrar o comércio local e controlar os impostos, mas serviram também para trazer incorporar novas sensibilidades para o cotidiano urbano, relativas ao que se concebia como civilização, cultura e progresso, na perspectiva das elites letradas urbanas, seduzidas pelos cânones da modernidade.

É possível flagrar o forte apelo à presença do Estado para garantir a ordem e a repressão aos pobres, vadios, crianças desvalidas da época através do regulamento. É ainda outra forma de compreender a intrincada relação entre o espaço público e educação das sensibilidades nos anos finais do século XIX. A higienização e cuidado com o ambiente são normas que deveriam ser difundidas através da atuação diferenciada de administradores, porteiros, policiais, comerciantes e do próprio público consumidor do Mercado. Os frequentadores do local, além de comprar/vender, tinham

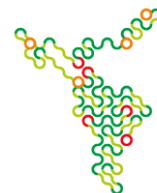
¹⁷O documento *Regulamento da Praça de Mercado de Bragança* é encontrado no Centro de Documentação Parlamentar da Câmara de Bragança Paulista, e é um documento único e original da época.



também o papel de fiscalizar reciprocamente as condutas, as práticas e saberes rurais mobilizados na comercialização dos produtos alimentícios, a higiene, a ordem e os horários do Mercado. Eles acabaram por padronizar tais aspectos à luz de um imaginário atravessado e mobilizado por cânones da modernidade, calcados nas novas sensibilidades engendradas no período.

Além das questões destacadas acima, é preciso pontuar que práticas e saberes oriundos do meio rural, marcadas pela oralidade também foram tensionadas, no período, no espaço do Mercado Público de Bragança. É o caso da introdução e unificação dos pesos e medidas, que passaram a orientar os intercâmbios comerciais. Isso significou na prática, a implantação de uma estratégia de educação no Mercado que, para além dos bancos escolares, valorizava sobremaneira o numeramento e o letramento nos moldes das práticas e saberes escolares, em detrimento daqueles transmitidos pela oralidade, considerando-se que, em sua grande parte, os comerciantes do Mercado eram moradores do espaço rural e analfabetos. Esta consideração não menospreza o fato que os governos, locais e provinciais, estavam preocupados com o controle dos impostos e com os itens que abasteciam a capital da província, pois era um dos elos políticos que havia entre os dois. Porém, amplia e sugere que é possível se perceber maior complexidade em todas as iniciativas públicas que foram destinadas ao Mercado Público, desde que se atente para as tensões, disputas e conflitos que todo e qualquer lugar – espaço significado por histórias e memórias presunção.

O que se nota é que o Mercado Público de Bragança se tornou um local no qual emergiram novas sensibilidades imbricadas na dinâmica urbana, um espaço de educação não escolar. O silenciamento observado principalmente através da consulta de periódicos (almanaques, anuários, jornais e revistas) da época, bem como nas publicações de memorialistas locais nos sugere que Mercado Público foi silenciado, teve sua importância esmaecida por uma história positivista da cidade. Nesta, é prática comum trazer as realizações de membros da elite letrada urbana, sobretudo de grandes proprietários de uma determinada família, deixando-se de lado a história do cidadão das camadas populares, em particular do cidadão que vive no espaço rural, dos pequenos sítiantes, do trabalhador rural, do boiadeiro, do criador de porcos, do meeiro, do plantador de milho, da quitendeira, da doceira, do queijeiro, do vendedor de hortaliças, do comerciante ambulante, dentre outros. Uma sociedade que vive em um Brasil rural, em sua grande maioria analfabeta e mestiça e, que ao adentrar no espaço do Mercado Público, é tensionada em suas práticas e saberes por cânones preconizados pela modernidade.



O Mercado Público de Bragança pouco tem sua história contada nos livros dos memorialistas locais ou nos periódicos da época, ou até mesmo nos jornais atuais. Pouco se sabe sobre a população do espaço rural e, ao contrário, muito se imagina saber sobre o caipira, alcunha jocosa de sujeitos daquela população. Tendencialmente, o que se valoriza na história de Bragança está relacionado, até os dias atuais, em grande parte a cafeicultura.

Toda a história que se sabe sobre o Mercado Público de Bragança é que oficialmente ele foi aberto em 1887. O Mercado Público tem uma história peculiar, privilegiá-lo como objeto de pesquisa focalizando sensibilidades que emergiram com a modernidade, ampliará sobremaneira as potencialidades para a compreensão das histórias e memórias de Bragança Paulista.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: século XV-XVIII: os jogos das trocas, vol. 2. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2009.

BRESCIANI, Maris Stela Martins. Cidade e urbanismo: uma possível análise historiográfica. **Politéia**: História e sociedade, v.9, n.1, Vitória da Conquista, 2009, p.21-50.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar**: Uma História da Eugenia no Brasil. Jundiaí. Paco Editorial, 2017.

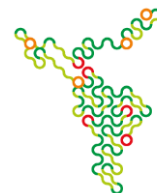
BUENO, Maria de Fátima Guimarães. **O corpo e as sensibilidades modernas**: Bragança (1900-1920). 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo. Cia das Letras, 1995.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Corpo e Cidade**: sensibilidades, Memórias e Histórias. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

ISHIZU, Andreia Luri. **Evolução da malha urbana e arquitetura de Bragança Paulista – 1884-1967**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2011.

LEITE, Beatriz Westin Cerqueira. **Região Bragantina**: Estudo Econômico e Social (1653 -1836). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Marília – S.P. – 1974.

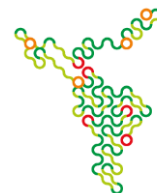


LOPES, Myriam Bahia. **O Rio em Movimento:** quadros médicos e(m) história 1890-1920. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MURILHA, Douglas. **O higienismo e a construção dos mercados e matadouros públicos.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2011.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** Coleção primeiros passos. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1995.

SCHWARCZ, Lilia de M; STARLING, Heloisa M. **Brasil:** uma biografia. 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2015.



TEORIAS DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM SITUAÇÕES EM CONFLITO

Amarildo Luiz Trevisan¹
Geraldo Antônio da Rosa²

“Um indivíduo consegue hoje um diploma de curso superior sem nunca ter aprendido a comunicar-se, a resolver conflitos, a saber o que fazer com a raiva e outros sentimentos negativos”. (Carl Rogers)

Resumo: O artigo visa analisar a questão das teorias da violência do ponto de vista da sua relação com a ausência da preocupação, na formação de professores, em trabalhar com situações de conflito. Para isso, investiga a tese da complementariedade entre epistemologia e hermenêutica, a verdade que vem das tradições e os achados empíricos, como forma de tencionar alguns conceitos correntes nas teorias da educação. Além disso, se preocupa como a temática da violência aparece e se constitui ponto de referência às ações educativas contemporaneamente e como é possível fazer frente a este contexto a partir da aproximação entre Epistemologia e Hermenêutica. Com isso, propõe redimensionar a relação das teorias da violência com a educação e a cultura, sugerindo outras narrativas, as quais contemplem não apenas a narrativa da civilidade, mas também a da barbárie.

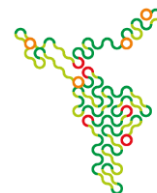
Palavras-chave: teorias da violência; formação de professores; situações de conflito.

THEORY OF VIOLENCE IN EDUCATION: TRAINING OF TEACHERS TO ACT IN CONFLICT SITUATIONS

Abstract: The article aims to analyze the issue of violence theories from the point of view of their relation with the absence of concern, in teacher training, in working with situations of conflict. For this, it investigates the thesis of complementarity between epistemology and hermeneutics, the truth that comes from the traditions and the empirical findings, as a way of intending some current concepts in education theories. In addition, it is concerned with how the issue of violence appears and constitutes a point of reference for educational actions at the same time and how it is possible to deal with this context from the approach between Epistemology and Hermeneutics. With that, he proposes to re-dimension the relation of theories of violence to education and culture, suggesting other narratives, which contemplate not only the narrative of civility, but also that of barbarism.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III (UC3M), da Comunidade de Madri; é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisador PQ 1D - CNPq. Email: trevisanamarildo@gmail.com

² Doutor em Teologia: Religião e Educação pela Escola Superior de Teologia (EST/São Leopoldo-RS) e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III (UC3M), da Comunidade de Madri, Espanha; é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: geraldorosa06@gmail.com



Palavras-chave: theories of violence; teacher training; conflict situations.

Considerações iniciais

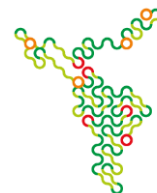
A discussão sobre a violência está no coração das tragédias e catástrofes humanas, especialmente quando existe descaso ou descuido para com a dor do outro. No Brasil, os dados da violência são cada vez mais alarmantes e revelam uma verdadeira catástrofe em curso. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, versão 2016, o Brasil registrou mais vítimas de mortes violentas intencionais (ou pessoas assassinadas) em cinco anos do que a Guerra na Síria no mesmo período. Ou seja, enquanto na Síria de março de 2011 a novembro de 2015 este número era de 256.124, no Brasil, entre janeiro de 2011 a dezembro de 2015 se atingiu 279.567 casos. Outros dados preocupantes trazidos no Anuário: houve 45.460 estupros em 2015, uma pessoa foi morta violentamente no país no mesmo ano a cada nove minutos, totalizando neste ano 58.467 mortes. Segundo outras fontes, o Brasil é o sétimo país com o maior registro de mulheres vítimas de estupro e está entre os dez maiores do mundo onde há mais casos de violência doméstica contra criança e adolescente.¹

Segundo dados do [Relatório da Situação Global sobre Violência Escolar e Bullying](#), da UNESCO, de 2015, que mede o percentual de alunos em escolas secundárias onde se relatou que o *bullying* impediu o aprendizado dos alunos, o Brasil se encontra em 19º lugar entre todos os países do mundo com maior incidência.²

Informações preocupantes como estas trazem inquietações não somente para o aparato de repressão e às autoridades da segurança pública, mas também para os teóricos das Ciências Humanas e Sociais. A filósofa brasileira Marilena Chauí, por exemplo, chegou a propor a revisão da tese da autocompreensão do brasileiro como cordial e acolhedor e sugerir uma nova chave de leitura, a de que a sociedade brasileira é violenta e autoritária. No entanto, mesmo assim, “comenta Chauí (1999), os meios de comunicação costumam referir-se à violência com as palavras “surto”, “onda”,

¹ Cf. o site: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/morte-garoto-bernardo-quais-os-limites-da-crueldade-humana-11093/>. Encontrado em : 15/05/2017.

² Conferir estes dados em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246984E.pdf>. Encontrado em: 15/05/2017.



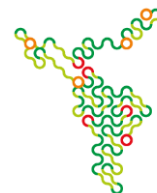
“epidemia”, “crise”, ou seja, termos que indicam um fenômeno anômalo, passageiro e acidental” (ROSA; TASSARA, 2004, p. 3).

Mas será que a terminologia utilizada pela mídia para definir a violência não tem algo mais a nos dizer sobre o tema? Afinal, alguns dos termos nomeados na imprensa para explicar a generalização da violência – como surto, epidemia ou crise - estão embasados no contexto biopolítico, uma vez que aproximam a violência do espectro de doença contagiosa no campo da saúde pública. Porque esses dados alarmantes ainda persistem em nosso contexto? Como é possível que sociedades tenham índice de violência irrisório comparativamente à nossa cultura? Que obstáculos dificultam o seu correto enfrentamento ou a sua superação em nosso caso?

Aí está a importância do processo epistemológico caminhar conjuntamente com o histórico e cultural, no sentido de evitar aporias que obstaculizam o seu real enfrentamento. Nesse sentido, o artigo propõe a confluência entre racionalidade e historicidade, compreensão e explicação no que diz respeito ao tratamento do tema da violência que aflige a educação. O objetivo está em analisar a desconfiança das teorias da educação em relação à questão da violência e a sua relação com a ausência da preocupação, na formação de professores, em trabalhar com situações de violência e/ou conflito. Afinal, a busca da aproximação entre epistemologia e hermenêutica, a verdade que vem dos fatos e a verdade das tradições, compreensão e explicação, racionalidade e historicidade, ainda é um desafio a cumprir.

O paradoxo epistemológico da violência na educação

A epistemologia é um discurso diferente de outras áreas da Filosofia que se constituem como uma disciplina, como a Ética, Estética, a Filosofia da História ou a Cosmologia. Ela é antes um modo de investigação baseado em um problema no âmbito do idealismo, qual seja, o problema da realidade externa. Ela pode ser entendida como Gnosiologia ou Teoria do Conhecimento, dependendo do país que a compreende. A sua importância é fundamental para várias áreas do saber e teve o seu auge durante o período moderno, quando se propôs a admitir como conhecimento somente o que corresponde aos critérios de clareza e distinção. Descartes se deparou com essa dificuldade e por isso apelou para a ideia do “gênio maligno” que poderia estar lhe sabotando essa possibilidade. Francis Bacon achava necessário uma verdadeira “asepsia epistemológica”, a começar pelos ídolos ou

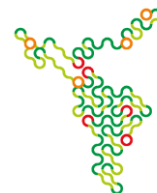


fantasmas, miragens e ilusões que poderiam impedir a correta compreensão do real. Rorty (1988) designou essa busca pela clarificação e limpeza do conhecimento de metáfora da “mente como espelho”, pois o aparelho cognitivo ao procurar fazer a purificação do saber, exclui quaisquer obstáculos que poderiam obnubilar a sua representação. Esse modo de operar o conhecimento na consciência chegou até Hegel, que estendeu o espelhamento do real ao ponto máximo do modo de operar próprio do espírito absoluto, capaz de compreender toda a realidade. Daí em diante o paradigma epistemológico da representação encontrou o seu ocaso na Filosofia.

O desafio maior para essa abordagem da Epistemologia é o de como fundamentar a interioridade como pedra angular do conhecimento, sendo que várias pesquisas, inclusive no campo psicanalítico, encontraram fontes anteriores de explicação como o inconsciente. Como bem diz Habermas (1982), a dificuldade da epistemologia ou teoria do conhecimento é como afirmar um conhecimento antes do conhecimento. Aos poucos a epistemologia foi perdendo terreno para outras abordagens e se transformando assim em metodologia científica, sendo incorporada pela filosofia da ciência ou ainda pela análise da linguagem ou do discurso. Mas apesar de todas estas mudanças, a epistemologia ainda persiste bravamente em algumas áreas como a Educação e, de modo geral, nas Ciências Sociais e Humanas. A sua importância é crucial para o entendimento da questão da violência provocada pelas tragédias e catástrofes, por exemplo, haja vista a apropriação que dela fez Adorno e alguns integrantes da Escola de Frankfurt.

Mas há uma tendência na discussão epistemológica contemporânea em direção a privilegiar a tese da confluência ou da complementaridade entre racionalidade e historicidade (BOMBASSARO, 2005). Isso porque a racionalidade, principalmente de corte analítico ou positivista, que pretende extrair dos fatos as verdades do seu operar, se mostrou insuficiente para dar conta da afirmação do real em sua complexidade. Como complemento, surge a tendência da historicidade, a qual procura a verdade na história e nas tradições, prevendo que a verdade do passado se impõe como condição para a ocorrência do ato do conhecimento.

Estudos têm comprovado a proximidade histórica da educação e da escola com as práticas que produz sacrifício e trauma. E que o ideal moderno de educar sem repressão parece não conseguir superar a relação forçada entre professor e aluno que vem da tradição. Manacorda, por exemplo, procura demonstrar em seu famoso livro *História da Educação* que a convivência com a violência não é somente algo próprio do mundo contemporâneo, ou que aconteceu depois que a escola se abriu à vida, como diz

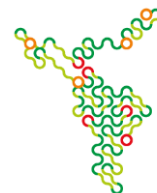


Mattéi (2002). Ele aduz que a função de educador já nasce sob o estigma do sacrifício e da violência: “Esses educadores arcaicos têm em comum algo de estranho: são pessoas que mataram ou tentaram matar e, por isso, tiveram que fugir de suas terras e procurar hospitalidade em outro lugar” (1995, p. 43). Bordieu e Passeron vão dizer que a escola reproduz de forma simbólica a violência instituída no sistema. Enquanto para Comênio a violência física não deixou de existir depois que passou a ser proibida, mas ela foi simplesmente substituída pela violência psicológica. Não é, portanto, de todo desesperador o quadro atual, quando nos deparamos com tanta violência intramuros da escola, uma vez que isso nunca deixou de existir do ponto de vista histórico. Talvez a biopolítica possa nos auxiliar a entender o porquê tal empreendimento, na contemporaneidade, não se ausentou por completo de nosso contexto, mas pelo contrário tende a aumentar.

Por analogia com o que ocorreu com a epistemologia, a biopolítica transpôs para o universo biológico a mesma tentativa ou o mesmo ímpeto de identificar, fazer a limpeza do aparato cognoscitivo humano para que este tivesse mais clareza e distinção, fazendo de ora em diante uma faxina externa ao sujeito. Foucault havia salientado em *História da Sexualidade* (1999) que a biopolítica ou a política da vida, que emergiu, de maneira positiva, a partir do século XVII, acabou ocasionando mais tarde guerras e catástrofes. O que havia inicialmente funcionado muito bem no campo da saúde e da medicina, quando preveniu e controlou várias doenças contagiosas através da adoção de simples medidas de higiene, como lavar as mãos, e de profilaxia, como as vacinas, ao ser levada para o âmbito do que ele chamou de “corpo-espécie”, ou do organismo social, se tornou uma prática ou técnica de extermínio em massa. Os mesmos princípios de imunização e sobrevivência do organismo do indivíduo que, ao se proteger contra as doenças, primeiro identifica, depois circunscreve, isola e mata o agente ou agressor externo, como os vírus e as bactérias, ao ser levado para a vida pública ocasionou a fobia da sociedade e, por consequência, do estado, com todos os diferentes.

Mas que fenômenos históricos se enquadrariam nesse espectro de análise? “Sem dúvida, o nazismo”, cita Foucault,

foi a combinação ingênua e mais ardilosa – ardilosa porquê ingênua – dos fantasmas do sangue com os paroxismos de um poder disciplinar. Uma ordenação eugênica da sociedade, como o que ela podia comportar de extensão e intensificação dos micropoderes, a pretexto de uma estatização ilimitada, era acompanhada pela exaltação onírica de um sangue superior, esta implicava, ao mesmo tempo, o genocídio sistemático dos outros e o risco de expor assim mesmo a um sacrifício total (1999, p. 140).

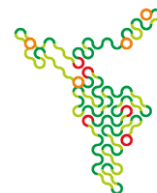


E um pouco antes dessa reflexão Foucault já havia dado um outro exemplo, ao afirmar claramente que o: “O racismo se forma nesse ponto (racismo em sua forma moderna, estatal, biologizante)” (Id. Ibid.). Essa realidade denunciada por Foucault leva a uma leitura que vai além da simples constatação do problema da violência, posto que se observa no tratamento do tema um encurtamento teórico ainda a ser enfrentado. Isso porque, se por um lado a abordagem da epistemologia de corte analítico refinou o nosso olhar em relação à ocorrência concreta e factual da violência, em larga medida, a sua simples adoção, sem levar em consideração os elementos históricos e culturais, circunscreveu o seu tratamento à tendência a reduzi-la “a fatos objetivos e objetificados” (DEBARBIEUX, 2002, p. 63). Logo, seu tratamento sem um questionamento anterior às premissas do paradigma que norteou a sua auto compreensão explicaria, em certo sentido, a nossa histórica ineficiência no combate a este fenômeno generalizado.

Em outras palavras, ainda estamos presos a um prolongamento do paradigma da racionalidade analítica, na medida em que diante de um acontecimento violento as perguntas habituais a serem formuladas são, normalmente: quem são os culpados e porquê eles ainda não foram presos? Ou seja, queremos identificar os responsáveis e afastá-los da nossa vista ou do nosso horizonte de convívio comum; atitude essa que evita de nos perguntar pelos fatores ou as causas mais profundas que geraram o fenômeno ou que poderiam preveni-lo para que isso não mais ocorresse.³ Desse modo, estamos ainda atrelados ao esquema da violência mítica, da qual falava Benjamin no seu famoso artigo “Crítica da violência”; não estamos operando com o conceito de violência divina ou revolucionária.

Logo, o encontro entre racionalidade e historicidade no tratamento da questão da violência leva a induzir que encontro entre o tratamento histórico do problema e os levantamentos sobre a questão da violência revelam questões mais estarrecedoras ainda, uma vez que as estatísticas revelam dados alarmantes contra indivíduos de cor. De acordo com o 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, entre as vítimas de violência no Brasil “73% são pretos ou pardos” (2016, p. 6). Portanto, a criminalidade ou a violência não é um fenômeno do acaso ou algo simplesmente gratuito, mas revela uma intencionalidade biopolítica que está por trás. Ou seja, antes de epidemia ou surto, trata-se de uma verdadeira operação de “purificação da raça”, dado que se considera estes segmentos da

³ No artigo *Crítica da violência*, Walter Benjamin defende que a violência mítica está presa a relação meios e fins, por isso ela opera largamente no sistema, fazendo parte inclusive dos órgãos ou aparatos de repressão. E que, pelo contrário, a violência divina contraria essa visão, na medida em que é puro meio, não se atém a essa visão instrumental, sendo encontrada em algumas manifestações, como a greve geral proletária e no trabalho do educador.

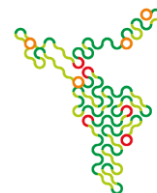


população como seres inferiores e que, portanto, devem ser exterminados. Como afirma Lima a esse respeito: “E pouco importa que tais mortes sejam cometidas, em sua maioria, contra jovens negros das periferias brasileiras, já que estes compõem a parcela da população que fica invisível para a sociedade e para as políticas públicas” (2016, p. 21). O mito de que o Brasil aboliu a escravidão de maneira cordial, “sem nenhuma gota de sangue”, ou seja, sem violência alguma, ao contrário de outras nações como os EUA ou a Argentina que o fizeram debaixo de extrema violência e guerra, cai por terra, porque a nossa opção também foi pelo extermínio, mas por outras vias, digamos assim, em doses mais “socialmente aceitáveis”. Em função do enredamento da epistemologia analítica como os paradoxos da representação, a discussão contemporânea migrou para o campo das narrativas ou do testemunho, uma vez que este havia sido sonegado pela tradição da epistemologia normal até então⁴.

O papel do testemunho: Primo Lévi por Agamben

Retomando o que foi exposto até o presente, a hipótese defendida é que o enfrentamento da violência tem sido realizado no prolongamento do paradigma epistemológico que norteou a auto compreensão da modernidade. E que este tem encontrado os seus limites, posto que diante de uma situação absurda, que desestabiliza as condições normais de representação, desabam os esquemas habituais de apreensão do real e, em seu lugar, emerge o trauma. Cabe nesse instante investigar as possibilidades da literatura ou da epistemologia do testemunho, como forma de “reconhecer o que as vítimas têm a dizer, e a reconhecer, portanto, seu poder de colocar seu sofrimento em palavras” (DEBARBIEUX. 2002, p. 67). Giorgio Agamben é um continuador da discussão da obra de Foucault, em diálogo com outros autores como Hannah Arendt e Walter Benjamin e por isso vai dizer que a sobrevivência dos corpos é o lema da biopolítica contemporânea cujo protótipo ou “tubo de ensaio” foram as experiências com os prisioneiros dos campos de concentração da segunda guerra. Eles eram figuras que apenas vegetavam e que Agamben chama de “muçulmanos”, ou seja, pessoas que não tinham o mínimo direito sobre os seus corpos e que viviam em permanente processo de aniquilação na zona cinzenta entre a vida e a morte, ou seja, eram meros sobreviventes ou “homo sacer”.

⁴ Ver a este respeito o artigo *Epistemologia do testemunho: O testemunho como fonte de justificação*, de Ronaldo Miguel da Silva. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/14821/pdf> Encontrado em 13/05/2017.



O *Homo Sacer* representa o homem atual que normalizou a exclusão. O filósofo italiano parte de Carl Schmitt, conservador jurista alemão do III Reich, que definia o soberano como aquele que decide sobre o estado de exceção, mas também de Walter Benjamin que, em suas teses de filosofia da história, afirmava ter a exceção virado regra. Na interpretação de Agamben, vivemos tempos em que, apesar de todos os discursos tenderem para a inclusão, a exceção literalmente virou a regra, ou melhor, se normalizou a exceção, ficando a vida nua e sem proteção da cidadania oferecida pelo estado democrático de direito.

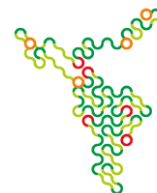
Se denominamos forma-de-vida a este ser que é somente a sua nua existência, essa vida que é sua forma e que permanece inseparável desta, então veremos abrir-se um campo de pesquisa que jaz além daquele definido pela intersecção de política e filosofia, ciências médico-biológicas e jurisprudência. Mas antes será preciso verificar como, no interior das fronteiras dessas disciplinas, algo como uma vida nua possa ter sido pensada, e de que modo, em seu desenvolvimento histórico, elas tenham acabado por chocar-se com um limite além do qual elas não podem prosseguir, a não ser sob o risco de uma catástrofe biopolítica sem precedentes (AGAMBEN, 2010, p. 183).

Ao refletir sobre a perspectiva de como narrar o trauma a partir da epistemologia do testemunho, baseado na obra de Primo Lévi, Agamben nota um impasse, pois quem chegou ao fundo daquela experiência, quem tocou o fundo da tragédia, não voltou para contar. E quem conta essas experiências não chegou a tocar esse fundo o que deu margem para os historiadores revisionistas dizerem que tais fatos não ocorreram. Mas que papel é reservado à educação em face dessa problemática da epistemologia do testemunho, a qual é impossível escapar, especialmente se continuarmos acreditando numa concepção crítica e emancipatória de formação?

A saída para ele é explorar o testemunho não como ato ou fato já dado, mas como potência de algo que ainda não se sucedeu, no sentido de falar por proximidade da experiência radical dos que não sobreviveram. Nesse sentido, ele busca compreender a estrutura do testemunho, que explora as potencialidades da linguagem entre o dizível e o indizível, como possibilidade de falar do impossível que foi Auschwitz.

Para situar em relação à discussão realizada até o momento, podemos compreender aqui esses movimentos das literaturas que problematizam e relatam a catástrofe como uma reação à filosofia hegeliana da representação e da consciência?⁵ Na visão de Žižek isso é evidente, pois se trata de

⁵ Axel Honneth procura mostrar no artigo *Uma patologia social da razão: sobre o legado intelectual da Teoria Crítica* o quanto este movimento filosófico é devedor da compreensão do conceito de racionalidade legado por Hegel, ao dizer: “Em todas as abordagens da Teoria Crítica a mesma ideia hegeliana – que um universal racional é sempre requerido para



“uma reação contra essa totalidade da automediação conceitual absoluta, contra esse Espírito onipotente que a tudo consome [...], o que significa, entre outras coisas, que a arte adquire seus direitos contra a filosofia” (2013, p. 96).

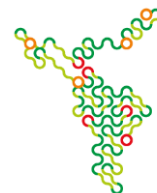
Conclusões

Esse estudo se preocupou em fundamentar a discussão sobre algumas teorias da violência que emergem do contexto escolar e, a seguir, o seu equacionamento a partir da noção do paradoxo epistemológico, presente na obra de Adorno e Benjamin e, a seguir, na biopolítica de Michel Foucault e Giorgio Agamben. Por intermédio de uma imersão na obra desses autores, buscou-se alguns elementos para repensar os desafios da formação no sentido de perceber a compreensão da educação e da formação de professores no contexto das catástrofes biopolíticas. Por isso analisamos a desorganização do paradigma epistemológico da representação como algo advindo do trauma provocado pela tragédia ou catástrofe, ou seja, esta desordem é decorrente do enfrentamento de uma situação de violência limite porque passa o indivíduo. E a necessidade de transitar para o contexto da narrativa ou do testemunho como forma de melhor elaborar a relação do indivíduo com o trauma advindo do enfrentamento desses casos extremos.

Nesse sentido, a investigação buscou alguns elementos para se repensar as teorias da violência, a fim de refletir a possibilidade de compreendê-las por intermédio da tese da complementaridade entre epistemologia e hermenêutica. Sendo assim, não se trata obviamente de uma substituição de paradigma (epistemológico pelo linguístico, por exemplo), mas é preciso, segundo Habermas, perceber uma articulação histórico-dialética entre eles, com a incorporação do que há de positivo na passagem de um paradigma para outro (TREVISAN, 2006).

Ao contrário do que propõe a narrativa da biopolítica, os comportamentos violentos geralmente têm origem social – são comportamentos aprendidos. Como diz Debarbieux, “se a violência é construída, então ela pode ser desconstruída” (2002, p. 75), o que deixa aberta a porta para pensarmos em soluções para além dos esquemas usuais de adoção da repressão, liberação ou ausência da colocação de limites (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; GONÇALVES, 2002). Se a

a possibilidade da completa autorrealização efetiva no interior da sociedade – é continuamente incorporada, ainda que em diferentes caracterizações da originária práxis humana da ação” (2008, p. 395).

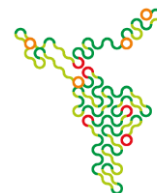


violência é um comportamento aprendido socialmente, é preciso desaprender a violência na linguagem do reconhecimento, como bem demonstrou Honneth a partir de Hegel. Ou seja, trata-se de reaprender o testemunho de vida a partir da linguagem do amor, da estima e da solidariedade. E essa é uma luta que envolve toda a história humana vivida sob os auspícios da razão, desde a Grécia Antiga, quando opunha “violência e logos, força e razão” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 18), ou civilização e barbárie.

Por esse caminho seria preciso desvendar o papel da família, da escola e da sociedade em cada caso, onde cada instância está falhando, principalmente no sentido de considerar o outro como um estorvo, ou um vírus, algo que precisa ser exterminado, seguindo os preceitos da biopolítica, o que demanda a sua compreensão dentro da violência sistêmica meios e fins, como já criticava Walter Benjamin. Também, por uma concepção de homem/mulher e de que mundo a humanidade quer habitar, a qual passa por uma redefinição da compreensão da violência como puro meio ou a violência que se enquadra na lógica entre meios e fins.⁶

Dessa forma, a formação do espírito é compreendida não somente sob a forma de resistência, como um polo oposto do conhecimento, mas como “entre” as figuras do espírito, algo que se torna não apenas contrário, mas imprescindível para o trânsito de uma figura do espírito à outra. Nesse ponto há uma complementação do paradigma puramente epistemológico pelos aportes da arte, a psicanálise, a literatura e também a filosofia e a educação, como propunha a teoria crítica da sociedade, pois essas áreas têm muito a contribuir no sentido da elaboração crítica do evento passado. Ao opor obstáculos ou resistência para que o problema não aflore ou venha a existir, destaca-se a importância dos saberes ligados à prevenção da violência. E, caso o fenômeno tenha ocorrido, ao mesmo tempo o desenvolvimento de saberes expressivos ou narrativos, pois sem isso não haverá comunicação da experiência vivida e, assim, continuaremos presos à “catástrofe da formação”.

⁶ Um avanço recente, em termos de políticas públicas no Brasil, foi a criação da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Essa lei pretende fundamentar o trabalho do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como outros órgãos representativos, no sentido de combater atos de intimidação sistemática (*bullying*), ou seja, todo ato que envolver violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.



Referências:

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgan Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de excepción**. (Homo Sacer II, I). Trad. Flávia Costa e Ivana Costa. 3ª ed. Buenos Aires: Adriana Idalgo Ed., 2003.

_____. **La potencia del pensamiento**. Trad. Flavia Costa y Edgardo Castro. Buenos Aires: Adriana Idalgo Ed., 2007.

_____. **Lo que queda de Auschwitz**. El archivo y el testigo. (Homo Sacer III). Trad. de Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Guada Impressores, 2002.

_____. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua I. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.183.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Entre epistemologia e hermenêutica – A questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre a tese da complementaridade. In.: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). **Filosofia e Educação**: Confluências. Santa Maria, RS: FACOS – UFSM, 2005, p. 183-196.

Brasil: campeão mundial na violência contra professores. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/136798228/brasil-campeao-mundial-na-violencia-contra-professores>. Encontrado em: 15/05/2017.

10º ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2016. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf.

Encontrado em 14/05/2017.

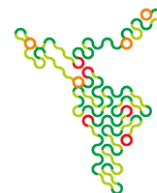
CANAVÊZ, Fernanda. O trauma em tempos de vítimas. **Ágora**. Rio de Janeiro. V. XVIII, n. 1, jan/jun 2015, p. 39-50.

CHAUI, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3, 1999, 14 de março.

DEBARBIEUX, Eric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In.: ____; BLAYA, Catherine (ORGs.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-92.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 13ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.



HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Edición y traducción de Francesc J. Hernández y Benno Herzog. Madrid: Ed. Trotta, 2011.

_____. Uma patologia social da razão: Sobre o legado intelectual da teoria crítica, in:

LIMA, Renato Sérgio de. Para lamentar os nossos mortos. In.: **10º ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2016**. Disponível em:

http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf Encontrada em 13/05/2017.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**. Ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1988.

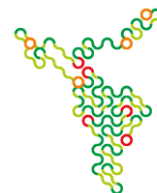
ROSA, Edinete Maria; TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Violência, ética e direito: Implicações para o reconhecimento da violência doméstica contra crianças. **Psicologia ciência e profissão**, 2004, 24 (3), 34-39.

SONTAG, Susan. **Ante el dolor de los demás**. 3ª ed., Barcelona: Debolsillo, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. **Educação & Realidade**. 31 (1), jan-jun. 2006, p. 23-36. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/22999/13273>. Encontrado em 13/05/2017.

Todos os países em azul no mapa somam a mesma quantidade de homicídios do Brasil. **Implicante**. Disponível em: <http://www.implicante.org/noticias/todos-os-paises-em-azul-no-mapa-somam-mesma-quantidade-de-homicidios-do-brasil/>. Encontrado em 15/05/2017.

ŽIŽEK, Slavoj. **Menos que nada**: Hegel e a sobra do materialismo dialético. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.



A EDUCAÇÃO TENSIONADA NA RELAÇÃO COM A INDUSTRIALIZAÇÃO E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO MUNICÍPIO DE EXTREMA - MG, NO PERÍODO DE 1988-2010

Adriel de Moura Cabral¹
Sandra Aparecida de Souza²
Rodrigo Ribeiro de Paiva³

Resumo: Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar, na perspectiva sócio histórica, as políticas educacionais de um pequeno município do interior de MG, que apresenta índices de industrialização, de geração de emprego e arrecadação tributária de destaque no cenário nacional. Pretende-se elaborar uma análise do contexto em que se deu esta transição do espaço rural para o espaço urbano industrial, e de que forma, amplitude e intensidade essa realidade influenciou e influencia o indivíduo neste local. Buscaremos entender: se a educação foi utilizada nesse processo como forma para adequar os indivíduos aos interesses específicos de um setor, no caso o industrial, ou de uma classe; se o desenvolvimento econômico demonstrado nos índices oficiais foi acompanhado por uma política educacional crítica e emancipadora; de que forma o discurso do progresso industrial permeou a política educacional. A pesquisa se justifica para a história da educação, pois contribuirá para uma melhor compreensão do processo de apropriação, manipulação e utilização das políticas educacionais para determinados interesses; para a análise de forma crítica de como o indivíduo é visto, entendido e projetado pelos poderes constituído na formulação das políticas educacionais; de como as forças econômicas podem atuar nas políticas educacionais para configurá-las aos seus interesses. Serão utilizados como referenciais as contribuições teóricas de W. Benjamin, E. P. Thompson, Eric Hobsbaw.

Palavras-chave: Educação - Industrialização – Políticas

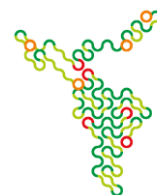
THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND INDUSTRIALIZATION AND THE CHANGES THAT TOOK PLACE IN THE MUNICIPALITY OF EXTREMA - MG, IN THE PERIOD 1988-2010

Astract: This research project aims to analyze, from a socio-historical perspective, the educational policies of a small municipality in the interior of the state of Minas Gerais, which presents indices of industrialization, employment generation and tax collection of importance in the national scenario. It is intended to elaborate an analysis of the context in which this transition from the rural space to the

¹ Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco- USF, Itatiba, SP, Brasil

² Doutoranda em Educação-Universidade São Francisco-USF - Itatiba,SP, Brasil

³ Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco- USF, Itatiba, SP, Brasil



industrial urban space occurred, and in what form, amplitude and intensity this reality influenced and influences the individual in this place. We will try to understand: if education was used in this process as a way to adapt the individuals to the specific interests of a sector, in the case the industrial one, or of a class; if the economic development demonstrated in the official indices was accompanied by a critical and emancipatory educational policy; how the discourse of industrial progress permeated educational policy. The research is justified for the history of education, as it will contribute to a better understanding of the process of appropriation, manipulation and use of educational policies for certain interests; for the critical analysis of how the individual is seen, understood and projected by the powers constituted in the formulation of educational policies; of how economic forces can act in educational policies to shape them to their interests. The theoretical contributions of W. Benjamin, E. P. Thompson and Eric Hobsbaw will be used as references.

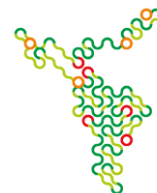
Keywords: Education - Industrialization - Policies

Introdução

A educação possui um conceito bastante amplo e variado, pois diz respeito a tudo que envolve o desenvolvimento humano; tudo que perpassa o ser humano em sua trajetória de vida, e sendo assim, não podemos circunscrevê-la somente dentro do aspecto formal, ou seja, a educação escolar, de formação com um objetivo único, com uma intencionalidade clara, seja de um país, uma região ou um município, entretanto, para este trabalho nos limitaremos ao estudo e pesquisa da educação formal no contexto de industrialização do referido município.

Dividiremos a apresentação, desta proposta de trabalho, apresentando inicialmente algumas características do recorte espacial sobre o qual trataremos. Em seguida vamos procurar esclarecer aqueles objetivos que nos mobilizaram para este estudo. Sendo que, para um trabalho com esta proposta será necessária uma contextualização breve do processo histórico nacional, relacionados à educação. Em especial, abordaremos o período de consolidação do capitalismo no Brasil, que foi a Era Vargas, passando pela ditadura militar e chegando a consolidação e promulgação da nossa atual Constituição Federal. Colocaremos em seguida algumas questões que nos servirão de norte para a pesquisa e teceremos breves considerações finais para esta proposta.

Como já relatamos o presente trabalho é um recorte de uma proposta, onde se pretende um trabalho maior e mais denso, que se encontra em fase inicial e no desenvolver da pesquisa outros rumos podem ser tomados, outras dimensões podem ser exploradas ou corrigidas.



1. Algumas características do município de Extrema MG

O município de Extrema encontra-se localizado no limite do Estado de Minas Gerais, na divisa com o Estado de São Paulo, em particular com a cidade de Bragança Paulista, SP. Segundo projeções do IBGE, sua população em 2017 é de 34.344 pessoas. Esta condição fronteiriça com o Estado de São Paulo, e principalmente por estar a aproximadamente 100 km da capital paulista, ligadas por uma importante rodovia, a Fernão Dias (BR 381), condicionou este município a conviver com realidades, condições econômicas e sociais bastante contraditórias.

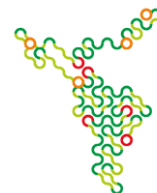
A proximidade com a capital paulista, a ligação logística e rodoviária por meio da Rodovia Fernão Dias, e sua localização fronteiriça pelo lado do Estado de Minas Gerais, somado a uma política agressiva de incentivos fiscais, tanto municipais quanto estaduais, levaram a implantação de uma política desenvolvimentista econômica com base na industrialização.

Em termos de industrialização, a cidade possuía em 2015, segundo IBGE, 1.333 empresas atuantes em seu território, para uma população ocupada de 17.809. Em termos comparativos, os dados do IBGE informam um índice de 53,8% de ocupação (2014), isso significa que a cidade se encontra entre as 8 (oito) com maiores índices de ocupação do Estado de Minas Gerais. São empresas que fazem uso de uma mão de obra voltada primordialmente para a linha de produção, mas que requerem uma qualificação básica, havendo portanto, a necessidade de implantação de escolas profissionalizantes no município, projeto que foi implantado com o apoio das federações das indústrias do estado e do denominado sistema “S”.

Quando tratamos do PIB (Produto Interno Bruto) per capita, sua posição no Estado de Minas fica entre as 03 maiores¹, (PIB (2014) de R\$ 144.320), enquanto que no Brasil, neste período, o PIB *per capita* não passava de R\$ 28.498. Em termos nacionais Extrema encontra-se entre os 17 municípios com maiores PIBs do Brasil (IBGE, 2014).

Como podemos constatar, os dados dessa região nos mobilizam no sentido de entender como a transformação de um município pequeno, de característica rural até a década de 80, passa a ter uma vocação industrial forte, diferenciada das demais cidades da região e como essa mudança estrutural impactou as estruturas sociais, educacionais, culturais e ambientais nesta região.

¹IBGE - Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/extrema/panorama>>. Acesso em 12.nov.2017)



2. *Objetivo do trabalho*

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise da trajetória histórica das políticas públicas educacionais implantadas no município de Extrema MG, no período de 1988 a 2010 e sua conexão com o franco processo de industrialização desse município e sua transformação socioeconômica.

Dessa forma, o trabalho buscará por meio de diversos documentos históricos, e dados estatísticos, tais como: projetos normativos aprovados pelos poderes políticos, a conformação política dos espaços, as concepções de desenvolvimento econômico adotadas, e as características sociais, entender como se deu o desenvolvimento deste município; como se conceberam as escolhas políticas; qual foi o impacto na dinâmica econômica, social, e na vida dos indivíduos.

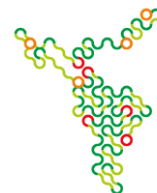
Para esta análise e estudo tomaremos como referência a política educacional implantada no município, em especial a condução e orientação dessa política para uma educação profissional, que poderá nos fornecer elementos necessários para a compreensão de como as escolhas políticas influenciam as dinâmicas sociais e a vida dos indivíduos.

É evidente que há necessidade de considerar que um processo de desenvolvimento mobiliza ganhos para uma classe e perdas para outra. Entender como esse processo se desenvolve, expande, altera o meio, as políticas públicas, os espaços de convivência e discussão nos mais diversos ambientes e meios é o grande desafio, pois o processo de industrialização leva invariavelmente a necessidade da formação de uma mão de obra especializada, voltada às necessidades e demandas dos agentes econômicos. Sendo assim, há necessidade de buscar entender como a educação formal e informal contribui, representa ou foi representada no processo de industrialização, e de como esse processo, uma escolha política de desenvolvimento social foi influenciada pela política educacional ou influenciou essa política, e em que proporções isso se deu, e como isso chegou, impactou, mudou a trama social desse espaço.

3. *Algumas considerações históricas*

Embora se discuta as conveniências e as intencionalidades das decisões políticas, e até mesmo a legitimidade democrática de algumas destas escolhas, convivemos historicamente com orientações ideológicas conduzidas pelas classes dominantes influenciadoras dos poderes constituídos.

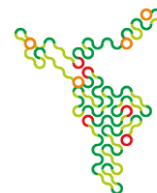
A nossa atual formação social carrega influências de nossa formação inicial como sociedade; como constituição de nação. A formação da nossa força de trabalho foi e é ainda muito influenciada



pelo modelo econômico colonial escravagista (Santos, 2016), onde se “passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividades inerente aos homens livres” (Santos, 2016, p. 205). Assim, “a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si.” (Santos, 2016, p. 205). São condições e concepções históricas que não podem ser desconsideradas, quando analisamos o desenvolvimento de projetos de educação e as intencionalidades formativas para o chamado mercado de trabalho.

A professora Marise Nogueira Ramos, no prefácio do livro “Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024” faz uma afirmação bastante pertinente a respeito da educação profissional no Brasil e seu desenvolvimento histórico, que pode, a nosso ver, com as devidas relativizações, ser estendido a todo o projeto educacional no Brasil; para ela “As disputas travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional no Brasil hoje, na verdade, foram produzidas ao longo da história como mediação da luta de classes.” (Caires e Oliveira, 2016, p. 19). Sendo assim, mesmo não considerando que a história se desenvolve de forma linear e constante, num fio condutor do tempo, há necessidade de olhar como os olhos de hoje e redescobrir movimentos e nuances que ecoam no presente. Devemos contextualizar que o desenvolvimento industrial, no qual o foco é um pequeno município, tem sua trajetória num contexto nacional mais abrangente.

Um recorte importante para a análise são os anos 30 da denominada Era Vargas, quando houve a consolidação do capitalismo com o avanço do setor industrial, e o forte avanço da urbanização da sociedade, fatores que mobilizaram o poder central no sentido de estabelecer políticas públicas voltadas à educação (Caires e Oliveira, 2016) para atender a demanda social. Nesse período os grupos que promoveram a chamada revolução de 1930 fizeram a opção pelo chamado, “modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agroexportador, que havia sofrido fortes impactos, devido à crise do capitalismo internacional, que se deu no final dos anos 20.” (Caires e Oliveira, 2016, p. 215). Estas mudanças ocorridas estão entrelaçadas com a mudança no perfil da sociedade brasileira, que passa por transformações profundas, onde a industrialização impulsiona o desenvolvimento dos grandes centros urbanos do país. Em 1970, 56% da população brasileira já poderia ser considerada urbana (Santos, 2016, p. 215) e em 1996 esse número passa para 76% do total de habitantes em regiões urbanas (Fausto, 2015, p.295). Essa alteração para o modelo industrial, em qualquer sociedade provoca



mudanças estruturais, que passam a configurar, organizar, articular, uma nova forma e estratégia para a formação da força de trabalho.

Os anos compreendidos pela ditadura militar no Brasil são considerados como fortalecimento do projeto de desenvolvimento capitalista intenso, segundo Boris Fausto (2015), “Os empréstimos externos e o estímulo ao ingresso do capital estrangeiro tornaram-se elementos essenciais para financiar e promover o desenvolvimento econômico, privilegiando as grandes empresas, multinacionais ou nacionais, públicas ou privadas” (Fausto, 2015, p. 285).

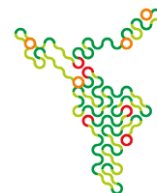
E ainda sobre escolhas e consequências de um modelo de desenvolvimento, temos que:

Após a implantação do regime militar, a industrialização cresceu consideravelmente, prescindindo da reforma agrária. Esse fato não foi ocasional, mas consequência de uma escolha. Os governos militares abandonaram a perspectiva de ampliar a demanda através da maior capacidade de consumo da população pobre. Preferiram, em vez disso, incentivar a produção de bens de consumo durável - caso típico dos automóveis -, destinados às classes de renda média e alta. (FAUSTO, 2015, p. 298),

A tessitura dos fatos históricos do desenvolvimento econômico brasileiro, sempre nos leva a conjecturar de que os projetos educacionais são levados a reboque de uma decisão de desenvolvimento econômico, assim como nos informa Caires e Oliveira, (2016) sobre o cenário que se encontrava a realidade social durante a ditadura militar,

Nesse cenário, a educação passou a ser considerada, em uma visão apologista, como móvel do desenvolvimento nacional e, nessa direção, deveria estar voltada para o mercado de trabalho, em consonância com os pressupostos da concepção tecnicista. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 75).

Com a proclamação da Constituição Federal em 1988, uma Constituição com fortes orientações sociais, e com o objetivo de consolidar o Estado Democrático de Direito. Constituição que segundo Fausto (2015), mesmo criticada, refletiu pressões dos mais diversos grupos da sociedade e avançou na área dos direitos sociais e políticos, dentre os quais afirmam a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Implanta-se também a progressiva universalização e gratuidade do ensino médio; a oferta obrigatória e gratuito do ensino fundamental e a descentralização do ensino, com o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. (CF, art. 205,206,208) e sob essa conformação legal é que se gesta toda a conformação do nosso objeto de estudo.



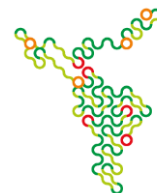
Esse caminhar da história da educação e do desenvolvimento econômico brasileiro são construções e elaborações, que não podem se afastar de nosso objeto de estudo, pois constituem componentes influenciadores daquilo que podemos constatar na realidade pesquisada.

4. *Questões em aberto*

Algumas questões são as condutoras deste trabalho, tais como: a necessidade de responder como o direcionamento para uma vocação industrial deste município condicionou a educação; quais foram as resistências a esse projeto; que impactos não foram previstos ou abordados no projeto formativo educacional do município. São questões que devem ser respondidas ou não, mas analisadas, processadas e instigadas, com a perspectiva histórico social, considerando sempre a complexidade dos processos históricos, pois como nos ensina Benjamin: “A história é objeto de uma construção cujo lugar é constituído não por um tempo vazio e homogêneo, mas por um tempo preenchido pelo Agora (Jetztzeit). (Benjamin, 1985, p. 229), sendo assim, olhamos de “agora” os processos constituídos e com eles, a partir do presente processamos e extraímos a essência, pois “O passado só pode ser apreendido como imagem irrecuperável e subitamente iluminada no momento do seu reconhecimento” (Benjamin, 2012, p. 11). Procuremos então a imagem desse passado, desse processo e tiremos nossas conclusões.

Não nos esqueçamos que o trabalho com o processo de industrialização e o tensionamento com a educação requer o cuidado com o discurso do progresso, que não pode ser negado, mas analisado de forma crítica, pois guardadas as devidas proporções. Walter Benjamin (2012) ao tratar do método do fascismo em relação às massas e a proletarianização dos homens, escreveu que o fascismo procurava organizar essas massas “sem tocar nas relações de propriedade”, procurando fazê-las “alcançarem a sua expressão (de modo algum seu direito)” (Benjamin, 2012, p. 117), ou seja, devemos nos atentar para o discurso que é utilizado para justificar algumas políticas, e sem ingenuidades extraírmos as nuances e as intencionalidades nas entrelinhas dessas decisões, que seguem, por vezes, as orientações da demanda capitalista sem as sensibilidades necessárias com o aspecto social.

5. *Considerações finais*



Quando falamos de políticas públicas, objetivando um desenvolvimento econômico e social, devemos invariavelmente considerar que

(...) não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura. E o desenvolvimento da consciência social, como o desenvolvimento da mente de um poeta, jamais pode ser, em última análise, planejado. (THOMPSON, 2016, p. 304).

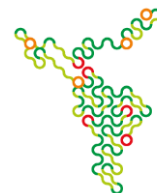
As particularidades e potencialidades dos indivíduos escapam da planificação, da estabilidade econômica e social pretendida, pois,

a vida continua seguindo um rumo cujos azares e acasos não podem ser prescritos ou evitados pelo planejamento. As flutuações da mortalidade, dos preços, do desemprego, são experimentadas como acasos externos, fora de qualquer controle. (THOMPSON, 2016, p. 21).

Para entender o papel da educação, num contexto de alteração socioeconômica de uma região temos a necessidade de investigar, estudar esse contexto profundamente, e considerar o que Thompson (2016) em sua obra muito bem definiu como um objetivo ambicioso - a reconstrução de uma nova ordem - ao considerar que o mercado, o capitalismo com sua força impositiva, ao recriar a natureza humana, e redefinir as suas necessidades, e portanto influenciar todo o conjunto de sua obra, passou a supor que o “homem econômico fosse eterno” (Thompson, 2016, p.23). Afirma o citado autor que

Nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista; mas lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícita no ser humano. Isso não poderia até nos preparar para uma época em que se dissolvessem as necessidades e expectativas do capitalismo e do comunismo estatal, permitindo que a natureza humana fosse reconstruída sob uma nova ordem? (THOMPSON, 2016, p.23)

Como não pode ser diferente, a educação como política pública é fator fundamental na conformação desses projetos de desenvolvimento, e, portanto, é indispensável que esta conexão entre as políticas educacionais e a industrialização sejam estudadas, analisadas em níveis de criticidade que contribua socialmente. Que possibilite à educação formas de não ficar condicionada e a reboque de interesse de grupos econômicos por demanda de mão de obra, mas que seja parte da solução para os desafios que os impactos da industrialização trazem consigo no âmbito social, ambiental e pessoal. E mais, que possibilite as políticas voltadas à educação assumir o protagonismo, de se apresentar como a condicionante para o encaminhamento de uma sociedade mais próspera, e também mais igualitária.



Referências

BENJAMIM, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. 1º edição. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012.

_____. **Sobre o conceito da história**. In : BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 8-24.

_____. **Sobre o conceito da história**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense S.A., 1985. p. 222-232.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acessado em: 19 mai. 2018.

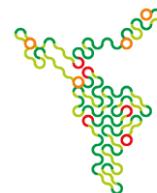
CAIRES, Vanessa Guerra. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia o PNE 2014 - 2024**. 1º edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3º edição. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo. 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/extrema/panorama>>. Acessado em 12. nov. 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. Termo in: Lopes, Eliane Marta Teixeira Lopes, Filho, Luciano Mendes Faria, Veiga, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 5º Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Páginas 203-224.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional**. 1º Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.



A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E A CONSTITUIÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES DOS ARTIGOS 205 A 214 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Rodrigo Ribeiro de Paiva¹
Adriel de Moura Cabral²
Sandra Aparecida de Souza³

Resumo: O presente artigo propõe analisar partes de um texto jurídico, especificamente o documento Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 205 a 214 e flagrar de que forma o texto constitucional pode influenciar no letramento da sociedade acerca dos direitos e garantias fundamentais que norteiam a Educação Superior Privada no Brasil. A Constituição Federal de 1988 discrimina princípios básicos a serem obedecidos na teoria e na prática educacionais em diferentes capítulos, títulos e artigos. Na perspectiva jurídica, esses direitos do cidadão somente se realizam quando estão sustentados nas garantias constitucionais, não tendo, sem elas, qualquer validade prática. O direito à educação estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, como um direito fundamental de natureza social vem detalhado no Título VIII, *Da Ordem Social*, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam e os deveres de cada ente da Federação para com a garantia deste. Como a letra da Lei influencia na linha a partir da qual um plano é traçado? Como a letra da Lei pode influenciar no letramento da sociedade acerca da educação como um direito fundamental de natureza social?

Palavras-chave: Educação na Constituição; Letramento Jurídico; Direito à Educação; Educação das sensibilidades.

EDUCATION IN THE CONSTITUTION AND THE CONSTITUTION IN EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE PRESCRIPTIONS OF ARTICLES 205 TO 214 OF THE FEDERAL CONSTITUTION OF 1988

Astract: This article proposes to analyze the textual genre of legislation, specifically the Federal Constitution of 1988, in articles 205 to 214 and to notice how the constitutional text can influence the literacy of society about the fundamental rights and guarantees that guide Private Higher Education in Brazil. The Federal Constitution of 1988 discriminates basic principles to be obeyed in educational theory and practice in different chapters, titles and articles. From the juridical point of view, these rights of the citizen only take place when they are sustained in the constitutional guarantees, having, without them, no practical validity. The right to education established in article 6 of the Federal Constitution of 1988, as a fundamental social right is detailed in Title VIII, Of the Social Order, especially in articles 205 to 214, devices that involve the realization of this right, such as the principles and objectives that inform and the duties of each entity of the Federation to the guarantee of this. How

¹ Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco- USF - Itatiba, SP, Brasil

² Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco- USF - Itatiba, SP, Brasil

³ Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco-USF - Itatiba, SP, Brasil



does the letter of the Law influence the line from which a plane is drawn? How can the letter of the Law influence the literacy of society about education as a fundamental right of a social nature?

Key-words: Education in the Constitution; Legal Letters; Right to education; Education of sensitivities.

INTRODUÇÃO

“A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo a mudança¹”.

O presente artigo objetiva uma análise histórico-reflexiva acerca das questões que norteiam o ensino superior privado no Brasil sob aspectos sociais, históricos e legais do direito à educação como fundamental de natureza social. Pretende refletir a educação superior brasileira como um direito fundamental de natureza social e de característica transformadora na sociedade, no intuito de reescrever a história legislativa atravessado pelas experiências da contemporaneidade e em consonância com a Constituição Federal de 1988, especificamente nos seus artigos 205 a 214.

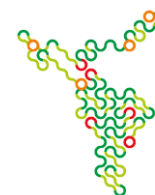
A presença da Educação na Constituição Federal deve ser examinada necessariamente com base nos objetivos expostos no artigo 6º. Os princípios básicos contidos no referido artigo, devem influir na teoria e na prática educacionais derivadas do Capítulo III, denominado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, do Título VIII “Da Ordem Social”, juntamente com outros preceitos no decorrer do texto Constitucional.

Por outro lado, os direitos e garantias fundamentais, discriminados no Título II, da Constituição Federal de 1988, constituem outros princípios básicos a serem obedecidos na teoria e na prática educacionais, contidas no Capítulo III, do Título VIII. Estes direitos do homem somente se realizam quando estão sustentados nas garantias constitucionais, não tendo, sem elas, qualquer validade prática.

Nesta pesquisa acadêmica inculco um aprofundamento em torno da legislação educacional, suas diretrizes e bases, nos princípios Constitucionais norteadores da educação, como um direito fundamental e de natureza social.

Pensar a educação a partir do sentido/experiências, neste caso, é o mesmo que relacionar os aspectos objetivos e subjetivos da realidade que envolvem o objeto a ser pesquisado.

¹ Discurso de Ulysses Guimarães em 05 de outubro de 1988 - Promulgação da Constituição Federal.



Propomos analisar o gênero textual legislação, especificamente o documento Constituição Federal de 1988 nos seus artigos 205 a 214 e flagrar de que forma o texto constitucional pode influenciar no letramento da sociedade acerca dos direitos e garantias fundamentais que norteiam a Educação Superior Nacional.

Como a letra da Lei influencia na linha a partir da qual um plano é traçado? Como a letra da Lei pode influenciar no letramento da sociedade acerca da educação como um direito fundamental de natureza social?

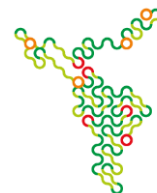
1. A EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

A expressão “educação” tem sua origem em duas palavras do latim: *educere e educare*. A primeira quer dizer “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente” a segunda indica “sustentar”, “alimentar”, “criar”. O sentido comum é o de “instruir” e “ensinar”, mas com conotações diferentes que já indicam posturas pedagógicas diferentes. A derivação dupla da palavra deixa entrecruzamentos em dois grandes caminhos da filosofia da educação no mundo ocidental: por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz, por outro o ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar suas próprias regras. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015, p. 13.)

A par disso, nos apropriamos desta derivação em que o ensino é dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar suas próprias regras e como os documentos vão nos revelando diferentes idéias, valores e visões de mundo na construção do letramento.

A educação não acontece somente em ambientes escolares, em uma instituição ou sala com quatro paredes. A educação se dá principalmente nas relações sociais, podemos inclusive, pensar em construção do conhecimento a partir da relação com outro. Partindo do princípio que a educação abrange todas as possibilidades educativas e acontece em diferentes contextos de socialização no decurso da vida (interações familiares, dos grupos de pares, laborais, associativas, políticas, culturais, escolares; a Internet; os media; no fundo, a sociedade em geral) ela não deverá ser redutoramente confinada à Escola.

A educação das sensibilidades trata-se de uma educação que emerge de experiências sensoriais experimentadas ao longo de uma vida e que de certa forma nos atravessam, nos deslocam e de sobremodo ficam inscritas no nosso corpo e são capazes, se potencializadas, desenvolver em nós uma percepção que além de ser um encontro da mente com o mundo, a experiência é também um encontro do passado com o presente (Gay apud Matos, 1988, p.19). Assim diz, Matos que



A vida é uma experiência histórica que se tem com e no corpo, incluindo etapas, marcos temporais, de identidades, de gênero e marcas étnicas, também necessidades e funções físicas [...]. Para além dessas dimensões, no e com o corpo se desenvolvem as percepções e sensibilidade (visão, olfato, tato e audição, gustação), os canais culturais de comunicação (movimentos, expressões, gestos, linguagens) seus usos e práticas, e também as sensibilidade (dor, esperança, amor saudades, etc.), que tornam o corpo uma âncora de emoções (MATOS, 2008, p.243).

A educação das sensibilidade permite a capacidade de sentir, ter sensibilidade, pois inicialmente, tarefas ainda iniciais da educação, as crianças podem, através da educação, aprender a ver, parar e observar o que está a sua volta, o fascínio das coisas e do mundo, mas é preciso educar este olhar para o sensível.

Esta educação das sensibilidade nos permite o intercambiar de experiências que às vezes extrapolam os muros das escolas e por vezes são passadas as sabedorias de gerações para gerações. “Sabia-se muito bem o que era experiência: as pessoas mais velhas passavam-na sempre aos mais novos (Benjamin, 2012, p. 85)

Distinguimos necessariamente esta experiência do que simplesmente o acúmulo de informações que nos são passadas diariamente, pois a experiência é o que nos passa, nos desloca, nos provoca e principalmente nos sensibiliza, como segue:

A experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. [...] Nunca se passaram tantas coisas mas a experiência é cada vez mais rara em primeiro lugar pelo excesso de informação a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência quase uma anti experiência. (LARROSA, 2002, p. 21)

A sabedoria emana da experiência e experiência acontece a partir da educação das sensibilidade, do sentir. É preciso um olhar sensível para a legislação que está posta e certamente imposta, reconhecendo que existe a interatividade entre os sujeitos, neste caso, o legislador e a sociedade, compreendendo que a letra da Lei deverá ser respeitada, mas dialogamos fundamentalmente entendendo que a realidade é mais abrangente.

2. O arcabouço legislativo educacional na constituição de 1988

Partindo do pressuposto que o Projeto Político Educacional está intimamente ligado com o Projeto Político do País, analisaremos as ações e supostas finalidades ou mesmo intencionalidades de



governos, partidos, sindicatos e instituições semelhantes em geral. Estas ações e intenções serão fundamentos de investigação que se pautarão nos textos jurídicos que contém a Legislação Educacional na Constituição 1988 e de textos que supostamente contenham manifestações contrárias e a favor da normatização. Quais as regras que são prescritas pelas Constituições sobre educação a partir das ações do Estado na legislação.

A democratização do país, a partir de 1985, implicou na eleição de uma Assembléia Constituinte, presidida por Ulysses Guimarães (PMDB-SP)² e eleita pelo povo. Um novo parlamento deveria fazer a nova Constituição. Foi elaborada pelo Congresso Constituinte composto por deputados e senadores (559) eleitos democraticamente em 1986 e empossados em fevereiro de 1987.

A Constituição Federal de 1988, ou também denominada como “carta magna” ou “carta maior”, é um conjunto de normas que regem um Estado. A Constituição deve regular e pacificar os interesses de grupos que integram uma sociedade. Ela pode ser encontrada por meio do site: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>.

Assim como toda legislação pública, a Constituição precisa ser publicizada, ou seja, tornar-se acessível a todos, pois está determinada e prescrita a todas as pessoas, sem fazer distinções. Em seu artigo 84, IV - estabelece que é competência do Presidente da República “fazer publicar as leis”.

A Constituição de 1988 está dividida em nove títulos. As temáticas de cada título são:

Título I — Princípios Fundamentais

Do artigo 1.º ao 4º temos os fundamentos sob os quais constitui-se a República Federativa do Brasil.

Título II — Direitos e Garantias Fundamentais

Do artigo 5.º ao 17 são elencados uma série de direitos e garantias, reunidos em cinco grupos básicos:

Capítulo I: Direitos e Deveres Individuais e Coletivos;

Capítulo II: Direitos Sociais;

Capítulo III: Nacionalidade;

Capítulo IV: Direitos Políticos;

Capítulo V: Partidos Políticos.

As garantias ali inseridas, muitas delas inexistentes em Constituições anteriores, representaram um marco na história brasileira.

Título III — Organização do Estado

Do artigo 18 ao 43 são definidas a organização político-administrativa, ou seja, das atribuições de cada ente da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios); além disso, tratam das situações excepcionais de intervenção nos entes federativos, versam sobre administração pública e servidores públicos militares e civis, e também das regiões do país e sua integração geográfica, econômica e social.

Título IV — Organização dos Poderes

² Partido do Movimento Democrático Brasileiro



Do artigo 44 ao 135 são definidas a organização e as atribuições de cada poder (Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário), bem como de seus agentes envolvidos. Também definem os processos legislativos, inclusive os que emendam a Constituição.

Título V — Defesa do Estado e das Instituições Democráticas

Do artigo 136 ao 144 são definidas as questões relativas à Segurança nacional, regulamentando a intervenção do Governo Federal através de decretos de Estado de Defesa, Estado de Sítio, intervenção das Forças armadas e da Segurança pública.

Título VI — Tributação e Orçamento

Do artigo 145 ao 169 são estabelecidas as limitações tributárias do poder público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), organizando o sistema tributário e detalhando os tipos de tributos e a quem cabe cobrá-los. Tratam ainda da repartição das receitas e das normas para a elaboração do orçamento público.

Título VII — Ordem Econômica e Financeira

Do artigo 170 ao 192 são reguladas a atividade econômica e financeira, bem como as normas de política urbana, agrícola, fundiária e reforma agrária, versando ainda sobre o sistema financeiro nacional.

Título VIII — Ordem Social

Do artigo 193 ao 232 são tratados os temas relacionados ao bom convívio e desenvolvimento social do cidadão, como deveres do Estado, a saber: Saúde (Seguridade social e Sistema Único de Saúde); Educação, Cultura e Esporte; Ciência e Tecnologia; Comunicação Social; Meio Ambiente; Família (incluindo nesta acepção crianças, adolescentes e idosos); e populações indígenas.

Título IX — Disposições Constitucionais Gerais

Do artigo 234 ao 250 (o artigo 233 foi revogado) são tratadas as disposições esparsas versando sobre temáticas variadas e que não foram inseridas em outros títulos em geral por tratarem de assuntos muito específicos.

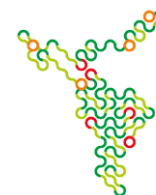
3. Letramento jurídico, análise e discussão

O título que será objeto de estudo e análise, em específico, prescreve a Constituição nos artigos 205 a 214 de forma estruturada no Capítulo III, denominado Da Educação, Da Cultura e do Desporto, especificamente na Seção I com o título Da Educação.

Dentre as questões norteadoras desta pesquisa, remonta-se a necessidade de flagrar como a letra da Lei prevista na Constituição de 1988 pode influenciar acerca do letramento sobre a Educação.

Problematizamos a leitura deste documento jurídico assumindo o letramento como prática social, texto este, portanto, objeto ou elemento constituinte das práticas sociais, oriundo de escritas da sociedade (Torres, 2009, p. 49).

A percepção do letramento de uma comunidade ou de um indivíduo é o conjunto de práticas em que se envolvem e que refletem as diferentes relações que estabelecem com a escrita, e remetem à compreensão do letramento como o modo os quais as práticas são interpretadas em uma determinada situação social que demande o uso dessa forma da língua. É impossível compreender o letramento



ignorando o das atividades ou práticas humanas, pois está imbricado na vida social e na construção do pensamento, interligado na história, na linguagem e na aprendizagem (Torres, 2009, p. 28).

Como observaremos, após as leituras dos artigos mencionados no título, flagramos as palavras e as supostas discussões a respeito da importância da Educação no País. Entendemos, que há um enorme aparato de diferentes partidos políticos, representados pela assembleia constituinte na produção e na escrita do texto constitucional. O Estado, por sua vez, exerce a análise, a validação e o controle do processo de promulgação da Constituição por meio da assembleia.

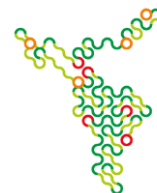
O artigo 205 menciona a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Bakhtin, cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Assim, cada ato de fala é repleta de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto por vários discursos. Isto é o que o autor denomina de polifonia. Estas vozes “dialogam” dentro do discurso contido na legislação constitucional, não se trata apenas de retomada. Este diálogo polifônico é construído histórica e socialmente. A partir desse diálogo se dá a construção da consciência individual do falante. O autor vai mais adiante referindo que só pensamos graças a um contato permanente com os seus pensamentos alheios, pensamento este expresso no enunciado. Desta forma a consciência individual é resultante de um diálogo inter-consciências. (Bakhtin, 2003 p. 261-306)

Ora, como podemos flagrar no artigo 205, o documento que deveria nos servir como diretriz norteadora, dada a Constituição como documento prescritivo maior de um País, ao mencionar as expressões “*promovida e incentivada*”, no intuito de colocar a educação em evidência, fomenta, incentiva e estimula, mas em contrapartida ao fazê-lo, apenas tangencia o direito à educação e não o empodera como fundamental e de natureza social.

As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, sendo-lhes facultado bem como às instituições de pesquisa científica e tecnológica, admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da Lei.

Notamos que a Constituição especifica, utilizando a expressão “*autonomia*”, que as Universidades possuem liberdade, pressupondo uma emancipação ou independência em processos



ligados a educação, reconhecendo como tal, a capacidade própria de condução desta autonomia e ao permitir está servindo como garantidora deste direito as Instituições de Ensino com reconhecimento legal para figurar como Universidade. No entanto, não estabelece ou prescreve que esta autonomia deveria figurar como uma responsabilidade social, com objetivos maiores que visam garantir a todos um direito fundamental a educação.

Diante da análise do texto jurídico e fontes que tem subsidiado nossas análises iniciais, sentimo-nos autorizados a pontuar que o contexto histórico, político e social influencia a letra da Lei, por conseguinte os artigos que versam sobre educação superior na Constituição de 1988.

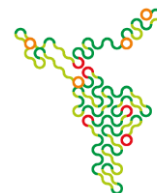
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo corrobora a importância de se analisar as diretrizes e bases do Ensino Superior no Brasil, como demonstrou a pesquisa realizada sobre a Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social. O direito à educação como um direito fundamental alicerçado na Constituição, pressupõe condição imprescindível à formação do cidadão, e cuja percepção é de que deve contribuir para uma cidadania participativa e emancipatória. Formação esta que resulta da sabedoria emana da experiência e experiência acontece a partir da educação das sensibilidades, do sentir, do letramento jurídico.

É preciso um olhar sensível para a legislação que está posta e certamente imposta, compreendendo que a letra da Lei deverá ser respeitada, mas fundamentalmente entender que a realidade é mais abrangente. É nítida a intenção do legislador ao buscar com a letra da Lei convencer e influenciar a partir de um texto legal, cujas expressões de linguagem emanam de um projeto político que tenham matizes singulares na legislação.

Este trabalho, de cunho exploratório, não pretendeu esgotar o assunto, mas contribuir para o conhecimento de aspectos sobre a história da educação e seu processo legal no País a partir da Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS



BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. Trad. Sergio Paulo Rouanet e Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

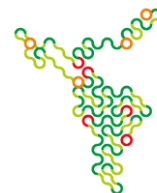
_____. O narrador. In. Magia e Técnica, Arte e Política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação n. 19. Jan. 2002. Disponível em: <http://scielo.br>

MATOS, Maria Izilda Santos de. Santos: para além do porto do café. In: RAMOS, Alcides F.; PATRIOTA, Rosângela; PESAVENTO, Sandra J. **Imagens na História**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

TORRES, M. E. A. C. A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 204p.



O LAICISMO DO ESTADO BRASILEIRO E A RELAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO CONFSSIONAL ADVENTISTA

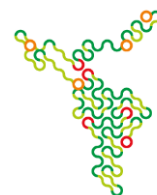
Elna Cres¹

Resumo: Este trabalho tem como proposta discorrer sobre a característica do Estado laico brasileiro na República, suas fases nas Constituições, e a influência na organização do Sistema Educacional Adventista de nível fundamental. A Igreja Adventista chega ao Brasil no final do século XIX. De linha protestante estadunidense, encontra espaço para a penetração na América Latina por representar para os liberais dessa região, a onda de modernidade, pois trazia em seu bojo os valores e ideias da sociedade burguesa euro norte-americana. A educação Adventista chegou ao Brasil como parte da empreitada missionária de uma recém-formada denominação protestante (1844-1860) que se originou na América do Norte. O Estado laico brasileiro em suas Constituições, em seu primeiro momento apregoa a liberdade as várias denominações sem contudo, dar seu apoio, que gera uma autonomia para o desabrochar do Sistema Educacional Adventista de nível fundamental (SEA), mas que esta, mantém basicamente o formato de escola paroquial, para viver momentos de apoio tributário que geraria um crescimento em qualidade da estrutura física das unidades escolares, exigências da legislação provocando crises na estrutura, e um alinhamento ao mercado por conta da concorrência acirrada dos vários grupos da iniciativa privada de educação, apresentando uma ruptura no ideário educacional Adventista. Esta pesquisa é de natureza teórica, buscando apoio bibliográfica a respeito das obras publicadas sobre esse tema.

Palavras-chave: Educação. Laicidade. Adventista. Republica.

Abstract: This paper aims to discuss the characteristics of the Brazilian Lay State in the Republic, its phases in the Constitutions, and the influence on the organization of the Adventist Educational System. The Adventist church comes to Brazil in the late nineteenth century. From the American Protestant line, he finds space for penetration in Latin America because he represents for the liberals of this region the wave of modernity, since it had in his heart the values and ideas of the bourgeois Euro-American society. Adventist education came to Brazil as Latin America for representing the liberals of this region, the wave of modernity, because it had in its bosom the values and ideas of Euro-American bourgeois society. Adventist education came to Brazil as part of the missionary enterprise of a newly formed Protestant denomination (1844-1860) that originated in North America. The Brazilian secular state at the outset proclaimed freedom to the various denominations without, however, giving its support that generates autonomy for the emergence of the Seventh-day Adventist education system (SEA), but basically maintains the parochial school format, to live moments of tributary support that would generate growth in the quality of the physical structure of the school units and an alignment to the market due to the fierce competition of the various private education groups, presenting a break in Adventist educational ideals. This research is of a theoretical nature, seeking bibliographical support regarding the published works on this theme.

¹ Doutoranda em Educação da Universidade São Francisco. Professora do Ensino Superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo -UNASP campus Hortolândia – SP.



Keywords: Education. Secularism. Adventist. Modernity.

A origem do termo Laicismo e Laicidade derivam da expressão grega clássica *laos* (adj. laikos). O laicismo e a laicidade aspiram, por definição etimológica e histórica dos termos, a construção de uma sociedade onde um grupo social pretensamente dominante, tenha ele a matriz étnica que tiver (histórica, rática, religiosa, linguística, estética, econômica, etc.), não tenha espaço para se impor, autoritária, totalitariamente ou autocraticamente aos demais elementos que a integram; uma sociedade onde se constitua um espaço público que efetivamente pertença a todos os indivíduos que nela convivem, quer os que nela nasceram, quer os que a ela se agregarem.

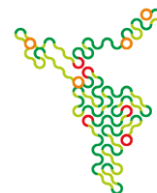
É no Estado moderno¹, resultado de pressões de atores sociais laicistas, que este se separa do religioso. Esse Estado “seria imparcial em matéria de religião seja nos conflitos ou nas alianças entre as crenças religiosas, seja diante da atuação dos não crentes.”² Esta é a razão da legitimidade do Estado laico na soberania popular, ao contrário do Estado confessional, que tem uma religião oficial a qual, juntamente com o líder máximo religiosa, goza de privilégios que interferem na organização do Estado e atenta contra a sua imparcialidade. É diferente do Estado ateu que, por assumir uma postura contrária a toda e qualquer religião, dificulta a participação dos religiosos, pendendo para os não religiosos (JUNIOR RANQUETAT, 2012).

É necessário dar destaque a dimensão de ordem filosófica da laicidade com suas implicações para a convivência coletiva. Nesta dimensão, o espírito laico, que caracteriza a modernidade, é um modo de pensar que confia o destino da esfera secular dos homens à razão crítica e ao debate, e não aos impulsos da fé e às afirmações de verdades reveladas (LAFER, 2009).

A Cultura brasileira sofreu influência do catolicismo desde os seus primórdios. O Brasil foi colonizado por uma nação católica, que em seu projeto colonizador a questão evangelizadora estava presente. Dessa forma, durante uma boa parte da história brasileira (Colônia e Império), o Estado foi confessional, unido a Igreja Católica. Havia então integração entre a autoridade espiritual e o poder temporal. O grupo religioso hegemônico controlava e exercia influência direta ou indireta nos vários setores públicos como hospitais, escolas, e nas principais instituições sociais. Os ritos de passagem estavam sob seu controle, batismo, casamento e enterro; muitos diziam que ser cidadão brasileiro era o mesmo que ser católico (MANDELI, 2008).

¹ Moderno, modernidade será usado aqui nesse trabalho como ideário burguês e substituição aos valores medievais. Uma valorização da ciência da técnica como garantia de uma melhor qualidade de vida.

² Observatório da laicidade do Estado



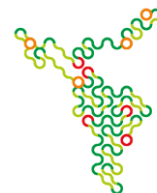
Até o ano de 1835, o protestantismo no Brasil foi de imigração, mas nos anos que se seguiram foi se desenvolvendo o protestantismo missionário junto aos brasileiros pela Igreja Congregacional, posteriormente pela Igreja Presbiteriana, Luterana, Metodista, Batista e Episcopal, chamadas de denominações históricas (MATOS, 2011).

Durante o século XIX, os protestantes buscaram com afincos a conquista da plena legalidade e liberdade no Brasil. A partir de 1860, cresceram as críticas sobre a união do Estado e a Igreja, culminando no Decreto 119-A de 7 de janeiro de 1890, que estabeleceu a separação entre essas instituições. Assim, sob influências liberais e positivistas, a Primeira Constituição Republicana de 1891 consagrou a separação entre a Igreja e o Estado, estabelecendo a plena liberdade de culto, o casamento civil obrigatório, a secularização dos cemitérios e da educação, as *associações religiosas passaram a respeitar o direito comum, sendo permitido a estas adquirir bens, mas não aliená-los* (BALEEIRO, 2001a).

A laicidade do Estado no Brasil é uma característica que emergiu da República proclamada em novembro de 1889. Visando organizar o aparato burocrático-institucional do Estado brasileiro, a Constituição estabeleceu a base da autoridade, da organização política e a adoção do regime federativo, transformando as províncias em estados autônomos, porém unidos pelos laços da República Federativa. Segundo José Afonso da Silva, foi uma Constituição com o conteúdo inspirado em grande parte na Constituição norte-americana, suíça e argentina, faltando vinculação com a realidade do país e, por esta razão, de pouca eficácia social³ (SILVA, 1995, p. 80). Embora pudesse ser assim considerada, foi essa Constituição a primeira a postular o princípio da laicidade que viria a ser aperfeiçoado nas outras Constituições que a sucederam.

Um dos principais mentores da Constituição de 1891, o jurista baiano Rui Barbosa também foi um dos defensores da separação Estado Igreja Católica, mas não defendia um posicionamento de hostilidade como o religioso. O modelo desenvolvido por Rui Barbosa acerca das relações entre Estado, religião e sociedade espelhava-se no constitucionalismo americano, que não se mostrava ofensivo à participação das religiões na vida pública. Conforme Rui Barbosa, caberia à Constituição Republicana proteger a religião cristã, pois para ele os documentos políticos de uma nação deveriam basear-se nas tradições, nos valores existentes arraigados na sociedade (BARBOSA, 1960).

³ No sentido de dar conta da realidade de um país de berço colonial, de passado monarquista e de uma recente “Abolição” da escravidão.



Percebe-se que o laicismo presente na primeira constituição brasileira propunha uma separação jurídica entre o Estado e a religião, mantendo uma relação de proximidade, simpatia e benevolência com os grupos religiosos cristãos, pois havia o entendimento de ter eles o poder de ordenamento moral e controle social.

O Estado Republicano brasileiro

No Brasil do século XIX, as elites pensantes passavam a cultivar um conjunto de valores e modelos que se desejava incorporar como referências para a sociedade. Essas orientações liberais eram inspiradas no modelo puritano, austero e europeu com fortes inserções estadunidenses. Estavam presentes nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas dessa nova fase em todo o país.

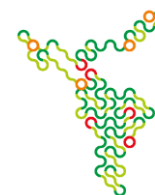
A população brasileira, mesmo a concentrada nos centros urbanos, não se deixou envolver pacificamente pelo espírito de novidade. Os líderes da República tinham uma grande empreitada pela frente: modelar uma nova sociedade, estabelecendo a diferença com relação à que terminava. Seria um esforço concentrado para a legitimação do novo regime junto a essa população, que agora, por meio da Constituição, estava incluída, precisando então fortalecer as novas instituições (BARBOSA, 1960).

Laicidade e Educação

No que diz respeito à educação elementar (ensino das primeiras letras/ensino primário), a República manteve a situação criada pelo Ato Adicional de 1834⁴. Dessa forma, apenas os Estados da federação em melhores condições econômicas realizavam algumas transformações de vulto no ensino primário. Com a estrutura federativa, os Estados ficaram livres para desenvolver seus próprios projetos de educação. Naqueles Estados onde se via maior efeito da urbanização, aceleração do êxodo rural, sintomas dos homens livres no novo viver das cidades, olhava-se para a educação com um extremo otimismo projetando sobre ela exageradas possibilidades (FAUSTO, 2012).

O protestantismo e a educação

⁴ Ato Adicional de 1834 – dava maior autonomia as províncias, agora na República essas características se mantem nos Estados da Federação.



Foi a partir da segunda metade do século XIX que os protestantes de origem missionária desembarcaram nos portos brasileiros. Originários do movimento de expansão missionária norte-americana do Sul dos Estados Unidos, Metodistas, Presbiterianos, Batistas e Congregacionais chegaram com propósitos idênticos de evangelizar e educar a nação.

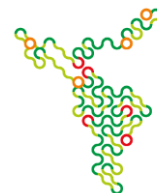
O impacto da influência da nação norte-americana exerceu no Brasil eram impulsionadas tanto pela nova fase da expansão do capitalismo industrial, como fortalecida pelas ideias liberais que exigiam a democratização do ensino público em todos os setores da sociedade, como requisito indispensável para a participação na nova ordem mundial. É justamente no processo de disseminação da educação que se encontram as bases necessárias para a veiculação e consolidação da nova visão de mundo.

No plano político, esta é a fase da renovação do pensamento nacional, criando as bases necessárias para o avanço das ideias modernas em gestação. Segundo Carvalho (2007), é no fervilhar das ideias liberais e progressistas que são exaltados os valores da ciência e da técnica como fatores de transformação social. Os propagandistas republicanos paulistas vinculavam as ideias federalistas à imagem do novo, do moderno, do civilizado, imagens que encontravam sua nitidez nos Estados Unidos da América. E a escola seria o instrumento que abriria o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo americano.

O movimento republicano que germinava, pretendendo alcançar o espaço de uma nova sociedade, necessitava reproduzir as condições que lhe possibilitassem exercer a dominação. A educação seria assim utilizada como um meio propício de reprodução e assimilação de uma nova cultura dominante, não pela imposição ou coerção social, mas pelo reconhecimento de sua legitimidade, ou seja, pelo consentimento.

Faltava-lhe apenas um modelo de referência bem-sucedido a ser seguido. Um modelo que pudesse, ao ser transplantado, libertar o Brasil das amarras de um passado concebido no calabouço do obscurantismo português. O modelo educacional dos missionários protestantes ia ao encontro do que as elites⁵ brasileiras almejavam: formar o cidadão republicano. Havia até muita expectativa nas pioneiras experiências educacionais desses grupos (CARVALHO,2007).

⁵ Elite aqui deve ser entendido como: formada por indivíduos que têm maior influência, poder político e, na maioria das sociedades, maior riqueza, é impulsionada por forças racionais agindo, portanto, de acordo com uma compreensão racional de sua situação. De fato, haveria em todas as sociedades, ao longo do tempo, uma luta constante entre a elite no poder e os grupos dele excluídos.



Igreja Adventista -Educação Adventista

Segundo Seaman (2001), em 1860, em Battle Creek, Michigan, EUA, um grupo de congregações adventistas escolheu o nome oficial do movimento ressaltando as duas principais diferenças em relação aos demais grupos religiosos da época: a observância do sábado como um dia sagrado e o anúncio da segunda vinda de Jesus à Terra. Em 1863, foi organizada formalmente a igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) com um número de 3.500 membros. Em 1903, a sede da denominação mudou de Battle Creek, Michigan, para Washington, DC, e em 1989 para Silver Spring, Maryland, onde continua a funcionar até hoje.

Uma jovem escritora adventista estadunidense Ellen White⁶(1827-1915) que, de acordo com a história dessa denominação, estava imbuída de um poder carismático⁷ (Weber, 1999), em 1872, escreveu o primeiro material impresso, intitulado *A devida Educação*, o qual, de acordo com Knight (2010, p. 26, 27), foi considerado um divisor de águas para o início de uma escola formal Adventista. Neste material, ela apresenta a necessidade de a educação fornecer equilíbrio entre físico e o mental, negando a dicotomia corpo/mente⁸, pontos que se tornariam base da proposta filosófica da educação adventista. Ellen White foi responsável pela formulação da filosofia que embasaria a rede⁹ educacional Adventista. Há mais de 120 anos no Brasil, presente em 165 países, hoje possui unidades com os níveis de ensino da educação infantil ao Ensino Superior. O Brasil possui 458 unidades escolares com 210 mil estudantes. Dessas unidades, 16 são colégios em regime de internato e, desses, sete oferecem os níveis da Educação Infantil, Ensino Básico e Ensino Superior

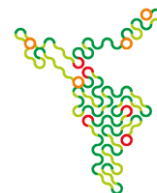
De acordo com Azevedo (2004), o desenvolvimento do ensino adventista de Nível Fundamental no Brasil se dá em oito fases distintas, mas faremos distinção a apenas seis fases: Primórdios (1896-1915); Estruturação do Sistema (1916-1939); Consolidação das Escolas Primárias Quadro Series (1940-1968); Crise da Nova Escola Fundamental de Oito series (1969-1973);

⁶ Foi uma escritora cristã americana e uma das fundadoras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. É uma das escritoras mais traduzidas da história da literatura mundial e é tida como profetisa pelos Adventistas do Sétimo Dia.

⁷ O carisma é graça (charis), dom, manifestação do Espírito em pessoas escolhidas, habilitando-as a iniciativas novas e especiais (vocação) em favor da comunidade eclesial, seja na linha do serviço, do testemunho, da profecia, da misericórdia, da evangelização... Visa mais o bem dos outros que o próprio.

⁸ Essa dicotomia está presente na visão da ciência moderna onde existe uma separação do sujeito e objeto, do corpo e mente. Ellen White defende a visão integral do ser humano.

⁹ O ensino Adventista está a mais de 120 anos no Brasil, presente em 165 países, com os níveis de ensino da educação infantil ao Ensino Superior. No Brasil possui 458 unidades escolares com 210 mil estudantes. Dessas unidades, 16 são colégios em regime de internato e desse, sete oferecerem os níveis da Educação Infantil, Ensino Básico e Ensino Superior.



Reestruturação do Sistema em fase à Nova LDB (1974-1987); Consolidação do ensino Fundamental em Oito series (1988-1995).

As Constituições laicas da Republica: influências na Educação Adventista

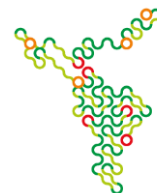
A constituição de 1891-

A Constituição Republicana de 1891 determinava que fosse laico o ensino ministrado nas escolas públicas. Essa constituição, embora declare certos princípios já consagrados pelo liberalismo, como a igualdade de todos perante a lei e a liberdade, considera a educação como fator fundamental para a consagração do novo regime político, mas, de fato, lhe dá pouca atenção. A União passa a se responsabilizar pelo Ensino Superior em todo o país (não privativamente), pelo sistema de ensino do Distrito Federal, enquanto os estados incumbem-se de organizar o ensino primário e profissionalizante (SUANO, 1987).

A educação na Primeira República (1889–1930) não era considerada necessária nem pelos governantes, nem pela população, porque a estrutura socioeconômica fundada na monocultura e nas grandes propriedades reforçava o caráter elitista e aristocrático da escola brasileira (SUANO, 1987, p.170,171).

Essa realidade da política educacional ligada à constituição de 1891, o desinteresse no projeto de uma escola pública, e o vedar de subvenções oficiais aos estabelecimentos particulares, onde o ensino não fosse leigo, também representou um afastamento no controle e supervisão e um possível apoio às escolas privadas e confessionais (Giumbelli 2002). No caso do estudo em questão, as escolas adventistas, ao se estabelecerem, contavam com o apoio local, das igrejas, e muitas vezes de doações de simpatizantes. Os Primórdios (1896-1915) do desenvolvimento da educação adventista no Brasil Nível Fundamental (NF) acontece em meio ao desenvolvimento da Constituição de 1891, marcada por uma certa informalidade, uma vez que a legislação era flexível com os sistemas particulares de ensino. Nessa época, 42% das igrejas possuíam suas escolas; a educação era vista como um instrumento sólido para a expansão da igreja Adventista em um país onde ela era ainda desconhecida. Os alunos eram em sua totalidade filhos de Adventistas (AZEVEDO, 2004).

Esse período se caracterizou por um processo de implantação profícuo e fecundo nas regiões sul e sudeste, regiões essas que eram palco de um rápido crescimento econômico e social. A falta de um projeto político educacional específico para a iniciativa privada no Brasil, nesse período, traz suas



consequências, pois não havia uma padronização pedagógica e curricular, mas havia a riqueza da liberdade em manter a essência da filosofia educacional Adventista ativa. As escolas Adventistas, em sua maioria, tinham sua estrutura paroquial¹⁰ mantendo salas muitas vezes multisseriadas.

Constituição de 1934-

É com o governo revolucionário de Getúlio Vargas que o Ministério da Educação é formado. Getúlio Vargas não deu destaque à educação no seu programa de Governo deixando o Ministério da Educação atuar com uma relativa autonomia. Dessa forma, muitos grupos procuraram espaço de influência no setor educacional, pois a educação, nessa época (após a Primeira Guerra Mundial, e a crescente urbanização das capitais brasileiras), mereceu destaque político, sendo defendido por muitos como agente capaz de construir a sociedade, formando as mentalidades e propiciando a mobilidade social.

A Constituição d 1937

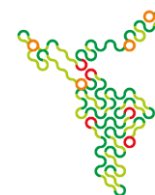
A Constituição de 1937 implantou a ditadura e no aspecto educacional acompanhava a ideologia de um Estado autoritário. Francisco Campos como Ministro da Justiça afirmava que educação “pressupõe a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não poderia ser admitida”. Essa Constituição incorpora ideias autoritárias e, em relação à Constituição de 1934, apresenta um tratamento restrito da educação. Não registra preocupação com o ensino público (BALEEIRO,2001).

Constituição de 1946-

A educação na Constituição de 1946, coerente com os princípios liberais, é declarada como direito de todos, pode ser ministrada pela iniciativa privada e apresenta a orientação para a organização da legislação escolar. A aplicação dos princípios constitucionais de 1946 concretiza-se na LDB lei nº 4.024/1961, representando a unificação do sistema educacional. A LDB/61 em atendimento aos interesses da constituição de 1946 organizou o ensino do seguinte modo:

- Educação pré-primária destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância(Art.23)

¹⁰ ¹⁰ Até o início dos anos de 1970, a educação adventista tinha a característica de ser uma escola paroquial, ligada geograficamente, e administrativamente à igreja local, que administrava tanto as questões filosóficas, quanto as administrativas e de pessoal. Cada igreja que possuía em sua área uma escola, tinha como processo administrativo uma “Junta Escolar”, responsável em tomar as decisões sobre o andamento geral da escola. Ao entendermos que as decisões sobre a escola paroquial eram locais, então percebemos que tanto a igreja como a escola paroquial tinham autonomia para tomada de decisão, sendo que a manutenção dessas escolas também era local (MENSLIN, 2005).



- ensino primário, de matrícula e frequência obrigatórias a partir dos sete anos de idade, com no mínimo quatro anos de duração, podendo ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos para os que o iniciavam com atraso (Art. 26 e 27).

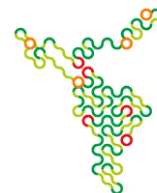
A Estruturação do Sistema Educacional Adventista (SEA) (1916-1939) e a Consolidação das Escolas Primárias em Quatro Series (1940-1968) aconteceram sob a influência das três Constituições anteriores citadas. É um período de grande crescimento; o ápice dessa expansão ocorreu na segunda metade da década de 1940. A rede busca o alinhamento as legislações escolares, pois vive-se um momento de maior supervisão do Estado. Porém, mantém sua autonomia, sendo ainda gerido diretamente pela igreja; as unidades escolares conseguem manter seu caráter denominacional. Sendo poucos os alunos não-adventistas, essas unidades em sua maioria ainda se mantinham como paroquiais, sendo que os internatos ofereciam o ensino ginásial. Existe ainda autonomia da igreja com relação às contratações docentes, dando ênfase à formação religiosa. O currículo era estabelecido tendo em vista a ênfase na fé cristã e nos princípios bíblicos cristãos.

Constituição de 1967 e emenda de 1969-

Na Constituição de 1967, ao lado de posicionamentos nada populares, aparece o dispositivo que garante a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade, nos estabelecimentos públicos; a extensão da escolaridade primária era objeto de lutas desde a elaboração da LDB nº 4.024/61. Aparece nessa Constituição a possibilidade de ajuda financeira ao ensino particular (SUANO,1987). O grande destaque dessa Constituição é a extensão da escolaridade obrigatória para oito séries¹¹. A lei 5.692/71, exercerá séria influência no SEA vigente até o momento.

A Fase Crise da nova escola fundamental de Oito series (1969-1973) é uma consequência da política educacional contidas nas legislações educacionais nos anos finais da década de 1960 e início dos anos de 1970. O efeito da legislação que muda para oito series o ensino fundamental (antigo primário e ginásio), agora obrigatórios, gerou um impacto marcante. Em apenas cinco anos, 101 escolas foram fechadas. O agravante era o perder-se de vista, em certa medida, as ideias dos pioneiros de disponibilizar a educação adventista a todas as crianças da igreja (AZEVEDO,2004).

¹¹ Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.



A fases seguintes: a da Reestruturação do Sistema em fase à Nova LDB (1974-1987), e a Consolidação do ensino Fundamental em Oito series (1988-1995), são períodos onde, por força de lei, a rede adventista passa a ter escolas regulamentadas e com uma significativa visibilidade na sociedade e uma maior presença de alunos não-adventistas. Disciplinas que atendiam aos interesses de um Estado autoritário foram compulsoriamente introduzidas nas escolas confessionais, gerando uma restauração curricular por força de lei¹².

Constituição de 1988-

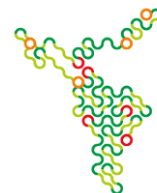
Nessa Constituição é prevista a possibilidade de Parceria entre o Estado e a igreja na Colaboração de Interesse Público. A Constituição mesma já faculta que recursos públicos sejam, excepcionalmente, dirigidos a escolas confessionais, como definido em lei, desde que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, que “o Estado laicista não pode favorecer uma religião em detrimento de outras (...). Isso não impede, entretanto, que a Igreja e o Estado possam ser parceiros em obras sociais e de interesse público” (SORIANO, 2002, p. 8).

Dessa forma, o período do SEA de Consolidação do Ensino Fundamental em Oito series (1988-1995) se dá também por incentivo fiscal previsto por lei. Com a existência do poio legal, a educação adventista como instituição confessional e comunitária conforme a Constituição de 1988, teve a possibilidade não apenas de um crescimento numérico, mas de ampliações e melhorias nas estruturas físicas, que se tornam modernas, bem organizadas fazendo frente a forte e crescente concorrência do mercado entre as várias iniciativas privadas de educação.

Considerações finais

A rede educacional Adventista é hoje uma das maiores redes educacionais confessionais do país. A questão aqui examinada foi a influência das Constituições e legislações educacionais no desenvolvimento dessa rede e na perda de sua identidade e autonomia como escola paroquial. Até o início da década de 1970, a maioria das escolas Adventistas eram compostas de escolas primárias paroquiais e de internatos, nos quais era oferecido o ensino ginasial. Segundo dados apresentados por Azevedo (2004, p.37), a denominação possuía 296 escolas, sendo que destas apenas três ofereciam o

¹² Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Foi introduzido a disciplina de Moral e Cívica.



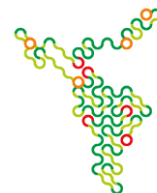
1º grau completo. E das 293 escolas adventistas que ofereciam o primário de quatro series, 70% funcionavam como escolas multisseriadas em salas emprestadas pelas igrejas, que não atendiam às novas exigências das políticas públicas educacionais implantadas a partir da Lei 5.692/71.

Se, por um lado, a obrigatoriedade de expansão de novas áreas foi um avanço e uma conquista para a educação Adventista, por outro lado, essa conquista trouxe um distanciamento geográfico entre escolas-igreja, gerando um afastamento das igrejas locais na participação das decisões administrativas das escolas.

Questões como contratação de professores, regulamentos disciplinares, estabelecimento do calendário escolar, que podiam ser geridas pela igreja local, que concebia uma autonomia a cada unidade escola /igreja, com as mudanças legislativas e políticas públicas, é provocado uma ruptura no ideário dos pioneiros quanto à escola paroquial, onde cada igreja deveria ter sua escola, e ser acompanhada por ela. Essa escola paroquial possuía liberdade para desenvolver uma educação confessional plenamente gerida pela igreja, desempenhando um papel de mantenedora próxima geograficamente, e filosoficamente como assim previa o ideário originador do SEA.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Roberto. O Ensino adventista de nível fundamental no Brasil. In: TIMM, Alberto, org. A Educação Adventista no Brasil- **Uma História de aventura e milagres**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS,2004.
- BALEEIRO, Aliomar.; SOBRINHO, Barbosa Lima. **Constituições Brasileiras: 1946**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras: 1891**. – v.2 – Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.
- BARBOSA, Rui. **Escritos e discursos seletos**. Seleção e organização e notas de Virginia Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Editora Jose de Aguilar,1960.
- BORIS, Fausto. **História do Brasil** ,14º edição Edusp: São Paulo,2012.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação de almas: o imaginário da republica no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras,2007.
- GIUMBELLI, Emerson. **O Fim da Religião – dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França**. São Paulo: Attar Editorial, 2002.
- KNIGHT, George. **Mitos na Educação Adventista**. Um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen White. Eng. Coelho, SP: UNASPRESS,2010.



LAFER, Celso. Estado Laico. In: **Direitos Humanos, Democracia e República** – Homenagem a Fábio Konder Comparato. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2009.

JUNIOR RANQUETAT, Cesar. **Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. Tese de doutorado UFR, Porto Alegre, 2012.

MANDELI, Máira de Lima. Liberdade Religiosa. **Intertemas**, São Paulo, vol.16, n. 16, 2008. Disponível em <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/view/688/706>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

MATOS, Alderi Souza de. Breve História do Protestantismo no Brasil. **Vox Faifae**, Goiás, v.3, n.2, 2011. Disponível em: <<http://www.faifa.edu.br/revista/index.php/voxfaifae/article/view/271>>. Acesso em : 14 jan. 2018.

MENSLIN, D. **Educação Adventista**: Das escolas paroquiais a uma rede de ensino permanências e rupturas de um ideário educacional (1970-2010). Tese de Doutorado PUC-PR, 2015.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições Brasileiras: 1824**. – v.1 – Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

OBSERVATÓRIO da Laicidade do Estado. Disponível em < <http://www.edulaica.net.br>>. Acesso em: dia 9 de jan. 2018.

SCAMPINI, Pe. José. **A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHWARTZMANN, Simon. A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto. **Revista Religião e Sociedade**. São Paulo, v13, n1, p108-1217, mar.1986.

SEAMAN, John. **Quem são os Adventistas do Sétimo Dia?** Tatuí – SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

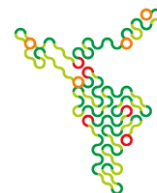
SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006

SORIANO, Aldir Guedes. Liberdade Religiosa no Direito Constitucional e Internacional. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002, p. 8

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUANO, Helenir. A educação nas constituições brasileiras. In: **Escola Brasileira**. Org. Roseli Fischmann. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

WEBER, Max. Os Três tipos puros de dominação. In: **Sociologia**. 7º edição Org. COHN, Gabriel. FERNANDES, Florestan. São Paulo, Editara Ática, 1999.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NO SENTIDO ÉTICO E ESTÉTICO ATRAVÉS DO CINEMA TEMÁTICO

Gabriella Eldereti Machado¹
Valeska Maria Fortes de Oliveira²

Resumo: A formação de professores (as) na contemporaneidade é permeada por diversas questões como as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual, que compõem a vivência e experiências dos (as) estudantes, trazendo diferentes provocações aos (às) docentes e a escola. Através da arte, no sentido ético e estético da formação docente, utiliza-se o cinema temático, como um lugar/espço onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências. Esta escrita possui o intuito de contar e refletir sobre o processo de formação continuada de professores (as) realizada em duas escolas na cidade de Santa Maria, no qual se propôs espaços sobre temas de gênero, etnia e diversidade sexual por meio do cinema como dispositivo de discussão. Utilizou-se de produções cinematográficas nacionais, optando-se por curtas – metragens. Este processo de formação continuada foi realizado durante o ano de 2017 com cerca de 20 docentes de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS, com encontros mensais para exibição dos curtas e discussão, fazendo parte de uma pesquisa de Pós - Graduação, realizada no Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Palavras-chave: Ética-Estética. Cinema. Formação.

CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS IN THE ETHICAL AND AESTHETIC SENSE THROUGH THE THEMATIC CINEMA

Astract: The training of teachers in the contemporary world is permeated by diverse issues such as gender, ethnicity and sexual diversity, which make up the students' experience and experiences, bringing different challenges to the teachers and the school. Through art, in the ethical and aesthetic sense of teacher education, thematic cinema is used as a place/space where the subject is involved in a movement of transforming his experiences. This writing intends to tell and reflect on the process of continuing teacher training at two schools in the city of Santa Maria, in which spaces were proposed on themes of gender, ethnicity and sexual diversity through the cinema as a device of discussion. It was used of national cinematographic productions, opting for short films. This ongoing training process was carried out during the year 2017 with about 20 teachers from two schools in the city of Santa Maria/RS, with monthly meetings for the exhibition of the short and discussion, being part of a post - graduation research carried out in the. Master in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM).

Keywords: Ethics and Aesthetics. Movie theater. Formation.

Considerações iniciais

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.



Esta escrita faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Onde constrói-se com o propósito de contribuir com a produção de conhecimento na formação de professores (as) no sentido de problematizar o papel social da profissão quando se refere às representações dos modelos de gênero, etnia e sexualidade instituídos permeando a experiência ética e estética por meio do cinema como um dispositivo de formação.

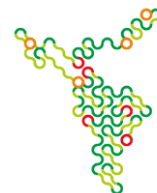
Colaborando dessa forma ao trazer esses temas na pesquisa, de modo que acrescenta as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) essa perspectiva de abordagem contribuindo na construção do conhecimento na área. Assim, faz – se importante situar sobre qual teoria do Imaginário Social este trabalho se fundamenta como campo teórico. Utiliza –se como base os estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social, aproximando o instituído e instituinte para discutir sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual na formação docente.

A escolha em percorrer este caminho em conjunto ao Imaginário Social de Castoriadis é decorrente do entendimento que esta teoria trás as questões centrais do estudo para uma relação com o simbólico e o Imaginário de cada um, impulsionado por aspectos referentes à instituição da sociedade, suas regras, *Tabus*, representações sociais. Pensando que o simbólico pressupõe a capacidade imaginária de criação, onde a partir desta dimensão imaginária se pode aproximar-se do universo do simbólico (OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma, o Imaginário é criação, no sentido primário do termo, ou seja, no sentido de fazer ser alguma coisa, alicerçado em significações e imagens (CASTORIADIS, 1982). Complementando esta ideia, no seguinte trecho de Castoriadis (1982, p. 287):

Ele é criação, estabelecimento (instituição) pelo imaginário social de uma figura (grupos de figuras) não real, que faz *serem* figuras concretas (as materializações, as instâncias particulares da “imagem da palavra”) como o que elas são: figuras de palavras, signos (e não ruídos ou marcas). Imaginário: criação imotivada que só é no e pelo estabelecimento de imagens. Social: inconcebível como obra ou produto de um indivíduo ou de uma multidão de indivíduos (o indivíduo é instituição social), inderivável a partir da psiquê como tal em si mesma.

O papel do indivíduo neste contexto é o de funcionar dentro deste dispositivo social, a fim de, preservar as instituições existentes, sendo o indivíduo uma fabricação do social (CASTORIADIS,



1987-1992). Com objetivo neste trabalho de promover a contextualização sobre os assuntos relacionados à concepção de experiência e formação ética e estética, permeando o referencial do Imaginário Social. Além de trazer o cinema como um dispositivo de formação por meio da realização do processo de formação continuada de docentes de duas escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS.

Formação docente na concepção da experiência ética e estética

Certamente o campo da formação de professores(as) em suas diversas etapas, é uma área de pesquisa muito rica de vivências, desafios, e realidades. Cotidianamente a sociedade muda, se transforma e nos transforma, e com isso algumas demandas de formação se sobressaem aos muros e corredores da escola. Pensando nisto, algumas questões contemporâneas tornam-se necessárias a formação, como o caso dos temas de gênero, diversidade sexual e etnia. Mas de que forma esse debate pode ser feito?

Uma proposta relevante à formação docente em um sentido ético e estético como caminho que pode comportar o cotidiano contemporâneo no qual estamos inseridos. Atrelando dispositivos de formação, como o cinema, que são provocativos aos temas abordados, facilitando este momento de reflexão sobre a docência e principalmente sobre sujeitos de múltiplas diversidades de gênero e etnia que constituem o ambiente escolar.

Porém, esta quebra no olhar que possui representações instituídas não é algo fácil, demanda de movimentos instituintes que provoquem o simbólico do que está posto a nós, pois ainda estamos atrelados a modelos tradicionais de pensamento, como ressalta Hermann (2005, p.28):

O pensamento pedagógico é tradicionalmente ligado a uma intenção indivisível, ao universalismo da moral. Isso traz uma situação paradoxal, pois se dissolvem os fundamentos, mas não se torna possível que a educação abandone critérios éticos, que deixe de se orientar por uma idéia de bem.

Uma formação estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento. Dessa forma, a experiência estética e o imaginário complementam-se na medida em que utilizam de outros critérios para determinar o seu fazer e ser científico, pois o imaginário se relaciona com a sociedade através de



significações que produzem significados as práticas sociais materializadas de diversas formas (OLIVEIRA, 2014).

E por isso, encontra no estético e na ética uma possibilidade de conversar com outros modos de relação dos sujeitos com o mundo, podendo compreender melhor esta relação no seguinte trecho de Hermann (2005, p.33):

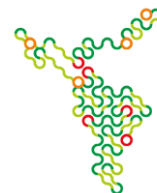
As relações entre ética e estética não se apresentam do mesmo modo em seu desenvolvimento histórico, oscilando muitas vezes entre relações ambíguas, negativas, opostas ou complementares, até chegar aos processos de estetização da ética, subvertendo a relação estabelecida pela metafísica, pela qual a estética não poderia justificar o bem viver. Considerando que o termo estético não é unívoco, cabe uma breve referência ao seu significado, de modo a explicitar por que hoje o estético ressurgiu como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade.

Ao buscar propor uma formação através da experiência estética, pensa-se na realização de um processo (re)significante da profissão, na medida em que o imaginário de cada um se reconstrói, trazendo elementos que vão por algum motivo se perdendo ou se apagando na trajetória docente, fazendo com que se aloje o descontentamento e o pessimismo em relação a profissão.

Pois, a criação de experiências do sensível nos leva ao acesso a imaginação provocativa ao que nos é encarado como normal. Por exemplo, os professores não recebem bons salários e por isso estão descontentes com a profissão, porém a uma série de fatores que passam despercebidos se não tivermos um outro olhar em relação a isto, um olhar de estranhamento com o que nos é instituído como “normal”. A formação estética atua justamente nesse sentido, ela é provocativa, ela estranha, e toca o sensível, pois como diz Hermann (2005, p.105),

Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

A experiência estética atrelada a formação docente adentra os espaços e brechas, encontrando o inesperado (BOUFLEUER & JOHANN, 2016). No sentido apontado por Hermann (2005, p.43) quando menciona que “A estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo”. Que pode ser complementada pelo seguinte trecho de Boufleuer & Johann (2016, p.135) sobre a experiência estética e sua caracterização:



O que caracteriza a experiência *como* experiência é o fato de ela ser algo que nos acontece, sem que sobre isso possa haver qualquer tipo de antecipação. A experiência estética configura-se em um âmbito singular da constituição humana, sendo, por isso, algo que não se pode transferir ou passar a alguém; é única e se dá por uma circunstância na qual o sujeito e vê enredado de modo complexo.

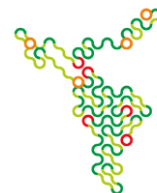
Assim, podemos provocar um processo de uma formação estética utilizando o cinema, possibilitado devido, segundo Hermann (2005, p.39) pelo “impulso da aparição, do efêmero que a arte carrega a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe”. O cinema contribui para compreensão do espaço da formação e da escola pelo simbólico, pela força da imagem, fazendo concretizar a formação estética, que se configura como aponta Hermann (2005, p.35) pelo “abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade”.

Quando falamos de experiência estética, nos remetemos diretamente ao estranhamento das práticas instituídas, como Boufleuer & Johann (2016, p.141) refletem que “As experiências constituem o sujeito, fazendo com que algo fique incorporado e que poderá ser mobilizado na ação ou no julgamento”. As experiências estéticas no contexto formativo torna-se uma potencialidade que motiva o aprender por meio do desaprender.

É potente pensar no desaprender de imagens e formas de pensar para aprender e operar outras formas de experiências, num processo de aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007). Como discute Fresquet (2007), este processo se desenrola a partir do momento em que aprendemos coisas contrárias as aprendidas, o desaprender vai significar outras aprendizagens, mas não significa esquecer o que já aprendemos. Pois segundo Fresquet (2007, p.9),

A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes, carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais.

Dessa forma, o cinema torna-se fundamental a esses processos de formação ético estéticos, e do desaprender, pois possibilita a construção de outros códigos, linguagens, e práticas. O cinema é potente no seu adjetivo de ser provocativo principalmente no contexto da escola, onde segundo Domingues & Fresquet (2013, p.18) “O cinema vira um outro, um estrangeiro que provoca a instituição escolar com o ato criativo, alterando rotinas de espaço e tempo, perturbando a ordem estabelecida”.



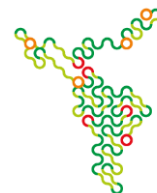
O cinema como dispositivo de formação continuada de professores (as)

O cinema, anteriormente a Lei nº 13.006/2014, já estava na escola como recurso didático, ou como professor (a) substituto, e até mesmo nas representações dos (as) estudantes, como por exemplo: “hoje não vai ter aula, tem filme”. Nesse contexto, insere-se na escola proposto, a partir de 2014, como um componente curricular complementar por meio da Lei nº 13.006, no qual a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015). Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08), onde proponha acrescentá-la ao Artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015).

Mesmo previsto em Lei, o cinema ainda não é parte integrante do cotidiano da escola, este contexto é evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas pelo GEPEIS com professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Onde os dados referentes à pesquisa foram coletados através de questionários distribuídos aos docentes, obtendo o retorno de 651 questionários respondidos. Podendo dessa forma traçar o perfil dos (as) professores (as) e conheceram as relações que os mesmos possuíam com o cinema. Sendo constatado que 85% dos (as) docentes assistem filmes, em relação ao cinema e educação, a maioria dos (as) professores (as) respondem que é importante aliar o cinema ao espaço escolar, e em sua maioria consideram uso do cinema como um recurso didático (BREZOLIN, *et. al.*, 2017).

Assim, considera-se o cinema como uma arte de potencial para olhar a escola de outra forma, auxiliando na transformação da realidade por meio deste recurso (BREZOLIN, *et. al.*, 2017). Porém, é notável que ainda não possuímos uma ampla inserção do cinema na escola e na formação, inicial e continuada, persistem fatores relacionados à resistência e a dificuldade de acesso ao cinema e as produções audiovisuais; e o desconhecimento sobre a produção nacional impulsionada pelo preconceito presente sobre esta produção possuir cunho pornográfico¹. Repensando esta ideia no

¹ Cinema que possui um forte cunho de protesto devido à época no qual estava vinculado, final da década de 1960 e anos de 1970, no auge da ditadura militar no Brasil. Uma transgressão ao cenário conservador que o País possuía, trazia temas como a malandragem, adultério, travestismo, homossexualidade, tráfico de drogas, bissexualidade feminina.



sentido do cinema ser um provocador ao aprender e ao modelo de escola que se tem, como é ressaltado por Deus *et. al.* (2017, p.131):

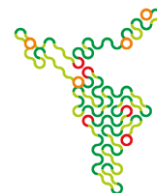
Pensar em outros tipos de escolas, de espaços educativos numa perspectiva instituinte e numa ressignificação da docência na vida dos professores, nos espaços de aprender, nos tempos de ressignificar. Pensar em construir e reconstruir a cada etapa. Admitir que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, atuam na realidade, são sujeitos da aprendizagem.

Levantando-se dados significativos que podem mostrar aspectos a serem repensados e problematizados para que a Lei do cinema seja realmente aplicada e incorporada nas escolas. Ressaltando as considerações de Canton *et. al.* (2015, p.115):

Acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional. Isso é relatado nas respostas dos, quando indagados sobre o seu conhecimento sobre a Lei. Dos dezenove entrevistados, nove relataram não conhecer a Lei, nem sequer ter conhecimento de relatos sobre ela. Os outros dez comentaram que já haviam ouvido algumas informações a respeito, mas não se mostravam conhecedores do que tratava a Lei. Entretanto, é importante registrar que um dos entrevistados vê a Lei como uma possibilidade de conhecer mais sobre o assunto, ter uma nova visão frente ao tema, sendo essa uma necessidade diante da Lei.

Para Fresquet & Migliorin (2015), o problema da Lei não estar efetivada é a dificuldade de compreensão da escola como um ambiente para as invenções de tempo e espaço, que são necessárias quando se trabalha com o cinema, visto que o cinema propõe mundos e incentiva a criação, a formação estética e política de docentes e alunos, ou seja, torna-se uma interferência na estrutura disciplinar da escola. Mesmo com os problemas enfrentados desde a sua aprovação e implementação, a Lei nº 13.006 é uma vitória, quando pensamos num viés simbólico que o cinema pode produzir nas comunidades onde está inserido, formando um espaço coletivo no qual diversos temas podem ser contextualizados, muitos espectadores estarão vendo sua realidade cotidiana na tela, podendo pensar sobre ela, e modifica-la, a cultura tem esse poder de recriação, invenção.

Este período de sucesso do cinema nacional vai até início dos anos 1980, período em que as produções estrangeiras tomam o espaço do cinema nacional, (TAVARES & SILVA, 2013).



Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espço onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (OLIVEIRA, 2011), atuando em um *fluxo afectivo-mágico*, como menciona Morin (1997, p.104) no trecho a seguir:

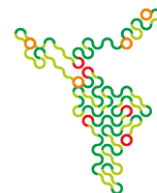
O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sonho... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-macrocósmica ... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Por meio do cinema, o espectador pode construir e (des)construir diversos significados a partir da chamada *projeção – identificação*, ocorrendo uma identificação, destacando Morin (1989, p.31) onde nesse sentido “o estético domina o real”. Ainda sobre as concepções de Morin (1997) sobre o cinema, destaca o quão mágico o cinema e devido a isto se sobressai sua estética afetiva, ou como menciona o autor (1997, p.112-113) “na medida em que nos identificamos às imagens do écran com a vida real, pomos as nossas projeções – identificações referentes à vida real em movimento”.

Transpondo a formação e a construção de aprendizagens através da *relação simbólica*, como reflete Castoriadis (1982, p. 155) “entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa, ou seja, no imaginário efetivo”. Com isto, a pesquisa sobre gênero, etnia e diversidade sexual juntos em uma mesma pesquisa no GEPEIS ainda é algo novo, logo é perceptível o desafio, pois ao mesmo tempo em que há uma animação em problematizar os temas, existe a compreensão da complexidade que os mesmos possuem, além da sensibilidade necessária ao abordá-los no espaço escolar.

Nesse sentido, ressalto que a educação possui um caráter totalmente atrelado às mudanças sociais, que se moldam ao tempo histórico em que se esta situada, onde o saber se transforma na medida em que a sociedade o caracteriza como reflexo dos acontecimentos cotidianos. Estamos imbricados em constantes transformações *Hominescentes*, como um neologismo para designar as mudanças hominídeas, (SERRES, 2013), que abrem em nosso tempo e grupos sociais rachaduras de mudanças.

Torna-se necessário pensar sobre o ensino atual, a escola dos tempos de hoje, a docência, e sobre os (as) jovens de hoje, que não possuem as mesmas *estruturas* que se tinha em outros tempos. Talvez as mudanças cotidianas seja nosso maior desafio quando falamos de educação. Como mencionei anteriormente, não somos mais os mesmos, as relações sociais mudaram, temos outras formas de ser e estar no mundo, as pessoas se relacionam e opinam sobre o mundo dispondo de uma diversidade tecnológica, afetiva, de gênero, pluralizando a complexidade das relações.



Dessa forma, é pensado e desenvolvido o seguinte processo de formação, utilizando da mesma abordagem para as duas escolas da rede pública de Santa Maria/RS:

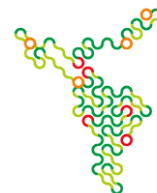
Foram realizado quatro encontros com os grupos de docentes, com exibição de Curtas-metragens² nacionais e debate sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual. As produções escolhidas são nacionais, a fim de incentivar o conhecimento sobre a Lei nº 13.006/2014 e sua inserção na formação docente. Nesses encontros os (as) docentes implicados no contexto da formação foram provocados através da linguagem estética do cinema a pensar sobre os temas em questão, produzindo escritas, falas, momentos de discussão.

O leque de produções cinematográficas brasileiras e também estrangeiras é grande, durante uma pesquisa inicial encontra - se diversas produções acadêmicas, comerciais, documentários, filmes, curtas-metragens com os temas de gênero, etnia e diversidade sexual em seu enredo principal. Foram exibidas as seguintes produções: o curta “Lila”, que é uma produção da Espanha e Argentina, e três produções nacionais, “Sophia”; “Cores e Botas”; “Eu não quero voltar sozinho”.

O Curta-metragem Lila, é uma produção da Argentina e Espanha, mostra a história de Lila, garota sonhadora que não permite-se aceitar a realidade monótona então cria seu mundo poético através da arte, e a sua imaginação criadora permite ver o mundo, criar outros imaginários. O curta-metragem Sophia, conta a história de Joana, mãe dedicada que busca entender como é o mundo de sua filha. Sophia é surda, mostra diversas experiências vividas pelas duas, com uma simplicidade bela e encantadora.

Cores e Botas retrata os anos de 1980 e a cultura Pop da época, conta a história de Joana, que como muitas meninas compartilha da mesma ideia, “ser Páquita do Programa da Xuxa”. Joana é negra e não havia Páquitas negras, o curta retrata os desafios que ela enfrenta até realizar seu sonho. O curta Eu não quero voltar sozinho, mostra a história de Leonardo, adolescente cego, que tem sua vida modificada com a chegada de um menino novo na escola. O retrato da adolescência e o “aflorar” de sentimentos, trazendo outros conflitos relacionados a questões sobre amizade, aceitação dos outros, as diferenças, e questões LGBTTT.

² Será utilizado Curtas-metragens de aproximadamente 20 minutos, devido ao tempo que dispomos no encontro presencial com os(as) docentes, a fim de, proporcionar o debate após a exibição.



Considerações finais

Dessa forma, ao dispor do trabalho com gênero, etnia e diversidade sexual presume-se que os (as) docentes, seja em formação inicial ou continuada, estejam dispostos a atuar em outra lógica, numa (des)construção necessária, e com isto se reconstrói o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora representadas nas instituições escolares e sociedade.

Ficando evidenciado que a aplicabilidade da Lei 13.006/2014 no contexto das escolas pressupõe a participação de sujeitos envolvidos de forma ética e estética com o cinema. Buscando problematizar outras formas de ser e estar no mundo por meio da linguagem cinematográfica.

Nesse contexto, os resultados aqui apresentados são parciais, pois a pesquisa não está concluída, visto que posteriormente por meio dos dados pode – se ampliar a discussão realizada nesta escrita.

Referências

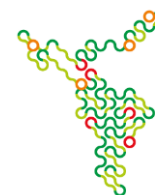
CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Sobre “**O cuidado de si**”, **Formação e experimentações autobiográficas**. In: Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si. Organizado por Cleuza Maria Sobral Dias; Lúcia Maria Vaz Peres. – Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

SOUTO, Martha. **El Carácter de “artifícios” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Faculdade de Filosofia y Letras, 2007.

Hermann, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**/ Nadja Hermann. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119p. – (Coleção filosofia; 193). ISBN 85-7430-532-4. 1. Ética. 2. Estética (filosofia). 3. Filosofia.



EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

Dante Batista Silva¹

Maria de Fátima Guimaraes²

RESUMO – O objetivo desse texto é discutir como a seleção de locais urbanos, da memória, da educação pode entrecruzar leituras e tecer considerações sobre teóricos do campo da história, da história da educação e da educação, a fim de sustentar uma leitura, como a que foi feita sobre o bairro e o Museu da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, por isso, selecionamos os autores: Araújo (2012), Le Goff (1924), Benjamin (1994) e Sennet (2003) numa tentativa de entender o processo da memória e seus reflexos na educação. Assim, uma análise de acordo com a perspectiva histórico-social se faz necessária, o museu da maré é uma forma relevante de combate ao esquecimento da memória, sobre os acontecimentos históricos, dos sofrimentos e das lutas pelas liberdades individuais e coletivas. Em síntese, no estudo da memória, da história, dos espaços urbanos e a educação constatamos que, a educação é o instrumento mais acertado para o combate das desigualdades sociais e o estudo da memória pelo presente do passado é fundamental para o olhar crítico de importantes acontecimentos históricos, o que contribui para a educação para o desenvolvimento da sociedade.

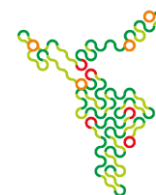
Palavras-chave – educação, museu da maré, história.

ABSTRACT - The purpose of this text is to discuss how the selection of urban places, memory and education can intersect readings and make considerations about theorists in the field of History, History of Education and Education, in order to support readings such as that which was made on the neighborhood of Maré and its museum (Museum da Maré) in the city of Rio de Janeiro. Thus, we selected authors Araújo (2012), Le Goff (1924), Benjamin (1994), and Sennet (2003) in an attempt to understand the process of memory and its reflexes on education. Therefore an analysis based on a social-historical perspective is needed, given that Museu da Maré is a relevant way to fight the memory loss of historical events, sufferings, resistances, confrontations, and fights for individual and collective freedoms. To sum it up, when studying memories, history, urban spaces and education, one can perceive that education is a fundamental instrument to fight social inequalities, and when studying memory through the present of the past, one can learn to critically look at the other, ourselves and society in order to see important historical events that contribute to education and a more balanced development of society.

Keywords – Education. Museum of Maré. History.

¹ Dante Batista Silva é formado em Direito, é professor e Mestrando em Educação pela Universidade São Francisco - USF, Campus Itatiba – São Paulo - Brasil.

² Maria de Fátima Guimarães é Doutora e Pós-doutora em História da Educação pela Unicamp, docente titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba - São Paulo - Brasil



Este artigo discute o processo de reconstrução da história sobre o bairro e o museu da maré na cidade do Rio de Janeiro, cujo estudo sobre a memória é uma importante contribuição para a história e história da educação, a fim de repensar por que alguns acontecimentos históricos foram esquecidos pela memória histórica e social.

Os problemas norteadores deste artigo são: Será que as pessoas que vivem nas cidades urbanas enxergam as comunidades do complexo da maré como um local de memória? Será que o individualismo urbano é um fator determinante para provocar/reforçar o esquecimento ou o desinteresse em conhecer o significado de um local de grande circulação, da cidade do Rio de Janeiro a caminho do aeroporto?

A metodologia se pauta na seleção de locais urbanos, da memória, da educação, entrecruzando a leitura e tecendo considerações sobre teóricos do campo da história, da história da educação e da educação, a fim de sustentar a leitura feita sobre o bairro e o museu da maré em questão, então, chamamos por autores como: Araújo (2012), Le Goff (1924), Benjamin (1994) e Sennet (2003) numa tentativa de entender o processo da memória e seus reflexos na a educação.

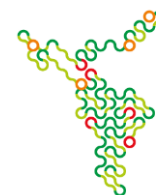
A partir da tese de doutoramento de Araújo (2012) sobre o museu da Maré, localizado no bairro da Maré no Rio de Janeiro, discutiu-se sobre a educação formal, informal e os lugares de memória.

A autora apresentou imagens da maré e pontuou que no passado a maré era um local de pesca na baía de Guanabara, que era um local limpo, lugar que muitos pescadores ganhavam a vida.

Afirma a Autora que, atualmente muitos pescadores que vivem na maré realizam trabalhos em diversas áreas, para garantir o seu sustento, contudo, os pescadores se queixam da falta da atividade da pesca e relembram saudosos dessa memória como algo nobre, mas sabem que diante da poluição e da contaminação da baía de Guanabara, restou-lhes a saudade sendo impossível nas atuais condições realizar tal prática.

Importante destacar que, como a localização da maré é no caminho para o aeroporto Rio Galeão, Araújo chama a atenção, atualmente, para a construção de um paredão desenhado em toda extensão da via pública a fim de esconder a comunidade da maré.

A construção de um paredão realmente esconde a história e memória de um local que se estende entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, as duas principais vias de acesso ao Rio de Janeiro?



A partir de Araújo, chamamos por Sennett (2003, p.260) que pontua que: “ao contrário da antiga cidade de Adriano, ou das ilhas de riqueza norte-americanas, na capital imperial moderna, uma interminável malha monumental dava a impressão de estar inteiramente isolada dos vastos cenários de pobreza e miséria social”.

Assim, a cultura que reforça o esconder como estratégia para manipular olhares e congelar percepções em determinados locais urbanos elabora cuidadosamente um plano a fim de ocultar a pobreza que está presente na história, aliás, segundo Araújo (2012), ao investigar, pode-se compreender que a história e a memória vêm do presente para o passado, fazendo-o ganhar vida e possibilidade de novos olhares e leituras.

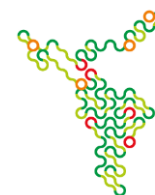
Por outro lado, a tentativa de esconder a comunidade da Maré do espaço urbano do Rio Janeiro é um total fracasso político, porque a população da comunidade tem acesso à educação e desenvolve no seu lugar de memória, um espaço de cultura, prova disso é o museu da maré.

Araújo (2012) também comenta sobre a questão do acervo dos museus, por exemplo, o Museu Nacional do Rio de Janeiro que possui apenas uma sala dedicada à memória da escravidão. Neste contexto, chamamos por Le Goff (1990, p.426) que afirma:

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornaram-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Por isso, uma análise de acordo com a perspectiva histórico-social se faz necessária, o museu da maré é uma forma relevante de combate ao esquecimento da memória, cuja história da escravidão foi esquecida para não dizer que foi apagada da memória sobre os acontecimentos históricos, dos sofrimentos e das lutas pelas liberdades individuais e coletivas. O que nos parece que somente por meio da educação será possível que os grupos dominados possam deixar essa condição e promover lutas de classes a fim de alcançar igualdades sociais.

Entretanto, as lutas de classes não ocorrerão se os oprimidos continuarem sofrendo resistências diante das suas próprias deficiências educacionais (BENJAMIN, 1994), destarte, a partir das considerações mencionadas de Le Goff (1990), parece que é interessante ao Estado criar um silenciamento ou até mesmo uma defasagem educacional para que os dominantes se perpetuem no poder dando continuidade à exploração da pobreza.



A intervenção do Estado se faz fundamental a fim de promover uma equiparação da sociedade, porém se determinada comunidade desconhece a história da escravidão no Brasil, como poderá compreender a sua própria comunidade? Como poderá criar esse espaço de memória sem uma revolução, sem movimentos de contestação, como será possível uma transformação social dos grupos que o Estado e a própria sociedade tentam a todo custo manter esquecidos, alienados e ignorantes de sua própria condição? O que pensar de uma sociedade em que o esquecimento é algo programado, alimentado e sustentado?

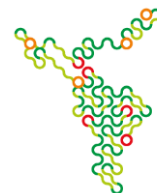
Diante do que fora argumentado, o acervo do museu é questionável, isto porque, quando Araújo (2012) apresenta a história da museologia, em sua pesquisa, sustenta que, nos séculos XVI e XVII os monarcas e alguns não nobres criaram museus a partir de objetos particulares, dando ênfase para as coleções de objetos raros que eram pessoais, chamados de ‘gabinetes de curiosidades’ colocados à “disposição” do público, alimentando com isso, uma prática realizada politicamente com interesses particulares como se fora uma concepção construída para atender interesses da população, resultado do fruto histórico da época.

Já no século XVII, Araújo (2012) considera que com a revolução científica, os museus passaram a expor uma coleção de história natural e objetos do novo mundo, e a partir do cientificismo surgiram os museus modernos, o que se pode conferir no destaque a seguir: “Já no século XVIII o colecionismo, além do caráter estético, agregou o cientificismo, tornando os museus espaços sacralizados, institucionalizados, redefinindo simbolicamente os objetos que o espaço sacralizou” (ARAÚJO, 2012, p.121).

Segundo a concepção de Araújo, pode-se constatar que, os museus são locais de educação informal, o que também fundamenta o teórico Le Goff, (1990, p.424) quando pontua que, “o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios”.

Considerando o exposto, o Museu da Maré é seguramente uma manifestação dos moradores da comunidade pela utilização de um determinado espaço urbano, contextualizando as memórias locais e estimulando um movimento social e educacional de lazer, cultura e formas de expressão do bairro da maré.

Posto isto, demonstra-se a importância da memória e seus lugares, porque a partir da memória, o historiador busca contribuir para a reconstrução histórica, como também o fortalecimento da



memória que atrelada à educação é possível transformar um grupo minoritário dentro da sociedade de maneira a tornar uma sociedade mais colaborativa, um Estado mais presente e menos repressivo, a partir do conhecimento de cada sujeito buscando sua participação mais ativa na sociedade e contribuindo para a melhoria social e educacional.

Em síntese, no estudo da memória, da história, dos espaços urbanos e da educação, constato que, a educação é o instrumento mais assertivo para o combate das desigualdades sociais e para o estudo da memória pelo presente do passado, sendo fundamental para o olhar crítico de importantes acontecimentos históricos, especialmente, aqueles que contribuem para fomentar conhecimentos na educação e o desenvolvimento da sociedade, a fim de evitar o apagamento voluntário e involuntário de memórias que não interessam aos grupos dominantes.

Concluimos que, de acordo com a pesquisa realizada para o desenvolvimento deste trabalho, o individualismo reforça direta ou indiretamente o aumento da pobreza e da desigualdade social em nosso país.

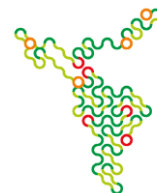
REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21758/21758_1.PDF>. Acesso em 20/10/2017.

BENJAMIN, Walter Benjamin (1994). **Magia e Técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet; Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1990.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 2003.



PARA LER LIMA BARRETO

Renato Modeneze do Nascimento ¹
Lilian Florêncio de Godoy ²
Maria de Fátima Guimarães ³

Resumo: Lima Barreto (1881-1922), escritor carioca, mulato e pobre, registra nas suas obras o que sentia por ser constantemente discriminado por sua origem étnica e condição social. O Brasil atravessava um período de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, as quais mobilizavam tensões entre os grupos que compunham esse cenário. Nenhuma dessas mudanças passou despercebida por Lima Barreto, o qual as notou e denunciou todos os contrassensos que as envolviam com críticas ousadas. Pesquisas sobre Lima Barreto na relação com diversos temas vêm sendo produzidas, algumas, pela amplitude, indispensáveis, entre elas, as de: Francisco de Assis Barbosa, Lilia Schwarcz, Arnoni Prado e Nicolau Sevcenko.

Palavras-Chave: Lima Barreto. Leituras indispensáveis. História da Educação. Literatura.

To Read Lima Barreto

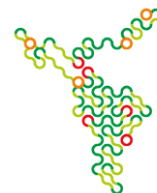
Abstract: Lima Barreto (1881-1922), a Carioca writer, mulatto and poor, recorded in his works what he felt because he was constantly discriminated against because of his ethnic origin and social status. Brazil was going through a period of political, economic, social and cultural changes, which mobilized tensions among the groups that made up this scenario. None of these changes went unnoticed by Lima Barreto, who noticed them and denounced all the contrassensos that surrounded them with bold criticisms. Research on Lima Barreto in relation to various themes has been produced, some by the breadth, indispensable, among them, those of: Francisco de Assis Barbosa, Lilia Schwarcz, Arnoni Prado and Nicolau Sevcenko.

Keywords: Lima Barreto. Indispensable readings. History of Education. Literature.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade São Francisco (USF) em Itatiba/SP; Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, certificado pelo CNPq. E-mail: renaton82@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade São Francisco (USF) em Itatiba/SP; Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, certificado pelo CNPq.

³ Doutora pela UNICAMP; Mestre pela PUC-Campinas; Líder do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação; Profa. Adjunta da Universidade São Francisco; Experiência nas áreas de História, História da Educação, com ênfase em questões relativas ao patrimônio cultural, instituições educacionais, cultura escolar, educação do corpo, gênero e ensino de História.

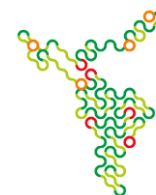


Quem é Lima Barreto?

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) nasceu e viveu a maior parte da sua vida no Rio de Janeiro, capital do Império e posteriormente da República, cidade, também, sobre a qual muito escreveu. Literato mulato, que apesar de tantas dificuldades que enfrentou para escrever e publicar, como a pobreza e preconceitos social e racial, foi autor de alguns livros publicados em vida e de muitas crônicas, contos e diversas anotações pessoais que postumamente seriam organizados em livros. Sua obra é bastante extensa e é composta por clássicos como: *Recordações do escrivo Isaiás Caminha* (1909), *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1915), *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919) e *Clara dos Anjos* (1948); *Os Bruzundangas* (1922); entre outros. Crítico mordaz de personagens, grupos, costumes, vícios e instituições conhecidas e atuantes no Rio de Janeiro e em todo o Brasil nas duas primeiras décadas do século XX, num momento, segundo Lima (1999, p. 53), em que o tom geral da literatura era determinado por “sonetos bem rimadinhos, penteadinhos, perfumadinhos, lambidinhos [...]”, sua irreverência e incontinência custaram-lhe não ser bem quisto entre os representantes da elite literária, tendo tido sua obra reconhecida e valorizada apenas décadas após sua morte.

De fato, suas críticas, suas “implicâncias” dificultavam que fosse classificado e enquadrado em algum grupo ou teoria; era mesmo um incompreendido. O próprio Lima Barreto registrou (*apud* SEVCENKO, 1999, p. 189): “O que tenho são implicâncias parvas [...] e não é em nome de teoria alguma, porque não sou republicano, não sou socialista, não sou anarquista, não sou nada: tenho implicâncias”. Nos rastros dessas implicâncias, ainda muito atuais, é que avança esta pesquisa. Desde a década de 1950, Lima e sua obra vêm gradativamente sendo pesquisados e, entre tantos trabalhos, alguns são indispensáveis para todos que desejam conhecer melhor as riquezas do nosso autor ou até contribuir com as pesquisas sobre ele. É disto que se trata este artigo, de um levantamento bibliográfico de leituras importantes para avançar nas pesquisas sobre Lima Barreto, seja qual for a abordagem, incluindo sua relação com a educação.

Para Ler Lima Barreto: Leituras Indispensáveis



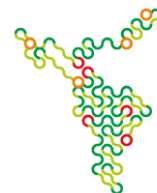
Entre tantas peculiaridades, Lima Barreto caracterizou-se por autorretratar a sua própria vida e o seu contexto histórico, político e social, através dos seus personagens, por isso, o estudo da sua obra não deve ser alheio ao da sua vida e aos dos principais acontecimentos da sua época. Na tentativa de dar conta dessa exigência, duas biografias são indispensáveis: *A Vida de Lima Barreto* (1952), por Francisco de Assis Barbosa e *Lima Barreto – Triste Visionário* (2017), por Lilia Moritz Schwarcz.

Desta primeira biografia, duas características merecem ser enfatizadas. A primeira é que fica evidente que o autor não se preocupou apenas em narrar fatos da vida de Lima Barreto, mas mostra-se também como um profundo conhecedor das publicações do biografado, fazendo muitas citações ao longo de todo o livro oriundas de diferentes obras de Lima Barreto, relacionando a diferentes momentos da sua vida, inclusive na relação com sua literatura. A segunda característica é que a construção da narrativa da vida de Lima Barreto foi entremeada por muitos fatos históricos do Brasil e do Rio de Janeiro, ou seja, ele foi contextualizado no seu lugar e tempo, o que requer muito conhecimento histórico e historiográfico, além de muita habilidade e sensibilidade para lidar com fontes diversas, como jornais, obras literárias, manuscritos pessoais, sendo muitos desses últimos confiados a ele pela família de Lima Barreto.

Na 8ª edição deste livro, de 2002, é possível observar o quanto as obras de Lima Barreto passaram a compor o quadro de obras mundialmente conhecidas, principalmente *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, mas também outras, sendo que pelo menos uma das suas obras já haviam sido, até aquela edição, traduzidas para o alemão, checo-eslovaco, espanhol, francês, inglês, japonês, russo, sueco, polonês ou romeno. Além das traduções, suas obras também inspiraram adaptações para peças teatrais, filmes, vídeos e até uma exposição, em 1981, em comemoração ao centenário do nascimento de Lima Barreto (BARBOSA, 2002, p. 421-424).

A Vida de Lima Barreto encontra-se já na 11ª edição, sendo póstumas a partir da 8ª edição, em 2002, o que evidencia a relevância e atualidade tanto do livro quanto do biografado. Não à toa, o livro tende a ser consultado por todos os pesquisadores que se propõem a estudar e a avançar no conhecimento já produzido relacionado à vida e à obra de Lima Barreto.

A segunda biografia, *Lima Barreto – Triste Visionário*, de Lilia Moritz Schwarcz, é de 2017 e propõe um diálogo enriquecedor com *A Vida de Lima Barreto*. A autora revela que já tinha tido contato com o nosso literato há pelo menos vinte anos, mas que as pesquisas específicas para a escrita



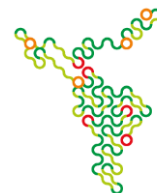
desta obra iniciaram há dez anos, tempo que estreitou sua relação com ele, criando um vínculo até de amizade. Considero que uma das melhores maneiras de exprimir a profundidade dessa relação entre os dois (pesquisadora e pesquisado), evitando simplificações que podem contribuir para diminuição da riqueza desta pesquisa, seja fazer uso das próprias palavras da autora:

Marquei meu primeiro encontro profissional com Lima Barreto dez anos atrás. Desde então o revejo com imensa frequência. Dialogo, discuto e sonho com ele. Às vezes, o acho engraçado; às vezes o julgo triste; sempre polêmico. Em muitas ocasiões, me emociono com o personagem; em algumas, me decepção. Me divirto quando o escritor descreve e ironiza as trapalhadas dos políticos da sua época, e me insurjo, como ele, quando fazem mau uso do Estado. Sofro com as injustiças que o cronista denuncia, identifico-me com sua preocupação constante com os mais desfavorecidos. Em muitas circunstâncias suas conclusões me sensibilizam profundamente; em algumas poucas fico desapontada. Acompanho sua dança em ritmo tenso com a literatura, enquanto ele, ora procura um lugar ao sol nas instituições de consagração de seu tempo, ora as contesta, e de frente. Torço por seus ideais, me comovo com suas lutas públicas e privadas. Mais que um personagem, Lima virou um amigo da minha intimidade (SCHWARCZ, 2017, p. 9).

Não apenas pela quantidade de páginas produzidas sobre Lima Barreto (mais de 500), ou apenas pelo tempo dispendido para esta pesquisa (10 anos), mas ainda muitos outros motivos justificam classificar esta biografia entre os livros indispensáveis sobre o nosso escritor, entre os quais, a abrangência da pesquisa da autora, que, utilizando-se de diferentes habilidades, como da sua intelectualidade, conhecimento histórico e antropológico, buscou ler todos os escritos de Lima, leu também os autores que ele lia, percorreu os bares e cafés do centro do Rio que ele frequentou, percebendo os que restaram e os que não mais existem, buscou percorrer as ruas que ele andava e até os bairros e casas que ele viveu.

Já até este ponto é possível notar algumas diferenças entre esta biografia e a de Francisco de Assis Barbosa, apesar de serem pesquisas com o mesmo “objeto” – Lima Barreto. A fim de esclarecer como uma obra está em relação à outra, a própria Lilia diz que a sua pretensão com esta “nova” biografia não é a de superar a de Francisco de Assis, mas de dialogar com ele. Esse diálogo entre as duas obras, esse seu respeito pela primeira biografia, se evidenciam em muitos trechos do livro, como no seguinte:

Esta não é, portanto, a história de Lima Barreto. Nem poderia ser, até porque Lima mereceu uma biografia fundamental, publicada, como vimos, em 1952 por Francisco de Assis Barbosa. O jornalista e acadêmico não só escreveu com extremo rigor e “afeto” sobre a vida do autor, como foi responsável pela reedição de sua obra, naquela altura basicamente desaparecida do mercado. Além do mais, foi precursor e inspirador de uma geração que começou a colocar o escritor em seu lugar de direito na nossa literatura (SCHWARCZ, 2017, p. 15).



Entretanto, esta obra não representa apenas uma releitura da primeira, pelo contrário, sob muitos aspectos ela expressa um avanço, um acréscimo, principalmente no que se refere às perguntas que dirige a Lima, perguntas buscando outras respostas, com uma lente diferente, uma lente “produzida” por uma geração bem diferente, perguntas a partir de temas mais contemporâneos, entre as quais, uma das mais expressivas talvez seja a questão racial.

[...] Aí está, pulsante, a questão racial, para lembrarmos de um tema sensível e definidor da pessoa e de toda a obra do autor. O escritor jamais deixou passar o fato de o Brasil ter sido o último país do Ocidente a abolir a escravidão mercantil; viu e denunciou práticas de discriminação presentes, teimosamente, no seu próprio contexto. [...] até aquele momento, eram poucos os que declaravam fazer uma literatura impactada pelos sofrimentos mas também pela criatividade, pelo trabalho e pelos conhecimentos das populações afrodescendentes (SCHWARCZ, 2017, p. 16).

Outras duas obras indispensáveis para aprofundar o estudo sobre a vida, a obra e a atualidade de Lima Barreto, são de Antonio Arnoni Prado⁴: *Lima Barreto - o crítico e a crise* e *Lima Barreto – uma autobiografia literária*. Na primeira, de 1976, Arnoni Prado discute a relação entre Lima Barreto, seus personagens, sua própria vida e um grande período da sua produção (1904 a 1922), considerando o momento literário (pré-modernismo), o momento político (início da República) e o momento de mudanças sociais. Nessa relação, ele busca rastrear as direções e o alcance do inconformismo de Lima Barreto, num país que passava por muitas mudanças que requeriam novas explicações, novas respostas aos problemas, nova linguagem na literatura.

Entre tantos pontos importantes que foram levantados, ele dá atenção expressiva para a linguagem desenvolvida por Lima, que, principalmente a partir de 1904, rompe com os velhos modelos na linguagem, modelos consagrados, que segundo Lima, serviam para esconder, camuflar, falsear os problemas reais:

[...] Já em 1904, porém, a sua preocupação é mostrar que por trás dessa atitude (desse empenho da linguagem) está o falseamento da realidade, que é preciso denunciar. [...] A decisão de situar a linguagem “oficial” no plano do falso é, no fundo, reflexo de uma visão de mundo que recusa a conversão do real em metáfora, uma espécie de pessimismo anti-

⁴ Arnoni Prado é professor titular da Unicamp, atuando principalmente nos seguintes temas: Pré-modernismo, Modernismo, Crítica literária, História Literária (Informações coletadas na Entrevista do autor dada ao Jornal da Unicamp, Campinas, 22 de junho de 2015 a 28 de junho de 2015 – ANO 2015 – N° 629. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/629/antonio-arnoni-prado-o-observador-dos-invisiveis>>. Acessado em 26 jan. 2018).

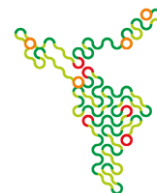


imagem dado pela obsessão da própria inversão da imagem – o bovarismo (PRADO, 1976, p. 18-19).

Do segundo trabalho, *Lima Barreto – uma autobiografia literária*, de fato, Arnoni Prado não foi autor, mas organizador de textos variados da autoria de Lima Barreto. Este fato, porém, não diminui o seu valor, pelo contrário, pois mostrou muita sensibilidade, destreza e amplo conhecimento da vasta obra de Lima, ao apresentar trechos de textos de origens variadas (livros, críticas literárias, cartas pessoais, diários íntimos, etc) e ordená-los a partir de nove temáticas (autorretrato, o narrador, persona e personagens, crítica e comentário, sobre arte e literatura, de fora do Panteão, alma libertária, morte e penitência e, outros retratos). Outra relevante contribuição deste livro são as notas dispostas ao final de cada capítulo, trazendo comentários realmente indispensáveis para a compreensão dos textos, muitos deles confusos, como a identidade de personagens citados, momentos da vida de Lima a que se refere o texto, tensões existentes entre ele e outros literatos, o esclarecimento de termos usados.

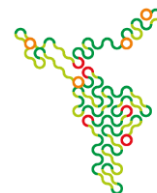
A forma como o livro foi organizado e a sua natureza (autobiografia), pode servir como um guia para ler Lima Barreto ou como um sumário, pois apresenta trechos realmente relevantes de suas obras, possibilitando-nos notar a abrangência e riqueza dos seus textos, antes mesmo de lê-los por completo. Por meio dele, por exemplo, tive acesso a textos que expressam momentos muito marcantes da vida de Lima, como estes no seu Diário íntimo, de 16 de julho de 1908 e 5 de setembro de 1917:

[Lembro que] armei um laço numa árvore lá do sítio da ilha [do Governador], mas não me sobrou coragem para me atirar no vazio com ele ao pescoço. Nesse tempo, eu me acreditava inteligente e era talvez isso que me fazia ter medo de dar fim a mim mesmo. Hoje, quando essa triste vontade me vem, já não é o sentimento da minha inteligência que me impede de consumir o ato: é o hábito de viver, é a covardia, é a minha natureza débil e esperançada.

No dia 30 de agosto de 1917, eu ia para a cidade, quando me senti mal. Tinha levado todo o mês a beber, sobretudo parati. Bebedeira sobre bebedeira, declarada ou não. Comendo pouco e dormindo sabe Deus como. Andei porco, imundo. Voltei para casa, muito a contragosto. Deitei-me, vomitei e andava com fluxo de sangue, que me levava à latrina frequentemente. Numa das vezes em que fui, caí e fiquei como morto. Meus irmãos acudiram-me e trouxeram-me a braços. Não sei o que se passou (PRADO, 2012, p. 21, 22).

Outra leitura indispensável, por diversos motivos, é *Literatura como Missão – Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, de Nicolau Sevcenko⁵. Este livro aparece citado em muitos

⁵ Nicolau Sevcenko é professor da USP, membro honorário do Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Londres e membro do conselho editorial da revista *Travessia*. Entre as obras que publicou, estão: *A Revolta da Vacina, mentes*



trabalhos sobre Lima Barreto e, inclusive, teve a sua quarta edição, de 1995, prefaciada pelo próprio Francisco de Assis Barbosa, o qual concluiu o seu prefácio atestando o seu valor.

Esses exemplos bastam para mostrar não apenas a atualidade de Euclides da Cunha e Lima Barreto como para significar o interesse do belo livro de Nicolau Sevcenko, *A Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na República*. Um livro para ficar e que está a pedir a atenção de todos os estudiosos em ciência social (SEVCENKO, 1999, p. 16).

Nele, Sevcenko apresenta um quadro bastante completo, considerando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, do período que compreende o final do século XIX e o início do século XX, por ele também chamado de *Belle Époque* brasileira, e que também coincide com a Primeira República no Brasil (1889-1930), mas o faz a partir da análise crítica das obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto. A partir de ampla pesquisa das obras desses dois literatos, traçou paralelos entre elas, apontando pontos de aproximações e de distanciamentos ou, como prefere o autor, sintonias e antinomias.

Um ponto que faz desta obra uma referência, certamente é o seu valor metodológico para qualquer historiador que pretenda utilizar-se de um texto literário como fonte para sua pesquisa, preservando a riqueza estética e comunicativa do texto, além de não perder o seu significado social, sem desconsiderar também suas peculiaridades e o seu valor de uma história do que poderia ou deveria ser,⁶ conforme considera Sevcenko (1999, p. 20):

[...] Fora de qualquer dúvida: a literatura é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover; mas como se pode imaginar uma árvore sem raízes, ou como pode a qualidade dos seus frutos não depender das características do solo, da natureza do clima e das condições ambientais?

O estudo da literatura conduzido no interior de uma pesquisa historiográfica, todavia, preenche-se de significados muito peculiares. [...] Deve traduzir no seu âmago mais um anseio de mudança do que os mecanismos da permanência. Sendo um produto do desejo, seu compromisso é maior com a fantasia do que com a realidade. Preocupa-se com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com o seu estado real.

insanas em corpos rebeldes; Lewis Carroll - *Alice no país das maravilhas* (tradução); e *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República* (BLOG Grupo Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=00468>. Acessado em: 26 jan. 2018).

⁶ Esta ideia de pensar a literatura como uma “história do vir-a-ser”, se aproxima muito do conceito de uma “história inoficial”, atribuído por Flávio Kothe a Walter Benjamin.

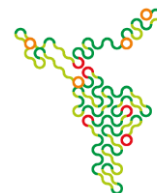


Nesse sentido, enquanto a historiografia procura o ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do seu vir-a-ser.

Ao tratar mais diretamente da obra de Lima Barreto, Sevcenko propõe um estudo sob três aspectos: a linguagem, a obra e os fundamentos sociais. Quanto ao aspecto da linguagem, levantou a amplitude de temas, a vastidão dos seus personagens, a diversidade dos ambientes que contempla e a imensidão também dos registros históricos a que Lima faz referência. Distribui as suas obras em cinco gêneros (romance, sátira, conto, crônica e epistolografia e memórias); trata sobre sua opção em fazer uso de uma linguagem aparentemente descuidada, procurando fugir aos padrões literários; e diz que toda a sua criação pode ser submetida a um mandamento: variar e atrair. Destaca ainda que em Lima, diferentes estilos de escrita se confundem, pois ele primava em que as preocupações gramaticais e estilísticas não deturpassem a naturalidade dos personagens, nem fantasiassem os cenários, preferindo, definitivamente, garantir a comunicabilidade. Ao final, aponta que há uma clara ligação entre os conteúdos que aborda e a linguagem na sua obra, e resume assim esse aspecto:

A linguagem final decorrente da adoção de todo esse conjunto de procedimentos literários resultou numa solução bastante criativa. Ela se apresenta comum, transparente, descuidada, de comunicação imediata, de feição jornalística, anti-retórica, despida de efeitos, expurgada de clichês e chavões, anti-rebarbativa, fluente, homogênea, com pequena variação, sociolinguística, utilizando a paródia e a prosopopeia, reveladora, direta, pouco metafórica, pouco imagística e altamente concreta. [...] E Lima Barreto procurou premeditadamente essa descaracterização do estilo, na busca de uma comunicabilidade mais imediata e expressiva com um público muito mais vasto (SEVCENKO, 1999, p. 167-168).

Ao tratar do segundo aspecto, sua obra, Sevcenko diz que o critério mais abrangente para encaminhar a análise do acervo temático de Lima é o poder, pois ele possuía uma sensibilidade muito aguda para perceber essas relações que tendiam a influenciar o pensamento dos homens na sociedade, desde as estruturas políticas até as minúcias do relacionamento cotidiano. Percebeu isso em diversas críticas de Lima dirigidas às mazelas do governo republicano, às ideologias dominantes, à imprensa, à ciência, às atitudes de mistificação (cosmopolitismo e bovarismo) e aos símbolos de distinção social (objetos ou personagens). Identifica ainda uma “espécie de segundo plano” menos evidente, mas presente por toda a sua obra, no qual surgem assuntos mais íntimos ao autor, mais pessoais, tratando das suas crises internas, nos quais aparecem os modos de deformação, resistência e compensação desencadeados nos personagens afligidos, principalmente nos que o autorretratava, como os mestiços.



O terceiro aspecto proposto por Sevcenko para o estudo da obra de Lima Barreto, diz respeito aos fundamentos sociais. Ele atribui a Lima, da seguinte maneira, a percepção de que o advento da República promoveu a elevação da incapacidade, da imoralidade e da mediocridade às custas da marginalização dos verdadeiros homens de valor, que passaram a ser desprezados e preteridos.

[...] Essa era pois a concepção mais ampla que o escritor tinha do seu tempo: o país estava entregue “à desmoralização nas mãos dos médiocres”, enquanto que “os expoentes da intelectualidade eram considerados como mediocridades”. O Brasil constituía portanto a própria “República da Bruzundanga”, ou o “Reino de Jambom”, espécies de sociedades bizarras, onde os valores e as referências operavam às avessas (SEVCENKO, 1999, p. 186).

Esse cenário, considera o autor, justifica a opção de Lima em primar pela sua independência. Ele recusava qualquer espécie de alinhamento ou categorização que lhe restringisse a mais completa autonomia de pensamento ou que classificasse os seres humanos em grupos diferenciados por qualquer critério, fosse de raça, de cor, de classe ou de gênero, aceitando apenas uma divisão baseada na ética:

Nesse meio social amplo, eram as virtudes sobretudo e as disposições morais que distinguiam os homens. Assim, a única divisão social que o autor admite repousa sobre um fundo ético, separando os responsáveis pelas falcatruas da República de “todos nós que não enriquecemos de uma hora para a outra” (SEVCENKO, 1999, p. 191).

Referências

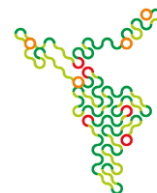
BARBOSA, Francisco de Assis. *A Vida de Lima Barreto*. 8ª.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. 3ª.ed. 8ª impressão São Paulo: Ática, 2004.

BEIGUELMAN, Paula. *Por que Lima Barreto*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BLOG Grupo Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=00468>. Acessado em: 26 jan. 2018).

JORNAL DA UNICAMP. Entrevista dada por Antônio Amoni Prado ao Jornal da Unicamp, Campinas, 22 de junho de 2015 a 28 de junho de 2015 – ANO 2015 – Nº 629. Disponível em:



<<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/629/antonio-arnoni-prado-o-observador-dos-invisiveis>>. Acessado em 26 jan. 2018.

KOTHE, Flávio R. Para ler Benjamin. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PRADO, Antonio Arnoni. *Lima Barreto: o crítico e a crise*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1976. 124p.

_____. *Lima Barreto: uma autobiografia literaria*. São Paulo: Editora 34, 2012 (1ª edição). 200 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto: Triste Visionário*. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4ª edição, 1ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 1999.